
XXXVII • 2019

Año XX . Vol 37 . Febrero 2019 . Buenos Aires . Argentina

Reflexión Académica en Diseño & Comunicación

XXVII Jornadas de Reflexión Académica en Diseño y Comunicación



Reflexión Académica en Diseño y Comunicación

Universidad de Palermo.
Facultad de Diseño y Comunicación.
Centro de Estudios en Diseño y Comunicación.
Mario Bravo 1050.
C1175ABT. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
www.palermo.edu
publicacionesdc@palermo.edu

Director

Oscar Echevarría

Coordinadora de la Publicación

Diana Divasto

Universidad de Palermo

Rector

Ricardo Popovsky

Facultad de Diseño y Comunicación

Decano

Oscar Echevarría

Secretario Académico

Jorge Gaitto

Consejo Asesor de la Facultad de Diseño y Comunicación

Débora Belmes - José María Doldán - Fernando Rolando

Textos en inglés

Diana Divasto

Textos en portugués

Julio Adrián Jara

Diseño

Fernanda Estrella
Constanza Togni

1º Edición.

Cantidad de ejemplares: 500

Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Febrero 2019.

Impresión: Buschi

Ferré 2250/52 (C1437FUR)

Buenos Aires, Argentina.

ISSN 1668-1673

Reflexión Académica en Diseño y Comunicación on line

Los contenidos de esta publicación están disponibles, gratuitos, on line ingresando en: www.palermo.edu/dyc > Publicaciones DC > Reflexión Académica en Diseño y Comunicación

latindex

La publicación Reflexión Académica en Diseño y Comunicación (ISSN 1668-1673) está incluida en el Directorio y Catálogo de Latindex. (Evaluación 1: Nivel superior de excelencia)

Prohibida la reproducción total o parcial de imágenes y textos. Se deja constancia que el contenido de los artículos es de absoluta responsabilidad de sus autores, quedando la Universidad de Palermo exenta de toda responsabilidad.

Comité Editorial

Lucia Acar. Universidade Estácio de Sá. Brasil.

Gonzalo Javier Alarcón Vital. Universidad Autónoma Metropolitana. México.

Fernando Alberto Alvarez Romero. Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano. Colombia.

Gonzalo Aranda Toro. Universidad Santo Tomás. Chile.

Christian Atance. Universidad de Buenos Aires. Argentina.

Verónica Barzola. Universidad de Palermo. Argentina.

Alberto Beckers Argomedo. Universidad Santo Tomás. Chile.

Renato Antonio Bertao. Universidade Positivo. Brasil.

Allan Castelnuovo. Market Research Society. Reino Unido.

Jorge Manuel Castro Falero. Universidad de la Empresa. Uruguay.

Raúl Castro Zuñeda. Universidad de Palermo. Argentina.

Mario Rubén Dorochesi Fernandois. Universidad Técnica Federico Santa María. Chile.

Adriana Inés Echeverría. Universidad de la Cuenca del Plata. Argentina.

Jimena Mariana García Ascolani. Universidad Iberoamericana. Paraguay.

Marcelo Ghio. Instituto San Ignacio. Perú.

Clara Lucia Grisales Montoya. Academia Superior de Artes. Colombia.

Haenz Gutiérrez Quintana. Universidad Federal de Santa Catarina. Brasil.

José Korn Bruzzone. Universidad Tecnológica de Chile. Chile.

Denisse Morales. Universidad Iberoamericana Unibe. República Dominicana.

Nora Angélica Morales Zaragosa. Universidad Autónoma Metropolitana. México.

Candelaria Moreno de las Casas. Instituto Toulouse Lautrec. Perú.

Patricia Núñez Alexandra Panta de Solórzano. Tecnológico Espíritu Santo. Ecuador.

Guido Olivares Salinas. Universidad de Playa Ancha. Chile.

Ana Beatriz Pereira de Andrade. UNESP Universidade Estadual Paulista. Brasil.

Fernando Rolando. Universidad de Palermo. Argentina.

Alexandre Santos de Oliveira. Fundação Centro de Análise de Pesquisa e Inovação Tecnológica. Brasil.

Carlos Roberto Soto. Corporación Universitaria UNITEC. Colombia.

Patricia Torres Sánchez. Tecnológico de Monterrey. México.

Elisabet Taddei. Universidad de Palermo. Argentina.

Comité de Arbitraje

Luis Ahumada Hinostrero. Universidad Santo Tomás. Chile.

Débora Belmes. Universidad de Palermo. Argentina.

Marcelo Bianchi Bustos. Universidad de Palermo. Argentina.

Aarón José Caballero Quiroz. Universidad Autónoma Metropolitana. México.

Sandra Milena Castaño Rico. Universidad de Medellín. Colombia.

Roberto Céspedes. Universidad de Palermo. Argentina.

Carlos Cosentino. Universidad de Palermo. Argentina.

Ricardo Chelle Vargas. Universidad ORT. Uruguay.

José María Doldán. Universidad de Palermo. Argentina.

Susana Dueñas. Universidad Champagnat. Argentina.

Pablo Fontana. Instituto Superior de Diseño Aguas de La Cañada. Argentina.

Sandra Virginia Gómez Mañón. Universidad Iberoamericana Unibe. República Dominicana.

Jorge Manuel Iturbe Bermejo. Universidad La Salle. México.

Denise Jorge Trindade. Universidade Estácio de Sá. Brasil.

Mauren Leni de Roque. Universidade Católica De Santos. Brasil.

María Patricia Lopera Calle. Tecnológico Pascual Bravo. Colombia.

Gloria Mercedes Múnera Álvarez. Corporación Universitaria UNITEC. Colombia.

Eduardo Naranjo Castillo. Universidad Nacional de Colombia. Colombia.

Miguel Alfonso Olivares Olivares. Universidad de Valparaíso. Chile.

Julio Enrique Putalláz. Universidad Nacional del Nordeste. Argentina.

Carlos Ramírez Righi. Universidad Federal de Santa Catarina. Brasil.

Oscar Rivadeneira Herrera. Universidad Tecnológica de Chile. Chile.

Julio Rojas Arriaza. Universidad de Playa Ancha. Chile.

Carlos Torres de la Torre. Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Ecuador.

Magali Turkenich. Universidad de Palermo. Argentina.

Ignacio Urbina Polo. Prodiseno Escuela de Comunicación Visual y Diseño. Venezuela.

Verónica Beatriz Viedma Paoli. Universidad Politécnica y Artística del Paraguay. Paraguay.

Ricardo José Viveros Báez. Universidad Técnica Federico Santa María. Chile.

XXXVII • 2019

Año XX . Vol 37 . Febrero 2019 . Buenos Aires . Argentina

Reflexión Académica en Diseño & Comunicación

XXVII Jornadas de Reflexión Académica en Diseño y Comunicación



Facultad de Diseño y Comunicación

Reflexión Académica en Diseño y Comunicación (ISSN 1668-1673) es una publicación semestral que se edita desde el año 2000 por el Centro de Estudios de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo, reúne artículos realizados por el claustro docente y por académicos y profesionales invitados. La publicación se organiza en torno a las temáticas de las Jornadas de Reflexión Académica realizadas por la Facultad en forma consecutiva e ininterrumpida en forma anual desde 1993.

Los artículos analizan experiencias y realizan propuestas teórico-metodológicas sobre la relación enseñanza aprendizaje, la articulación del proceso de aprendizaje con la producción, creación e investigación, los perfiles de transferencia a la comunidad, las problemáticas de la práctica profesional y el campo laboral, y sobre la actualización teórica y curricular de las disciplinas del diseño, las comunicaciones y la creatividad.

Reflexión Académica en Diseño y Comunicación fue incluida en el Directorio y Catálogo de Latindex al ser evaluada con Nivel 1 (Nivel Superior de excelencia) por el Area de Publicaciones Científicas Caicyt-Conicet.

Todos los contenidos de la publicación están disponibles, gratuitos, on line ingresando en www.palermo.edu/dyc > Publicaciones DC > Reflexión Académica en Diseño y Comunicación.

Facultad de Diseño y Comunicación
Universidad de Palermo, Buenos Aires, Argentina
2019

Esta edición XXXVII se organiza en tres grandes capítulos. El primer capítulo está conformado por las contribuciones del Consejo Asesor durante el Primer y Segundo Plenario 2018 (pp. 11-37). El segundo capítulo está integrado por comunicaciones presentadas por profesionales y docentes del Programa de Formación e Innovación Pedagógica de la Facultad de Diseño y Comunicación. (pp. 38 - 174). El tercer capítulo está conformado por artículos elaborados por profesores de la Facultad de Diseño y Comunicación. (pp. 175 - 197).

Resúmenes

Español	pp. 9-9
Inglés	pp. 9-9
Portugués	pp. 10-10
Síntesis de las instrucciones para autores	pp. 10-10

CAPÍTULO 1

1er Plenario del Consejo Asesor Académico 2018

Docentes y Autoridades DC..... pp. 11 - 25

Preparación. Presentación. Proyección.

Oscar Echevarría..... p. 11

Apuntes para pensar la tríada Preparación, Presentación y Proyección y potenciar el Innovation Lab de la UP en el marco de la Facultad de Diseño y Comunicación.

Leandro Africano..... p. 13

Alumni UP

Gabriel Arcieri..... p. 14

Talento y Empleabilidad

Rosa María Curcho..... p. 15

Una Mirada al futuro de DyC

José María Doldan..... p. 15

Preparación. Presentación. Proyección. Reflexiones para continuar trabajando en la calidad profesional de nuestros egresados

Marcela Jacobo..... p. 16

Preparación. Presentación. Proyección. Estímulo/ respuesta digital. Rony Keselman.....

p. 18

El docente como articulador primordial del proceso. Ángeles Marambio Avaria.....

p. 18

La formación profesional traspasando las puertas áulicas. Adriana Meldini.....

p. 19

Proyección profesional en el área de la imagen

Alejandra Niedermaier..... p. 20

El desarrollo de Ecosistemas virtuales para potenciar el posicionamiento institucional de la UP a nivel mundial. Fernando Luis Rolando...p.

21

El antes y el después del Programa Proyección Profesional. María Laura Spina.....

p. 22

Preparación. Presentación. Proyección. Algunas ideas para el mejoramiento de la formación profesional. Marina Zurro.....

p. 23

Particularidades del proyecto profesional en el área audiovisual. Rosa Chalkho.....

p. 24

2do Plenario del Consejo Asesor Académico 2018

Docentes y Autoridades DC..... pp. 26-37

Acciones Colaborativas. Impacto en el Estilo Pedagógico. Oscar Echevarría.....

p. 26

Alianzas y Proyectos colaborativos

Débora Belmes..... p. 29

Universidad, diseño y videos

Rosa Chalkho..... p. 30

Desarrollo de futuras acciones

José Ma. Doldan..... p. 31

Trabajos para empresas desde el aula. Reflexiones para seguir mejorando su implementación. Marcela Jacobo.....

p. 32

Lograr que el producto final refleje la marca identitaria de la UP. Rony Keselman.....

p. 32

Forjando un estilo pedagógico institucional y la vinculación activa de los actores participantes. Ángeles Marambio Avaria.....

p. 33

Acciones colaborativas para emprendedores Paola Medina Matteazzi.....	p. 34	La evaluación del discurso audiovisual Alberto Harari	p. 63
Proyectos Colaborativos con Empresas e Instituciones. Adriana Meldini.....	p. 35	El rol docente en la evaluación formativa Hacer fuego con cualquiera madera Marcela Denise Solari Solla	p. 65
Colaboraciones universitarias a través de un proyecto de laboratorio. Alejandra Niedermaier.....	p. 36	Buscando Pokemones. Otro intento de análisis más sobre las propuestas del constructivismo y el conductismo en la educación argentina, pero políticamente incorrecto Esteban Cavanna	p. 68
Programa Alianzas Creativas María Laura Spina.....	p. 36	Contextualismo: la retroalimentación en los sistemas de evaluación Ezequiel Hodari.....	p. 72
Programa Alianzas Creativas / Proyectos Colaborativos con Empresas e Instituciones. Marina Zurro.....	p. 37	El examen final. El rol del profesor adjunto Sonia Zahalsky.....	p. 74
CAPÍTULO 2		La narrativa transmedia como estrategia educativa José Luis Cancio	p. 77
Tres intervenciones didácticas para favorecer el aprendizaje profundo en la Universidad Mariela Paula Maticic.....	p. 38	El aula taller como práctica pedagógica Julieta Cazorla	p. 79
Diálogo, reflexión y acción: 41 ejes de la educación actual María Soledad Durandeu.....	p. 41	La buena enseñanza y el aprendizaje profundo, una alianza memorable Ana Inés Mahon Clarke	p. 81
Aprender haciendo Martín Dubovich.....	p. 43	La formación pedagógica: más que un valor agregado para los docentes universitarios Romina Pérez Rech	p. 83
Enseñar diseño: cómo potenciar la diversidad y la creatividad en el aula taller Luciana García Arango.....	p. 45	Sobre el uso del lenguaje inclusivo en la enseñanza David Arango Cadavid	p. 86
¿Todo para todos? Nadia Rodríguez Paz.....	p. 47	La utopía no se alcanza Andrea Barreto	p. 88
Nuevas formas de presentación de trabajos prácticos Belén Victoria González Tello.....	p. 49	El Homo-twitter y la pesada gerencia Esteban Cavanna	p. 90
El smartphone como herramienta pedagógica Alberto Harari.....	p. 51	Cómo ser un buen docente universitario Julieta Cazorla	p. 92
Tecnología, comunidad de alumnos y aula taller, un modelo para armar Federico Krause.....	p. 54	El estudiante siempre tiene razón Evangelina Ciurleo.....	p. 94
Docentes 3.0. El desafío de animarse a educar con las TIC Marcela Denise Solari Solla.....	p. 56	El contenido presente como trampolín hacia futuros aprendizajes Agostina Curcio.....	p. 96
La clase como un acto creativo. El caso Leonardo Haberkorn Manevich Pablo Andrés Tesoriere.....	p. 58	El talento construido entre pares María Emilia Fernandez Bedoya	p. 98
Una buena consigna. La importancia de los criterios de evaluación en la consigna Belén Victoria González Tello.....	p. 61	La nueva escuela adaptada a la enseñanza del diseño Juan Pablo Galant.....	p. 100

Diseño si, Moda no Candela Herrero	p. 102	El trabajo profesional como ámbito necesario de formación y aprendizaje colectivo Valeria Orsi.....	p. 142
El papel de la pregunta ante el obstáculo epistemológico María Cecilia Kiektik.....	p. 107	Hacia una enseñanza crítica de la aproximación de lo real en el documental audiovisual Santiago Podestá.....	p. 145
Talleres de práctica profesional: su contribución en el aprendizaje profundo de los estudiantes Romina Pérez Rech.....	p. 110	Espacio Creativo. Código expresivo Leonardo Ripa.....	p. 148
Pájaros volando: Libertad y diversidad estudiantil Pablo Andrés Tesoriere	p. 112	La tecnología en la educación musical universitaria Andrea Rizzi.....	p. 150
Hacia un proceso analógico y tecnológico La tecnología como aliada del proceso proyectual en el aula taller Lucas Nehuén Buriasco.....	p. 116	Las triadas didácticas: Nuevas demandas y estrategias Marisa Ester Ruiz.....	p. 153
Y qué tal si... Evangelina Ciurleo.....	p. 118	Si se quieren resultados verdaderos se debe programar distinto Noé Matías Stipisic.....	p. 155
Inclusión de tecnología en la materia Introducción a la Investigación María Cecilia Kiektik.....	p. 120	Acerca del pasaje de la universidad hacia el campo profesional María Celina Toledo.....	p. 158
Una transformación. Como la tecnología cambió nuestras vidas y como puede transformar un momento en el aula Laureano Romani.....	p. 123	La evaluación como evolución. La evaluación como herramienta de aprendizaje en el aula taller Lucas Nehuen Buriasco.....	p. 160
La eficacia en el dictado de clases: entre la tecnología evolutiva y el rol docente Marisa Ester Ruiz.....	p. 125	La evaluación permanente en el Aula-Taller: El proceso por sobre el producto Adrián González Navarro.....	p. 162
Formando a la Nueva Generación de Dibujantes Un análisis comparativo del aprendizaje con técnicas tradicionales y digitales Leonardo Ezequiel Schieda.....	p. 127	La evaluación y didáctica desde una postura audiovisual Federico Krause.....	p. 164
Reflexión sobre el uso de la tecnología en el ámbito académico: del docente al alumno Carolina Marcela Vélez Rodríguez.....	p. 130	Dime qué nota tienes y te diré cuánto vales: Cómo evaluar Nadia Stefanía Rodríguez Paz.....	p. 167
Didáctica a dos caras Andrea Barreto.....	p. 131	Fábrica de ciudadanos obedientes El individuo domesticado Nadia Stefanía Rodríguez Paz.....	p. 170
La didáctica en la Bauhaus Juan Pablo Galant.....	p. 133		
Inspiración o método Candela Herrero.....	p. 136		
Anotaciones acerca de la enseñanza del Derecho: Transitando hacia un cambio de paradigma educativo en las aulas de la educación superior María Laura Lapalma.....	p. 140		
		CAPÍTULO 3	
		De lo fílmico a lo virtual: El carácter expansivo del Cine Conceptivo como apertura hacia una nueva forma perceptiva Fernando Luis Rolando.....	p. 175
		Ai Weiwei – Inoculación al PROA Rosana Álvarez Mullner.....	p. 176

El aula como espacio político Dardo Dozo.....	p. 178	La importancia del registro fotográfico en el aula Helga Mariel Soto.....	p. 188
Equivócate, equivócate otra vez, equivócate mejor Evangelina Ciurleo.....	p. 180	Comunicación eficaz: mucho más que palabras Pablo Roberto Artecona.....	p. 190
Ser sensible: arte y diseño Bernardo Nóbrega	p. 182	La identidad en crisis Sergio Díaz.....	p. 192
Flexibilidad docente en un contexto cambiante: Las TIC en el aula Verónica Méndez	p. 185	Constructivismo, aprendizaje, docencia y coaching Juan Manuel Hernández.....	p. 195

Reflexión Académica en Diseño y Comunicación.

Año XX. Vol 37. XXVII Jornadas de Reflexión Académica en Diseño y Comunicación 2019.

Resumen / Reflexión Académica en Diseño y Comunicación

Este volumen reúne contribuciones que describen y analizan estrategias, procedimientos y metodologías que posibilitan la planificación y elaboración del aprendizaje en los campos del diseño y las comunicaciones aplicadas. Las ponencias abordan la problemática de la tecnología de la educación en el marco del proyecto pedagógico de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo, reflexionan sobre el perfil del contexto local y regional y las representaciones y expectativas sobre el alcance de la Educación Superior.

Desde múltiples perspectivas diagnósticas e interpretativas, los aportes enfatizan la reflexión sobre los objetos disciplinares, y su vinculación con la enseñanza-aprendizaje como experiencia integrada a las dinámicas de la práctica profesional real.

Desde la experiencia de la práctica docente, los autores realizan un recorrido sobre el contenido de las asignaturas, la implementación del Currículum por proyectos, la utilización de recursos de información y las estrategias de evaluación, así como también, sobre los aspectos del proceso formativo en relación con los resultados del aprendizaje.

Palabras clave

Aprendizaje - comunicación - comunicaciones aplicadas - currículum por proyectos - diseño - diseño gráfico - diseño industrial - diseño de interiores - diseño de indumentaria - didáctica - evaluación del aprendizaje - educación superior - medios de comunicación - métodos de enseñanza - motivación - nuevas tecnologías - pedagogía - publicidad - relaciones públicas - tecnología educativa.

XXVII Jornadas de Reflexión Académica en Diseño y Comunicación 2019. (2019). pp 11 - 197. ISSN 1668-1673

Abstract / Academic Reflection in Design and Communication

This volume joins contributions that describe and analyze the strategies, procedures and methodologies that make possible the planning and the elaboration of the learning in the design and applied communication fields. The papers board the problematic of the technology of the education in the background of the pedagogic project of the Facultad de Diseño y Comunicación, Universidad de Palermo, the profile of the local and regional context and the representations and expectancies over the scope of the Superior Education.

From multiple diagnostic and interpretative perspectives, the contributions emphasize the reflection over the disciplinarian objects and its association with the teaching - learning as an integrative experience to the dynamics of the real professional practices.

From the experience of the teaching practice, the authors make a run on the contents of the subjects, the implementation of the curriculum through projects, the utilization of information resources, and the strategies of evaluation, as soon as the aspects of the formative processes too, in a relationship with the learning results.

Key words

Applied communications - clothes design - communication - curriculums through projects - design - didactic - educational technology - graphic design - industrial design - interior design - learning learning evaluation - media - motivation - new technologies - pedagogy - publicity - public relations - superior education - teaching method.

XXVII Jornadas de Reflexión Académica en Diseño y Comunicación 2019. (2019). pp 11 - 197. ISSN 1668-1673

Resumo / Reflexão Acadêmica no Design e Comunicação

Este volume apresenta as contribuições que descrevem e analisam as estratégias, procedimentos e metodologias que possibilitam a planificación da aprendizagem nas áreas do Design e das comunicações aplicadas.

Os artigos referem-se às problemáticas da tecnologia educacional no marco do projeto pedagógico da Faculdade de Design y Comunicación, Universidade de Palermo, reflexionando sobre o perfil do contexto local e regional, assim como as representações e expectativas referentes ao alcance da Educação Superior.

Desde diferentes perspectivas, os aportamentos centram-se na reflexão referente aos objetos disciplinares e à sua vinculação com o processo de ensino-aprendizagem enquanto experiência integrada às dinâmicas da prática profissional.

Partindo do cotidiano da prática do ensino, os autores analisam o conteúdo do currículo, a sua implementação por projetos, a utilização de recursos da área da informação e as estratégias de avaliação. Profundizam, também, no processo formativo em relação aos resultados da aprendizagem.

Palavras chave

Aprendizagem - avaliação - comunicação - design - design gráfico - design industrial - design de interiores - Design de modas - ensino superior - métodos de ensino - motivação - novas tecnologias - pedagogia - pedagogia de projetos - produção de material didático - publicidade - relações públicas - tecnologia educacional.

XXVII Jornadas de Reflexión Académica en Diseño y Comunicación 2019. (2019). pp 11 - 197. ISSN 1668-1673

Síntesis de las instrucciones para autores

Los autores interesados en publicar en Reflexión Académica en Diseño & Comunicación, deberán enviar adicionalmente al ensayo, un abstract o resumen cuya extensión máxima no supere las 100 palabras en español, inglés y portugués que incluirá de 5 a 10 palabras clave. La extensión del ensayo completo no deberá superar las 10.000 palabras, deberá incluir títulos y subtítulos en negrita. Normas de citación APA. Bibliografía y notas en la sección final del ensayo. Deberá incluir también al final del documento el resumen del curriculum vitae del/los autores, la formación profesional, títulos, y actividad académica actual. Los ensayos o artículos que se reciben deben ser Originales.

Especificaciones generales de formato:

Formato del archivo: documento Word, en mayúscula y minúscula. Sin sangrías, ni efectos de texto o formatos especiales.

Autores: Pueden tener uno o más autores.

El artículo deberá incluir un resumen en español, inglés y portugués (100 palabras máximo) y de 5 a 10 palabras clave.

Imágenes: Se sugiere en el ensayo no incluir imágenes, cuadros, gráficos o fotografías innecesarias. Por el formato de la publicación se prefieren artículos sin imágenes.

Títulos y subtítulos: en negrita, en mayúscula y minúscula

Fuente: Times New Roman

Estilo de la Fuente: Normal

Tamaño: 12

Interlineado: Sencillo

Tamaño de la página: A4

Normas de citación APA: Bibliografía y notas: en la sección final del artículo. Se debe seguir las normas básicas del Manual de publicaciones de la American Psychological Association (3ª. ed.) (2010) México: El Manual Moderno.

Puede consultarse en biblioteca de la Universidad de Palermo con referencia: R 808.027 PUB.

Para que un artículo sea publicado en Reflexión Académica en Diseño & Comunicación (ISSN 1668-1673) debe transitar/recorrer un proceso de evaluación y aprobación. Este proceso es organizado por el Comité de Arbitraje y el Comité Editorial de las publicaciones académicas de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo.

Para la aceptación de originales se utiliza un sistema de evaluación anónima realizada por el Comité Editorial y el Comité de Arbitraje. El proceso de evaluación se realiza teniendo en cuenta los siguientes parámetros: Novedad de la temática, contribución académica, aporte a las disciplinas vinculadas al diseño y la comunicación, y ajuste a las normas de trabajos científicos.

Consultas y envío de ensayos: ddivas@palermo.edu

1er Plenario del Consejo Asesor Académico 2018

Fecha de recepción: junio 2018

Fecha de aceptación: agosto 2018

Versión final: octubre 2018

Docentes y Autoridades DC

Resumen: Se realizó el viernes 18 de Mayo de 2018 la cuadragésima quinta reunión del Consejo Asesor Académico de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo bajo el tema: Preparación. Presentación. Proyecto Profesional. Se desarrolló el Acta de la sesión realizada por el Consejero José María Doldan y a continuación de la misma la contribución de todos los Consejeros, con un primer texto del Decano, Mg. Oscar Echevarría, que es quien convoca y organiza la temática del Plenario desarrollado.

Palabras clave: proyecto profesional – presentación - profesores consejeros

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 25]

El encuentro contó con la presencia de los siguientes Profesores Consejeros Asesores Académicos que conforman el cuerpo colegiado: Prof. Gabriel Arcieri, Prof. Rosa Chalkho, Prof. Rosa Curcho, Prof. José María Doldan, Prof. Ezequiel Hodari, Prof. Marcela Jacobo, Prof. Rony Keselman, Prof. Ángeles Marambio Avaria, Prof. Adriana Meldini, Prof. Alejandra Niedermaier, Prof. Fernando Rolando, Prof. María Laura Spina y Prof. Marina Zurro. Fueron invitadas a esta reunión las Profesoras Valeria Tuozzo y Carla Busularo con el cometido de tener la voz de académicos jóvenes y talentosos de la institución.

Preparación. Presentación. Proyección

Mg. Oscar Echevarría

La Convocatoria para el Primer Plenario 2018 del Consejo Asesor Académico de la Facultad de Diseño y Comunicación se da en el marco de dos novedades muy alentadoras para el tema propuesto: Preparación. Presentación. Proyección Profesional.

Preparación, Presentación y Proyección son tres factores, que articulan desde la perspectiva innovadora de la Facultad objetivos pedagógicos y profesionales, profundamente interrelacionados entre sí.

La idea es que cada consejero sugiera o proponga qué nuevos emprendimientos se pueden plantear o qué acciones se pueden profundizar para contribuir en la estrategia de mejoramiento en la calidad de la formación profesional y en el reconocimiento de los egresados y la Facultad en su conjunto por los empleadores del mundo. Pueden ser reflexiones conceptuales para orientar los próximos pasos, acciones para implementar en el futuro inmediato vinculadas a actividades de Preparación o Presentación o pueden ser estrategias a largo plazo pensadas para la Proyección Profesional y el posicionamiento institucional a nivel nacional, regional y mundial.

Las novedades que anteceden y enmarcan el primer Plenario son los nuevos resultados 2018 del Ranking Internacional, la experiencia del Foro de Producciones Profesionales 2017 y el lanzamiento del Programa Proyección Profesional.

El reconocimiento de los empleadores para acceder al Puesto 26 del Ranking

Una de ellas es la difusión de los resultados 2018 del Ranking por Disciplina (World University Ranking by Subject) que realiza QS (Quacquarelli Symonds). En la Disciplina Arte y Diseño, en la que es evaluada la Facultad en su conjunto, hubo un notable mejoramiento, de la calificación de la Universidad de Palermo.

En el Ranking 2018, la Facultad fue calificada en el puesto 26, entre 4338 universidades evaluadas. Mejoró notablemente la calificación obtenida en los años anteriores. Desde que QS implementó el Ranking por Disciplina, en el año 2015, la Facultad de Diseño y Comunicación siempre estuvo ubicada entre las mejores del mundo y sostuvo la tendencia de mejoramiento año tras año.

En los años 2015 y 2016 estuvo calificada entre las 50 y 100 mejores del mundo, en el año 2017 mejoró su ubicación y fue calificada en el puesto 38 y en este año ascendió al puesto 26 en la Disciplina Arte y Diseño (www.topuniversities.com).

Este año Palermo se ubica, junto con la Universidad de Buenos Aires (que fue calificada en el puesto 18, mejorando también su calificación del año anterior) como las dos mejores universidades de América del Sur en la calidad de la enseñanza de Diseño. Junto con la Universidad Autónoma de México (UNAM) son las únicas tres universidades de América Latina calificadas entre las 30 mejores del mundo.

Actualmente hay 9 universidades de América del Sur entre las 100 mejores del mundo en Diseño y 14 entre las 200 mejores del mundo en Diseño. Es importante destacar que entre las 150 y 200 mejores del mundo fue calificada la Universidad Nacional de La Plata, ingresando por primera vez en el Ranking. Con esta Universidad son tres las universidades de Argentina ubicadas en el Ranking internacional de Diseño.

El Ranking, entre otros indicadores, realiza una encuesta internacional sobre las instituciones por área disciplinar. Consulta a pares académicos respecto al prestigio y reconocimiento pedagógico y a empleadores respecto a la calidad de la formación profesional de los egresados. Ambos resultados (consulta a académicos y a empleadores) generan dos índices: uno de "reconocimiento académico" y otro de "empleabilidad", que pueden ser

consultados en el website (www.topuniversities.com). En el grupo de las nueve universidades de América Latina reconocidas entre las 100 mejores del mundo en Diseño, Palermo es la segunda mejor calificada en el “reconocimiento académico” sosteniendo la calificación del año 2017 (superada por UBA). Pero en el índice “empleabilidad” que en el año 2017 estaba en el noveno lugar entre las nueve universidades calificadas de América del Sur, en el año 2018 ascendió al sexto lugar, entre las mismas nueve universidades calificadas. El crecimiento en el factor reconocimiento de los empleadores a la calidad de la formación de los egresados fue, sin duda, el motor del notable mejoramiento del posicionamiento de la Facultad de Diseño y Comunicación en el Ranking 2018.

Del Aula al Foro

A partir de las reflexiones, ideas y propuestas que fueron surgiendo en los Plenarios anteriores del Consejo Asesor, en el año 2017 se implementó el Foro de Proyecciones Profesionales (24 de octubre 2017) consistente en crear un espacio de visibilidad de las mejores producciones áulicas de los estudiantes.

En ese momento se trabajó sobre dos conceptos centrales orientados a la expansión del espacio habitual de aprendizaje y al protagonismo de cada estudiante en su proyecto profesional más allá del aula:

a. Cada estudiante eligió su mejor trabajo y lo presentó en una comisión en la que había otros estudiantes que también presentaban y fue coordinado por profesores que no eran con los que cursaba habitualmente. Y se incorporó el concepto de público a través de la presencia, como oyentes, de otros estudiantes de cursos no tan avanzados. Se pasó del Aula al Foro como espacio más profesionalizado.

b. Cada estudiante presentó personalmente su trabajo, estilo pitching (en las asignaturas se trabajó previamente para preparar, y ensayar, esta presentación) Se procuró que cada estudiante se involucre personalmente en la presentación, exposición y defensa de su mejor trabajo frente a nuevos públicos.

A partir de los resultados de la primera edición del Foro y consultando a todos los actores involucrados se creó, para el año 2018 el Programa de Proyección Profesional consistente en involucrar orgánicamente las asignaturas profesionales de los últimos cuatrimestres de cada carrera en el mejoramiento integral de la producción profesional de cada estudiante incorporando en el desarrollo de la cursada la preparación para la presentación final y pública.

Desde una perspectiva pedagógica innovadora se incorporan un conjunto de modificaciones al ciclo 2018, a partir de la experiencia exitosa 2017, que sintéticamente se focalizan en las siguientes acciones:

a. Modificación del proceso de la cursadas determinando tres momentos formales de evaluación vinculante (respecto a la continuidad del estudiante en la cursada) con el avance del Proyecto Profesional:

1. Medio Término (en períodos de exámenes previos de mayo o julio) donde el estudiante debe presentar el 50 % de avance de su Proyecto

2. Portfolio, aprobación de la cursada (última semana de clases), donde el estudiante debe presentar el 100% de avance de su Proyecto

3. Examen Final (la segunda semana de exámenes de Julio o diciembre) donde el estudiante debe presentar el 100% Plus de su Proyecto. Esto es el Proyecto aprobado en el examen final más el pitching para su defensa oral y la presentación de nivel profesional de su Proyecto.

b. En las evaluaciones de medio término y de portfolio se constituye un jury académico. El profesor titular es acompañado por otros profesores de su disciplina en la evaluación

c. En la evaluación de 100 % Plus (Examen Final) el profesor titular es acompañado por profesionales de su campo. Lo ideal es que sean externos a la Facultad.

d. Los Exámenes Finales se organizan por campo disciplinar (integrando las diferentes asignaturas de ese campo) con un jury profesional presidido por el profesor titular.

e. Todos los Exámenes Finales se organizan en el Foro de Presentaciones Profesionales, con agenda impresa y on-line, y están abiertos a todos los estudiantes que deseen asistir. Más adelante se resolverá, con los profesores, si los exámenes se abren al público externo a la Facultad.

Esta es la estructura básica del Programa Proyección Profesional 2018 en el que la Facultad, con diversas estrategias continua ampliando el territorio del aula para generar nuevos entornos de aprendizaje e incorporando, desde una perspectiva innovadora, la mirada y los estándares profesionales en el proceso de formación de los estudiantes.

El Programa enfoca hacia las cátedras para que enriquezcan la dinámica de sus clases con problemáticas profesionales actuales, constituyendo el Proyecto Profesional como el gran integrador y organizador de los aprendizajes presentes y anteriores de cada estudiante. Las cátedras avanzadas de cada carrera son las que más perciben la demanda cruzada, de estudiantes y del mundo laboral para la incesante actualización de contenidos y competencias profesionales.

Una de las estrategias pedagógicas está centrada en la apertura de la cátedras para los trabajos colaborativos (como actividad entre asignaturas coordinadas por sus docentes, o como iniciativa de los estudiantes que buscan colaboración complementaria de otros estudiantes, de otras carreras, para el mejoramiento de su Proyecto Profesional en aquellos aspectos que no cubre la formación de su carrera).

El estudiante protagonista en la visibilidad de su Proyecto Profesional

El Programa procura actuar en la consolidación de un perfil estudiantil más autónomo, conectado, activo y participativo para impactar en la calidad de su inserción y desarrollo profesional y en el reconocimiento de los empleadores de su campo.

La Facultad ha desarrollado e instalado una estrategia de visibilidad y proyección de la producción de los estudiantes más allá del aula y el ámbito de la facultad, amplia, diversa y sostenida (desde blogs y redes sociales a videos, desde el website al periódico y los libros, desde las muestras a las entregas de premios). Pero esta estrategia de visibilidad de los productos sin la presencia activa de sus autores tiene sus límites.

Por eso una de las propuestas originales del Foro del año pasado fue que cada estudiante acompañe personalmente la visibilidad de su producción, comprometiéndose a través de la presentación personal de la misma ante nuevos públicos, en nuevos espacios y con el respaldo formal de la Facultad a través de una agenda impresa y on-line con el nombre de los autores y la síntesis de sus proyectos.

La experiencia de la preparación y presentación en el Foro 2017, narrada por los estudiantes que expusieron, por los docentes que prepararon y coordinaron y por los estudiantes que asistieron como oyentes fue altamente satisfactoria.

El involucramiento personal del estudiante en la presentación final ante público y un jury externo lo compromete aún más en la calidad de la producción profesional a presentar.

Por eso el Programa de Proyección Profesional 2018 tomó nota de esta experiencia y está centrado, en el liderazgo de los estudiantes en el desarrollo de sus Proyectos Profesionales y en la presentación de los mismos a los diferentes jurys académicos en la cursada y ante un jury profesional con público, en el marco del Foro de Producciones Profesionales.

Preparación. Presentación. Proyección

En los párrafos anteriores se desarrolló cómo Preparación, Presentación y Proyección son tres factores, que articulan desde la perspectiva innovadora de la Facultad objetivos pedagógicos y profesionales, profundamente interrelacionados entre sí.

En los párrafos anteriores se expuso el escenario en el que está hoy la Facultad, con una síntesis de las acciones que se están emprendiendo en este camino en el marco de un creciente reconocimiento internacional. Este es el escenario para organizar el debate y la reflexión en el Plenario 2018 y proponer estrategias y/o acciones superadoras.

La idea es que cada consejero sugiera o proponga que nuevos emprendimientos se pueden plantear o que acciones se pueden profundizar para contribuir en la estrategia de mejoramiento en la calidad de la formación profesional y en el reconocimiento de los egresados y la Facultad en su conjunto por los empleadores del mundo. Como se planteó en el comienzo de este documento pueden ser reflexiones conceptuales para orientar los próximos pasos Pueden ser acciones para implementar en el futuro inmediato vinculadas a actividades de Preparación o Presentación o pueden ser estrategias a largo plazo pensadas para la Proyección y el posicionamiento institucional a nivel nacional, regional y mundial.

Apuntes para pensar la tríada Preparación, Presentación y Proyección y potenciar el Innovation Lab de la UP en el marco de la Facultad de Diseño y Comunicación

Leandro Africano

Las instituciones universitarias reciben cada vez mayor presión para que sus egresados tengan mejores perspectivas laborales. Es un momento de altísima incertidumbre donde desde diversos planos es prácticamente imposible imaginar escenarios empresariales futuros o planificar cómo será la trama laboral de los próximos años. El emprendedurismo junto con la creación de fuentes de empleo, se han convertido en temas obligados de discusión como fenómenos mundiales, producto de la crisis laboral que se vive y que afecta particularmente a nuestros países. En los países latinoamericanos, los problemas actuales en el mercado laboral son producto de los cambios y situaciones que han ido arrojando resultados, que se han ido a su vez acumulando provocando la crisis actual. En las últimas tres décadas se han suscitados cambios demográficos, vaivenes políticos, transformaciones tecnológicas, crisis financieras que a su vez han provocado quiebras a nivel personal y empresarial, cambios en la inserción a la economía mundial, entre otros. Todo esto ha traído como consecuencia graves problemas en el campo de trabajo. Es hora que surjan nuevas alternativas y entre ellas se habla del emprendedor capaz de generar fuentes de empleo. Esto se ha convertido en una “realidad socio-económica de una magnitud relevante en la cultura occidental, sin marginar el notable impacto que posee sobre las cifras de generación de empleo en sociedades maduras como las europeas e incluso sobre las latinoamericanas.

Actualmente nadie discute que el papel de las universidades no se restringe solo a las actividades de enseñanza e investigación. Es más, la sociedad demanda una mayor implicación de las universidades en el desarrollo económico y social del territorio. Este proceso ha originado la aparición y consolidación de un nuevo tipo de universidad: la universidad emprendedora. La consolidación de la “tercera misión” como mecanismo de reorientación de las universidades y el interés de los diferentes niveles de gobierno en cada territorio en la participación activa de las universidades en el desarrollo económico y social, promueve la concreción de un nuevo entorno favorable a la implantación y desarrollo del emprendedurismo y la colaboración universidad-empresa. En este nuevo entorno debe dar cabida a nuevos agentes entre los ya existentes que, de forma conjunta, van a desempeñar papeles distintos con el fin de propiciar la implicación de las universidades en esa tercera misión.

En este contexto, la plataforma y el espacio denominado Innovation Lab que se ha creado en el marco de la Facultad de Diseño y comunicación de la Universidad en conjunto con la compañía multinacional IBM permite pensar de qué manera potenciar sus logros, propuestas y diseñar un camino más amplio. A continuación sugerimos algunas líneas de acción para pensar el Innovation Lab (IL) de cara a 2019 y a los escenarios antes descritos:

- Sumar el capítulo emprendedorismo al IL. Los alumnos luego de cursar la primera fase tendrían la posibilidad de desarrollar proyectos y/o articular ideas con la Escuela de Emprendimientos Creativos de la Facultad.
- Proyectar sobre estructuras reales de la economía. El IL debe ser también sede para que las empresas locales busquen respuestas y profesionales para sus problemas.
- Potenciar la estrategia de visibilidad de los proyectos que allí surgen o se desarrollan. La articulación con el sector empresario y medios de comunicación es clave.
- El IL debe ser un espacio destacado y central dentro de la estrategia de la Facultad para la preparación de proyectos.
- La convocatoria a empresas par articular acciones con IL tiene como objetivo no solo el intercambio de experiencias sino como un verdadero escenario donde los alumnos (casi graduados) pueda experimentar la presentación de sus proyectos ante audiencias especializadas y con mirada crítica. Es además, el lugar y la oportunidad de las marcas para generar el cambio.
- La participación de los profesores es vital en el cursado del IL. El objetivo es que no sea un espacio casi cerrado como una materia, sino como un verdadero espacio de intervención regular para el aporte de ideas innovadoras a partir del intercambio con diferentes profesionales de disciplinas diversas que actuarán como verdaderos mentores.
- Esa segunda fase del IL debe ser el momento de testeo y ajuste de los proyectos surgidos en la primera etapa.
- Incorporar conceptos de las neurociencias, neuromanagement y neuroplasticidad para obtener nuevos abordajes para llegar a nuevas soluciones.
- La propuesta actual del IL contempla 4 fases centrales como: Entender, Explorar, Diseñar y Probar. Las líneas de acción contempladas en este trabajo apuntan a que los asistentes de la segunda fase, trabajando en grupo, desarrollen y prototipen su proyecto final, aplicando todas las herramientas obtenidas en la cursada
- Abordar la complejidad de las nuevas economías y cómo cambian radicalmente el escenario: economías colaborativas, nuevos modelos de negocios, nuevas teorías económicas y definiciones del capitalismo consciente.

Alumni UP

Gabriel Arcieri

El trabajo sostenido que desarrolla la Universidad ha permitido que su posicionamiento tanto en el ámbito local como internacional vaya dando sus frutos como lo demuestran los resultados de la consultora QS. Si consideramos a la Universidad como formadora de talentos, también deberíamos considerarla como exportadora de los mismos, entendiendo como exportador el acto de “mostrar, vincular, insertar, vender” al alumno egresado a través de su portafolio, su actividad y su presentación a través de un ecosistema de comunicación que le dé visibilidad. Se podría pensar en un modelo de “influencer universitario” que a través de la formación adquirida durante su tránsito académico, haya logrado ciertos objetivos profesionales.

Bien sabemos que el modelo de visibilidad por excelencia en la actualidad es el video con contenido emocional y debemos enfocarnos en lograr que estos “influencers universitarios” puedan brindar su testimonio de una forma simple y espontánea. Además de contar su experiencia universitaria y qué herramientas obtuvieron para lograr sus objetivos, considero de vital importancia la incorporación en su discurso de casos reales que puedan ser inspiradores para los futuros alumnos o alumnos actuales de la Universidad.

En otro contexto y como idea a futuro, la Universidad podría crear un departamento de “seguimiento estudiantil” con el objetivo de cazar talentos y potenciarlos para su pronta inserción laboral. Imagino un área de desarrollo de talentos, donde cada alumno con su conocimiento adquirido y su impronta personal, pueda reconocer que herramientas le faltan para completarse como un profesional destacado y trabajar junto a él para que las obtenga. Podría pensarse como una beca al talento. Si nos enfocamos en la tipología de nuestros alumnos y egresados, es importante observar la diferencia que existe en 2 grandes grupos generales como son los emprendedores que brindan servicios de forma independiente y los empleados que desarrollan su actividad dentro de una organización.

El emprendedor más que una moda, es aquel alumno o egresado que desde el primer día de clase nos muestra su pasión, su energía, sus ganas de superarse permanentemente y siempre tiene algo más para aportar y compartir en el aula. Es un líder innato que nos motiva y desafía a los docentes a no quedarnos quietos sino todo lo contrario, a acompañarlo en su búsqueda constante. El alumno o egresado empleado tiene otras particularidades y es un excelente colaborador que disfruta del trabajo en equipo, pero necesita que le digan lo que hay que hacer.

En ambos casos, tenemos una oportunidad.

El emprendedor puede transmitir desde su garra los logros y el empleado en cómo puede vincularse con una marca y dar lo mejor dentro del equipo.

Apoyarnos en la historia

La Universidad en tantos años de existencia ha aportado al mercado gran cantidad de profesionales y quizás la respuesta a la demanda la tengamos delante de nuestros ojos.

Solo preguntarnos:

¿Cuántos ex-alumnos tienen hoy puestos directivos en las empresas con la posibilidad de contratar a nuestros egresados? ¿Y cuántos amigos de nuestros ex-alumnos lo tienen?

¿Cuántos familiares de nuestros alumnos y ex-alumnos tienen una empresa donde nuestros egresados pueden desarrollarse profesionalmente?

Con estas simples preguntas, tenemos mucho para trabajar. En este punto, la red social LinkedIn® y la plataforma de portafolios online Behance® son 2 herramientas de suma importancia para tener en cuenta al momento de evaluar las estrategias de comunicación.

Para complementar lo expuesto, sugiero algunas ideas para pensar:

- Desarrollo de alianzas estratégicas con empresas de diferentes sectores. Considero que la Universidad debe estar presente en las empresas, en la búsqueda de objetivos comunes que permitan sinergizar las potencialidades de cada uno.
- Desarrollo de un ecosistema empresarial-universitario de retroalimentación permanente. Según el Banco Interamericano de Desarrollo “es una comunidad de negocios con organizaciones e individuos que interactúan para producir bienes y servicios de valor para clientes, que son a su vez parte del mismo ecosistema de negocios. Incluye proveedores, productores líderes, competidores, entre otros”.
- Organización de un ciclo de charlas en empresas.
- Invitación a las empresas para participar de los diferentes eventos que organiza la Universidad.
- Organizar una feria de talentos al estilo Puro Diseño. Muchos emprendedores están en la búsqueda permanente de algún sistema que los contenga y la Universidad que ya cumple gran parte de este rol, lo puede potenciar abriendo sus puertas al mercado.
- Desarrollo de un programa de Beneficios Alumni. Hay muchos modelos de beneficios en los que podemos pensar y desarrollar. Considero relevante enfocar este tema en la necesidad del egresado para que vuelva a la Universidad.

Talento y Empleabilidad

Rosa María Curcho

¿Saben por qué muchas empresas eligen un alumno de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo? Desde el primer día los estudiantes ven la proyección profesional, estrategias y acciones superadoras. La Facultad ofrece al estudiante la construcción de resiliencia, desarrollando capacidades para lograr un futuro productivo. Aquí se trabaja el talento de cada uno. El talento es inteligencia, es aptitud. Somos reconocidos como una de las mejores universidades de Diseño. El rating, entre otros indicadores, realiza una encuesta internacional sobre las instituciones por área disciplinar. Consulta a pares académicos respecto del prestigio y reconocimiento pedagógico y a empleadores respecto a la calidad de la formación profesional de los egresados. Ambos resultados generan dos índices: reconocimiento académico y de empleabilidad. Nuestros alumnos convierten el conocimiento en comportamiento. Aprenden a comunicar. Del aula al foro es un claro ejemplo de ello, donde cada estudiante se involucra personalmente en la presentación, exposición y defensa de su mejor trabajo frente a nuevos públicos. Este ranking se encuentra diseñado para mejorar el diálogo que tenemos sobre la misión de las universidades, y permitirle a los estudiantes poder realizar comparaciones globales más informadas. El sistema educativo de esta institución hace que cada estudiante pueda encontrar sus cualidades personales. Aquí se educa para identificar, reconocer y desarrollar talentos.

Además, nuestros alumnos tienen competencias como la autogestión: tienen la capacidad de organizar su plan de estudio desde el primer día, la proactividad y perseverancia que les permite modificar la realidad encontrando soluciones innovadoras y la capacidad de aplicar métodos, técnicas y tecnología, entre otras. Se trabaja la comunicación oral y escrita, pensamiento creativo, resolución de problemas, trabajo en equipo, pensamiento crítico, compromiso ético, planificación en contextos internacionales, aprendizaje autónomo, adaptación a nuevas situaciones, iniciativa, motivación por la calidad. Los resultados indican que las universidades no pueden depender únicamente de su reputación. También necesitan mostrar que se encuentran comprometidas en tener métodos de enseñanza novedosos, entablar relaciones con las empresas, y ofrecer oportunidades a sus estudiantes para conocer y contactar futuros empleadores. Por eso en la Facultad de Diseño y Comunicación seguimos cultivando el talento!!!

Una Mirada al futuro de DyC

José María Doldan

El fin último de los alumnos que llegan a nuestra institución para instruirse, es lograr con la titulación una herramienta para sostenerse en la vida, tanto desde su profunda formación académica para los que inician la profesión liberal, como los que buscan capacitación para aspirar a la relación de dependencia, en estudios, empresas o en el Estado.

Es por esto, y en forma muy acertada que la Consultora QS del Reino Unido consulta a los evaluadores (entre otros ítems) sobre dos parámetros fundamentales de su valoración que determinan la calidad de la institución: por un lado el reconocimiento académico externo y por otro lado a la empleabilidad que logran los alumnos una vez egresados y titulados.

El Foro

Percibo al Foro como un lugar de encuentro, un lugar de cruces de conocimientos y saberes de distintas carreras y distintos niveles de formación. Exposición es exhibición, es mostrar una producción, pero es también escuchar una apreciación sobre la misma. Si se permite traslucir una creación, una producción, se debe permitir una opinión sobre la misma.

Pienso que este espacio es fundamental y de avanzada ya que lleva a generar los conocimientos integrados y transversales, que son los que se buscan hoy en día en el mercado laboral. Valga por ejemplo: publicista con conocimientos de psicología, diseñador con énfasis en publicidad, etc. Las preguntas al expositor, desde otras disciplinas, propician un producto que debe traspasar en forma transversal estas disciplinas.

Viendo los efectos colaterales, yo diría mejor, los beneficios colaterales, se puede observar que serán muy beneficiados los estudiantes de las asignaturas iniciales de la Facultad, ya que el alumno se enriquecerá viendo

los trabajos avanzados de la carrera. Los alumnos van a visualizar el horizonte hacia el cual caminan. El Foro va a producir un importante “derrame”, de arriba hacia abajo en los ciclos de las carreras.

La optimización del producto

Desde el año 2018 existen tres nuevas instancias de evaluación: la del Medio tiempo, el Portfolio y el Examen Final. La puesta en marcha del Programa de Proyección Profesional, lleva, no solo a transparentar lo actuado en el aula, sino a optimizar la producción del alumnado, que más allá del seguimiento semanal y constante del cuerpo docente, tiene en estas tres evaluaciones, importantes apreciaciones y correcciones que encumbran considerablemente la producción expuesta por el estudiante.

Pienso que en el Examen Final, el docente titular de la asignatura es el garante de que el alumno haya incorporado al proyecto final los consejos y apreciaciones hechas en el Medio Tiempo y en el Portfolio. Creo que estas rectificaciones o incorporaciones, deben ser también un parámetro de evaluación, ya que aquí se valoraría la capacidad del alumno de aceptar la crítica pertinente.

Visibilidad y protagonismo

Un acierto que considero fundamental es el rol tendiente a la emancipación del estudiante en el armado, selección y exposición de su producción. Es aquí donde el alumno cobra autonomía, autoestima, y a su vez, autocrítica. Y en la defensa de sus trabajos en forma vehemente, y frente a un público heterogéneo, es donde adquiere seguridad y se allana el camino hacia su empleabilidad.

Es la crítica del público heterogéneo del que hablamos, lo que aproxima al estudiante a las problemáticas profesionales actuales, contribuyendo a su formación profesional, y que seguramente el estudiante sabrá integrar a sus productos expuestos.

Es este público heterogéneo el que genera este juego ficcional de la vida profesional. Las preguntas y apreciaciones (incluso las que nos parecen poco pertinentes) son en definitiva, las que el estudiante recibirá en su profesión. La presencia cruzada de estudiantes me parece altamente positiva, las asignaturas coordinadas y la colaboración de otros estudiantes de otros años, e incluso de otras carreras, enriquecen el producto y la reflexión general.

Ya se dijo que es muy rica esta población heterogénea, pero me parece que falta la pata empresarial, que es quien en definitiva, otorga la empleabilidad al egresado. Propongo incluir en el Foro a invitados especiales que vengan del mundo de la empresa, siempre pertinentes a la problemática que se trata.

La incorporación de la pata empresarial puede aportar también a los estudiantes un tema difícil de abordar, y que se menciona poco en la Facultad, que es la manera de comercializar ese producto intangible que es el conocimiento del estudiante. Lo que el alumno sabe, se vende y lo compran, y esa transacción hay que saber hacerla.

La apertura de las cátedras es altamente positiva, ya que saca al docente titular del lugar de “poder”, como el evaluador excluyente del alumno, y lleva la valoración de la producción a un espacio amplio, social, diverso y con “otras” miradas y apreciaciones. Propongo acen-

tuar y profundizar este estilo de evaluación compartida a otros niveles de las carreras.

Es importante continuar con la visibilidad de la producción de los estudiantes, llegar al “afuera” de la Facultad. Ese afuera es hoy en día nacional e internacional. Hay que fortalecer los blogs y redes sociales, incrementar los videos, renovar constantemente el website y el periódico, difundir los libros, las muestras y las entregas de premios. No decaer en este esfuerzo, sostenerlo e incluso incrementarlo. El hecho que el estudiante tenga presencia junto a su producto y lo defienda es altamente positivo, ya que se hace cargo de sus aciertos y eventualmente, de sus falencias.

En escena

Aquí, en el estrado, en la escena, el estudiante es el protagonista, y en su afán de jerarquizar su propuesta, defenderla vehemente y que la misma sea comprendida por los asistentes, va a desarrollar dotes histriónicas que luego serán fundamentales en la vida profesional. La vida profesional es también una escena.

Desde el Consejo

Es muy gratificante que en el nivel de la máxima conducción de la Facultad de Diseño y Comunicación, se escuche, se acepte y se “ponga en acto” la palabra del Consejo Asesor Académico, ya que muchas de las propuestas que conforman el Foro 2018 fueron sugeridas y recomendadas por el Consejo Asesor Académico en las reuniones del año 2017. Pienso que el Foro 2018 va a tener gran éxito, va a ser un nuevo lucimiento para la Institución y será un evento de gran beneficio para los estudiantes. Ese es mi mayor deseo desde el Consejo Asesor Académico como integrante del mismo.

Preparación. Presentación. Proyección. Reflexiones para continuar trabajando en la calidad profesional de nuestros egresados

Marcela Jacobo

El escenario en el que se encuentra actualmente la Facultad de Diseño y Comunicación, con un notable mejoramiento en el ranking internacional accediendo al puesto 26 según el informe realizado por QS (Quacquarelli Symonds) en la evaluación de las universidades, según su disciplina (Arte y Diseño), nos indica que las acciones que se han ido tomando hasta el momento están por un muy buen camino en un creciente reconocimiento internacional.

El reconocimiento de los empleadores a la calidad de la formación de los egresados fue el motor del notable mejoramiento del posicionamiento de la Facultad de Diseño y Comunicación en el Ranking 2018.

La UP está en la búsqueda permanente de estrategias para el mejoramiento de la calidad del egresado para garantizar su inserción en un mercado laboral que está en continuo movimiento cambiando su perfil debido a los cambios tecnológicos y socio demográficos que se producen a nivel mundial.

Me pareció muy interesante compartir un estudio realizado por la Universidad de Phoenix titulado Future Work Skills 2020 que detalla como los profesionales del futuro para insertarse en el mercado laboral que está por venir se verán obligados a adquirir ciertas destrezas y habilidades que son las que se describen a continuación:

1. Competencia transcultural

Como consecuencia del impacto de la globalización en el ámbito laboral, surgirá la necesidad de adquirir y profundizar nuestras competencias transculturales, es decir, aquellas habilidades que nos permiten operar en contextos culturales ajenos a los propios, como por ejemplo otra ciudad o país, e interactuar con colegas de distintas edades, nacionalidades o religiones.

2. Colaboración virtual

Los profesionales tendrán que mejorar la adaptación a las metodologías de trabajo remotas y desarrollar estrategias para la motivar a los miembros de su equipo, quienes seguramente no compartan el mismo espacio físico a la hora de trabajar.

3. Inteligencia social

Propuesto por el psicólogo e investigador Howard Gardner en su Teoría de las Inteligencias Múltiples, el concepto de inteligencia social es la habilidad que poseen los seres humanos para vincularse e interactuar de forma efectiva con quienes los rodean. Las personas consideradas socialmente inteligentes son aquellas que logran intuir qué sienten los demás, qué motiva sus comportamientos y cuáles son sus expectativas. Asimismo, son capaces de estimular las reacciones y respuestas que desean provocar.

El desarrollo de la inteligencia social posibilita el trabajo en equipo y posibilita la buena comunicación, atributos muy demandados por el empleador.

4. Trasdisciplina

Los profesionales tendrán que adquirir habilidades transversales (T – shaped skills, en inglés), lo cual significa que, además de poseer conocimientos profundos de al menos un campo profesional, deberían comprender las cuestiones básicas de aquellas disciplinas en las que no son expertos.

5. Pensamiento de diseño

Dicho concepto refiere a la organización eficiente de las tareas y la implementación de métodos que conduzcan a la satisfacción de los resultados deseados.

6. Gestión de la carga cognitiva

Con el cometido de organizar extensos conjuntos de datos de forma efectiva, los trabajadores del futuro deberán implementar herramientas que faciliten su manipulación y almacenamiento, y, además, desarrollar técnicas para filtrar y discriminar la información de acuerdo a su relevancia.

7. Creación de sentido

La creación de sentido refiere a la acción de adjudicar sentido a nuestras propias experiencias y desarrollar es-

trategias partiendo de esa base. Se destaca por el hecho de ser una habilidad exclusiva de los seres humanos, ya que exige un nivel de análisis que la inteligencia artificial no es capaz de alcanzar.

8. Pensamiento adaptativo

Este tipo de razonamiento consiste en actuar en circunstancias excepcionales o responder a situaciones inesperadas de forma efectiva y práctica.

9. Pensamiento computacional

El pensamiento computacional refiere a la implementación de conceptos y herramientas propias de la informática en la resolución de problemas. Asimismo, exige un acercamiento al fenómeno conocido por el nombre de Big Data, el cual consiste en la manipulación y la organización de grandes cantidades de información en formato digital.

10. Nueva alfabetización mediática

La alfabetización mediática consiste en la implementación de nuevas formas de comunicación y la producción de contenidos generados a través de herramientas digitales, que además posean componentes visuales, por ejemplo, videos, podcasts e infografías.

Desde mi perspectiva si bien todos los puntos desarrollados anteriormente son importantes en la formación de nuestros jóvenes, a corto plazo profundizaría las acciones que están relacionadas con los puntos 1, 2 y 3 para contribuir en la estrategia de mejoramiento en la calidad de la formación y también en el reconocimiento de los egresados a nivel laboral.

Lo materializaría a través de dos propuestas detalladas a continuación:

1. Diseño de un programa de intercambio con otras universidades a nivel regional e internacional

Objetivos: Fomentar el trabajo online desde el aula en el desarrollo de un proyecto o temática específica, desarrollar habilidades blandas de los alumnos y actualizar contenidos mediante el intercambio con otras Casas de Estudio.

En el 2017 tuve la posibilidad de desarrollar una experiencia en mi cátedra de Diseño 3 (Diseño de Interiores) con la Universidad Ort de Montevideo. Los resultados fueron altamente positivos.

Se propuso un trabajo práctico (diseño de un POP UPSTORE) en grupos de tres alumnos, un argentino y dos uruguayos. Se acordó previamente objetivos, desarrollo y presentación del trabajo entre ambas cátedras, con consignas claras y un cronograma de presentación (cinco clases).

Los teóricos y las correcciones se realizaron online con ambos docentes en Uruguay y Argentina (organizamos previamente dos correcciones semanales que coincidieran con los horarios de ambas cátedras). Para el cierre del trabajo los alumnos de ORT viajaron a Bs. As.. Esta experiencia posibilitó abordar el trabajo desde otra perspectiva, con correcciones de un docente externo y desarrollar un pensamiento grupal para un objetivo común. Se trabajó mucho la flexibilidad y adaptabilidad del grupo en este proceso. La posibilidad de trabajar

online, exigió que los alumnos desarrollen precisión y claridad en la comunicación con sus compañeros y el docente de ORT.

Esta experiencia posibilitó el desarrollo de las llamadas habilidades o capacidades blandas (soft skills), atributos muy demandados por los empleadores a nivel mundial, además de potenciar la producción académica que alcanzó y superó los objetivos propuestos.

En un informe recientemente publicado por linkedin las habilidades más demandadas son: buena comunicación, puntualidad, creatividad, pensamiento crítico, sociabilidad, organización, trabajo en equipo, puntualidad, adaptabilidad, personalidad amigable. Entre ellas las que más se destacaron en este Proyecto fueron: comunicación y el trabajo en equipo.

Según la Universidad de Harvard el 85 % del éxito profesional se debe al buen desarrollo de sus habilidades blandas y personales.

2. Profundizar y expandir la línea de acción de trabajo con Empresas

El trabajo de Empresas reales con clientes reales tendría que implementarse en las cátedras de todos los niveles de las carreras, no solo en las avanzadas. Si bien esto implicaría ajustar las demandas de los clientes reales a las posibilidades de los alumnos de las cátedras iniciales, considero que es una iniciativa motivadora y plantea desde el inicio un escenario realista de su futuro laboral. Dado que, en mi experiencia personal como docente durante XX años en esta Casa de Estudios, orienté mi actividad docente hacia la apertura del alumno al mundo profesional, incorporando desde el inicio de mi actividad docente muchas de las estrategias sugeridas por esta Facultad para “contribuir al mejoramiento en la calidad de la formación profesional y en el reconocimiento de los egresados y la Facultad en su conjunto por los empleadores del mundo”, considero que estas dos propuestas que presento contribuirían a lograr una mejora en la inserción del alumno en el mundo laboral.

Preparación, presentación y proyección Estímulo/respuesta digital

Rony Keselman

Ya no podemos obviar los soportes digitales como vía certera de comunicación, de intercambio de ideas y aprendizaje.

La cultura digital avanza a pasos agigantados. Las herramientas del futuro están aquí. El vertiginoso flujo de contenidos disponibles nos atraviesa y nos obliga a adquirir nuevas estrategias de producción y visualización profesional.

Sabemos que la Generación Y se adapta fácilmente a los cambios e internaliza naturalmente los sistemas digitales como medio de expresión, comunicación y aprendizaje. Las nuevas camadas de alumnos viven hiperconectadas. El binomio Estímulo/Respuesta digital se desarrolla a la velocidad de la luz.

Casi sin darme cuenta y sin proponérmelo comencé a experimentar en mi trabajo algunas de estas característi-

cas. Durante meses desarrollé vía online (Londres/ Buenos Aires) la banda sonora de una nueva puesta teatral. Fue así que la Red se convirtió en el canal por el cual viajaron las ideas en un exquisito y apasionante intercambio creativo.

Esto me llevó a vincularlo y reflexionar acerca de los alcances y el potencial del concepto aulas sin paredes que venimos desarrollando en la Facultad.

Se nos hizo costumbre en clase la navegación en los sistemas streaming. Youtube, Vimeo, etc. Se convierten en nuevas fuentes y recursos de enseñanza y aprendizaje. Curioso y gratificante es descubrir que nuestro alumnado reacciona con entusiasmo a la utilización de dichos canales de comunicación, aportando nuevos datos que enriquecen el trabajo en el aula. La virtualidad baja de la nube y se transforma en experiencia áulica. El conocimiento fluye y el entusiasmo se despierta.

La innovación, creatividad y originalidad de los futuros profesionales navega cómodamente por el universo digital.

A continuación, algunas de las ideas que propongo para expandir dichos conceptos:

Materias Combinadas:

A partir de las materias combinadas que dicto regularmente: Realización Audiovisual II junto a Teatro IV o V, propongo generar trabajos interdisciplinarios online entre alumnos de diferentes facultades a nivel mundial.

Pitching:

Implementar el Pitching online en tiempo real con otras facultades y profesionales a nivel mundial.

Diálogos Reflexivos:

Implementar foros online basados en la exposición de nuevas tendencias. Reflexionar sobre los nuevos horizontes creativos que se avecinan mundialmente y elaborar estrategias conjuntas de abordajes múltiples.

Presentación de trabajos profesionales:

Implementar de manera online la presentación de trabajos de grado a profesionales calificados en otras partes del mundo.

Congresos:

Transmitir online en tiempo real las ponencias más relevantes de nuestros Congresos.

Creo que estas ideas son potenciales disparadores de nuevos recursos áulicos y profesionales que podrán contribuir al mejoramiento en la calidad de la formación de nuestro alumnado y la visibilidad de nuestra Facultad.

El docente como articulador primordial del proceso

Ángeles Marambio Avaria

A lo largo de los últimos encuentros en los que se han llevado a cabo las reuniones del Consejo Asesor Académico se pudo evidenciar un claro hilo conductor, que

reside en profundizar e intercambiar distintas experiencias de reflexión en materia de enseñanza y aprendizaje. El aporte interdisciplinario es la contribución primordial y diferencial de la Institución. Desde evidenciar el espacio de trabajo, el aula, con la complejidad que conlleva pensar su transformación desde el siglo XX con las necesidades en las cuales surgió, y lo que implica repensarla en su actual contexto vertiginoso.

El aula, como lugar de encuentro no se limita a las horas que se comparten entre los docentes y los estudiantes, ni al aspiracional pedagógico de los docentes. Porque como miembros de una sociedad hiperconectada ávida de información procesada existe una demanda improbable de satisfacer, incluso en los términos que define Maggio (2012) como un tipo de inclusión efectiva. Es decir, desde las instituciones se concibe como imperioso desarrollar habilidades tecnológicas en los estudiantes para que estos no queden excluidos del mercado laboral que se propone en el siglo XXI, pero no se reconoce al docente como articulador primordial de este proceso, entonces se implementa la tecnología desde la institución pero no así desde el docente.

Por ello, es necesario generar el espacio desde la Institución para que el docente reconozca la oportunidad que le brinda la tecnología, la explore, se apropie de ese potencial y logre darle un sentido pedagógico a su estrategia de enseñanza, y a su vez reflexione sobre su valor a la hora de querer desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes. En la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo se desarrolla como parte de la currícula del proyecto pedagógico la materia Introducción a la tecnología educativa. Allí se propone como eje reflexionar sobre la incidencia de la tecnología en los procesos cognitivos y también brinda conocimiento sobre nuevas herramientas. Se busca acortar la brecha digital que responden a las diferencias generacionales entre los docentes y los estudiantes.

En una nota periodística publicada por el diario digital Infobae (Fernández, 2018) sobre cuáles son las habilidades que más valoran al contratar las empresas, se mencionan diferentes competencias estableciendo una diferencia entre habilidades duras y blandas. Definiendo a las primeras como aquellas que se pueden adquirir en una universidad y las blandas como las más difíciles de aprender por su carácter intangible. En el artículo se cita a un especialista de recursos humanos que sostiene que “Las habilidades se aprenden a través de experiencias significativas. A diferencia de un conocimiento, se desarrollan en vez adquirirse. No es teoría, sino que es práctica. Requieren de la acción y la interacción”

En este sentido, Ander-Egg (1999) plantea el concepto de taller como sistema de enseñanza / aprendizaje donde la característica central en la que se focaliza esta modalidad consiste en adquirir los conocimientos a través de la práctica. Limitar el espacio áulico a la clase magistral sin la reflexión del trabajo realizado en conjunto, sosteniendo una concepción pedagógica tradicional refuerza la idea de que no se pueden enseñar competencias, solo conocimientos. Esta metodología participativa es la que la Facultad de Diseño y Comunicación recupera con el concepto “otra forma de estudiar”.

La Facultad establece su posición marcando un valor diferencial en su enfoque aula taller y reflexionando constantemente sobre los pilares en los que se sostiene, de allí el origen del Congreso Latinoamericano de Enseñanza del Diseño. En este encuentro se comparten y planifican experiencias académicas de toda la región. Este Congreso pone foco en la circulación de conocimiento en Latinoamérica a partir del intercambio de nuestras prácticas pedagógicas desde diseñadores, profesionales de las artes audiovisuales, comunicadores, etc. Generaciones de latinoamericanos contemporáneos trabajando en red, compartiendo investigaciones colaborativas y ese es un valor diferencial en la búsqueda de una construcción latinoamericana sobre las cuales expresamos nuestras tensiones y realidades.

Nuestras preguntas que en el Congreso Latinoamericano de Enseñanza del Diseño se podrían resolver son: ¿Se puede interactuar más? ¿Cómo profundizamos estas prácticas? Los docentes que están investigando sobre determinadas temáticas, ¿pueden trabajar conjuntamente? ¿Podemos tener un intercambio para clases especiales más activo?

Referencias bibliográficas

- Ander –Egg, E. (1999). *El taller: una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires: Magisterio Río de la Plata.
- Maggio, M. (2012) *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós Ibérica
- Una encuesta entre 20.000 empleadores permite saber cuáles son las habilidades que más valoran al contratar*. (2018, 8 de mayo). Infobae. Disponible en <https://www.infobae.com/educacion/2018/05/08/una-encuesta-entre-20-000-empleadores-permite-saber-cuales-son-las-habilidades-que-mas-valoran-al-contratar/>

La formación profesional traspasando las puertas áulicas

Adriana Meldini

Hoy el conocimiento está al alcance de todos, las universidades son un semillero de ideas y de formadores, los alumnos llegan a las aulas con conocimientos previos, con una idea mucho más acabada de su carrera, quién es su docente y desde ya, la Institución que eligieron para continuar formándose.

Hoy, los alumnos buscan mucho más que docentes transmitiendo conocimientos, buscan que estos y las universidades les brinden herramientas útiles para su futuro profesional. Lo que no lo saben lo pueden preguntar, lo pueden buscar con un click. Ahora, el click no produce ideas, valores, procesos, pensamientos críticos y oportunidades de desarrollo; eso es lo que buscan en la universidad, en el contacto diario con sus compañeros y docentes. Por ende, la institución no solo debe ser un lugar de formación profesional, sino especialmente formador de personas pensantes.

El Foro de Proyección Profesional, es una gran oportunidad para aquellos que quieren un plus, buscan un poco más que una cátedra, buscan brillar, resaltar, aprender, tropezar, volver a empezar y estar preparados para una salida laboral que cada vez busca más características de pensamiento estratégico, habilidades multitasking y gran capacidad de aprendizaje continuo.

Este espacio es una oportunidad para demostrar y demostrarse que pueden un poco más, prepararse y proyectarse hacia esta nueva era, una era en la que ellos son los protagonistas; porque las compañías están cambiando, y porque son ellos la generación que está marcando el ritmo.

Es importante que la universidad les brinde este espacio de aprendizaje, desarrollo y visibilidad para un futuro en constante movimiento. El beneficio tiene que ser mutuo. Es un win – win.

Para ello las etapas de preparación, presentación y proyección son importantes para alcanzar los objetivos definidos en cada una, y para que esto sea posible es necesario definir espacios y procesos.

Cada grupo de producciones: Producción Profesional, Producción Académica, Producción Emprendedora y Electivas/Culturales, requieren de conocimientos específicos para cumplir los objetivos, pero los cuatro tipos de producciones tienen las mismas etapas de procesos. Creo que el programa es muy completo, pero la mejora continua es esencial, cambiar o sumar nuevas propuestas ya que la innovación es uno de los principales ejes rectores y guías, que refleja los valores de la Facultad de Diseño y Comunicación.

He aquí algunas propuestas para seguir sumando a estos proyectos que hacen de la Facultad un organismo con cultura no solo innovadora, sino emprendedora, siempre pensando en estar a la vanguardia y dispuesta a implementar este tipo de acciones, modificando su status quo, saliendo de su zona de confort para pensar estrategias de mejoramiento en la calidad de la formación profesional y en el reconocimiento de sus egresados frente a sus colegas y al mundo empleador. No por nada, la Facultad de Diseño y Comunicación sigue rankeando en el 2018 dentro de las mejores universidades del mundo, mejorando año a año su posicionamiento.

Algunos puntos que propongo para comenzar a implementar en estos Foros de Proyecciones Profesionales para alumnos de los últimos años son:

Etapas de Preparación:

- Asistencia online: incorporar un sistema de asistencia online, donde participantes, otros alumnos de la UP, docentes, público de las mismas u otras carreras, como público externo puedan ser consultados por los participantes para mejorar su proyecto o evacuar dudas.
- Coaching en negociaciones: que los participantes puedan realizar de forma paralela cursos de negociación, planning, costos, inversión y project manager.

Etapas de Presentación

- Espacio de intercambio: un lugar físico o virtual donde los participantes no solo puedan mostrar sus trabajos, sino donde puedan generar un diálogo con los distintos públicos internos y externos a la universidad.

- Videos de los pitches: para aquellos trabajos que en la etapa de presentación 100% plus (Examen final), el profesor titular y los profesionales de su campo consideren que tienen oportunidades reales de implementación y su evaluación sea de alto nivel para llevar a un plano profesional o académico a nivel internacional. De esta forma generando un alto nivel de engagement y viralización.

- Becas de estudio: fomentar el intercambio estudiantil, crear un programa de intercambio con universidades extranjeras, para aquellos alumnos que en la etapa de evaluación final, obtengan un excelente resultado.

Etapas de Proyección

- Búsqueda de inversores: para los proyectos profesionales o de investigación que así lo requieran y hayan obtenido excelentes calificaciones.

- Salidas laborales: Fomentar expectativas o propuestas reales, que los participantes puedan mostrar sus videos de los pitches para concursar y postularse a distintas propuestas

- Contacto con empresas: Programas de pasantías, relacionarse con el departamento de búsquedas laborales de la UP con el fin de participar en programas de pasantías para trainees o programas de capacitación en empresas. Con la implementación de estas nuevas herramientas, logramos que los participantes se comprometan aún más con sus proyectos, y adicionalmente se fomenta una sana competencia para conseguir los distintos beneficios y visibilidad de las empresas, colegas y otras instituciones, incrementando el diálogo entre los distintos públicos en cada una de las etapas. Es importante la viralización y difusión no solo de la Facultad de Diseño y Comunicación, sino también de los mismos participantes y de las empresas, inversores o universidades extranjeras.

Como mencioné anteriormente, el proyecto de cada alumno debe ser beneficioso para ambas partes. Por un lado, para el alumno en el desarrollo profesional, personal y grupal. Por el otro, para la institución, en el reconocimiento de la sociedad y las demás instituciones para conseguir un diferencial en la creación de nuevos talentos con valores, ideas y conocimientos de excelencia.

Proyección profesional en el área de la imagen

Alejandra Niedermaier

Como tantas otras profesiones cuya formación habita en la Facultad de Diseño y Comunicación, las referidas a los dispositivos de la imagen (fotografía, cine y video) no pertenecen a un espacio cultural único. Las mismas se despliegan en ámbitos relativos a una estructura comercial como así también a lo proyectual-autoral. Se trata de dispositivos técnico-culturales productores de sentido. En la actualidad estamos ante un orden visual dotado de distintos factores: su pregnancia en la atmósfera cotidiana, sus posibilidades comunicacionales y de conocimiento, su disponibilidad a través de la inmaterialidad y transmisibilidad. Nos encontramos pues, ante un momento de redefiniciones del estatuto de la imagen.

En educación, la atención de Lo Uno y Lo Múltiple es un factor a tener en cuenta durante todo el trayecto académico. La proyección profesional debe relacionarse entonces con el desarrollo de la identidad que los dispositivos de la imagen han sufrido. En tal sentido debe buscarse ampliar las competencias que los alumnos adquieren entrelazando siempre los aspectos teóricos y prácticos, sin perder de vista que en el transcurso de la carrera se debe evitar la fragmentación de los contenidos y trabajar cada vez más en la integración para asegurar un aprendizaje reflexivo.

Dentro de los conocimientos procesuales es importante que el futuro profesional disponga de avanzadas herramientas de digitalización de la imagen. Estas herramientas procesuales forman parte de los requerimientos profesionales desde dos aspectos: por un lado, disponer de todas las herramientas para poder enunciar, es decir poder entablar libremente una sintaxis que coadyuve luego a la creación de su propio lenguaje como futuro profesional. Por otro, saber gestionar los diferentes usos que se le pueden otorgar a la imagen.

El aprendizaje reflexivo asegura un futuro profesional abierto a satisfacer las necesidades laborales de cada momento. En tal sentido se deben alentar las lecturas y las investigaciones que tienden a un compromiso más activo de los estudiantes en el diligenciamiento de sus conocimientos disciplinares. Esta problemática se observa cuando los alumnos arriban a las materias Seminario de Integración I y II que forman parte de la proyección profesional de los futuros egresados ya que actúan como integradores de los variados conocimientos adquiridos. Al tratarse de trabajos profesionales o de tesis que cumplimentan su trayecto educativo sería interesante implementar en esas materias charlas de distintos docentes/especialistas por carrera. Los alumnos encuentran que los docentes a cargo de estas asignaturas colaboran con la elaboración de las tesis o trabajos profesionales en sus aspectos formales pero que, en lo relativo a la imagen, desconocen cómo asesorarlos, especialmente en torno a la bibliografía a utilizar y en cómo encarar el tema por ellos elegido. Recurren así (cada vez con mayor asiduidad) a sus docentes anteriores, a los que consideran especializados en las temáticas que abordan. Esta última etapa de su vida universitaria debe tender también al desarrollo de un pensamiento reflexivo y crítico por parte de los alumnos que egresarán en un futuro mediano y no ser considerada tan solo como instancia final.

En los temas propuestos el objetivo está centrado en lo que Donald Schön llamó “reflexión en la acción” que enlaza el estudio con la práctica y que se refiere tanto a la práctica docente como al futuro profesional de los alumnos. Todo lo que se realice a nivel académico en el camino a la profesionalización afecta a la tensión entre repetición e innovación al que el futuro ex-alumno deberá enfrentarse invariablemente.

El desarrollo de Ecosistemas virtuales para potenciar el posicionamiento institucional de la UP a nivel mundial

Fernando Luis Rolando

Palabras Clave: Entorno – sociabilidad – virtual – innovación – cibercultura – avanzada – desafíos - oportunidad

En los últimos 4 años la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo ha tenido un creciente reconocimiento internacional que se consolida cada día con su capacidad de expansión, sus líneas de investigación y su dinámica de trabajo. En la última reunión donde se mostraron los resultados del año 2018, el Decano de la Facultad mencionó que ahora viene la etapa más difícil, la de sostener y afianzar lo logrado y la de tratar de seguir proyectando un desarrollo que en esta etapa se enfrenta a nuevos desafíos, para lograr un mayor grado de excelencia y un mejor posicionamiento internacional.

En estos años, la consolidación de la UP como referente Latinoamericano no está en duda.

Las diferentes iniciativas que comenzaron hace más de una década permitieron en forma gradual ir ocupando, reinventando y generando espacios nuevos en donde el desarrollo profesional y el contacto de nuestros egresados con el mercado laboral ha sido siempre un factor fundamental.

En la actualidad, dada las coyunturas económicas que enfrentan y enfrentarán en un futuro cercano todos los países latinoamericanos, el vislumbramiento del fin de un ciclo expansivo para varios lugares de la región y el avance cada vez mayor de las divisiones estructurales entre el norte y el sur del continente, planteadas en base a modelos que ya hemos observado antes, descubriremos en los próximos años, que será esencial agudizar las estrategias utilizando la modernización conceptual que brindan los entornos digitales, usándolas más allá de meras herramientas, para poder continuar en la senda de progreso permanente que la Universidad se ha fijado. En este sentido, investigadores europeos de diferentes países hablan desde hace un tiempo de la necesidad de construir “ecosistemas digitales”, siendo estos tipos de espacios que favorezcan la relación entre distintas culturas creando entornos colaborativos en donde la participación de los generadores de conocimiento se da cada vez más, a partir del uso intensivo de los canales de acción virtual.

A partir de estas ideas, algunas de las iniciativas que podrían generarse pronto desde la universidad estarían dadas por plantearse desde plataformas que contengan proyectos generados por grupos académicos de diferentes países dentro de lo que llamaríamos el ciberespacio, como por ejemplo mediante el uso de mapas de ideas interactivos, formas de realidad sintética (como la realidad aumentada, mixta, virtual, etc.) que nos mostrarían

un territorio muy poco explorado en Latinoamérica en donde las empresas pueden aportar a las universidades y las universidades a las empresas generando un valor agregado fundamental en la formación de nuevos profesionales, los nativos digitales, que se ajusten a las demandas laborales de la tercera década del siglo XXI. Ya en 1998, John Thompson profesor de Sociología en la Universidad de Cambridge realizó un estudio sobre el papel que los medios de comunicación han desempeñado en la formación de las sociedades modernas hablando de la virtualidad y de cómo esta funciona como la sensación de un espacio sin límites más allá de la experiencia personal y directa y en donde existe un tiempo eternamente presente pero con un horizonte de expectativas continuamente cambiante, que no puede ser anclado en el pasado por la velocidad de los ciclos de renovación que observamos sistemáticamente y tampoco en un tiempo futuro que está lleno de incertidumbres, por lo que plantea la experiencia mediática, ya en ese entonces, como experiencia virtual y en función de esto, como sociabilidad virtual, algo que es necesario estudiar e instalar, para que podamos darnos cuenta del enorme valor que poseen las nuevas formas de acción e interacción al margen de la idea de compartir un espacio físico común, es decir dentro de lo que denomino un “ecosistema virtual”, ecosistema porque es un hábitat que posee una estructura de relaciones entre los seres humanos que lo componen y virtual porque su territorio, más expansivo, más económico, más optimizado está dado por la digitalización del proceso de conocimiento que hoy puede ser medido y modelizado mediante el manejo de los grandes datos. Desde mi percepción, el encauzar estas líneas de desarrollo, que serían nuevas para la Universidad y que no tienen que ver con solamente el uso de los medios digitales como herramientas, sino más bien con una comprensión profunda de los parámetros que guían a la innovación en los países más desarrollados, en trabajar a partir de los especialistas con los que contamos en un marco de referencia académico y profesional, produciría naturalmente y en poco tiempo, un impacto muy fuerte en la ubicación de la Facultad en la región, dando a mi entender, la posibilidad de establecer lazos directos generados a partir de proyectos concretos con países como España, Portugal, entre otros, sentando las bases de una primera avanzada de la universidad en el viejo continente y posicionando a la UP a nivel internacional como un lugar de creatividad e innovación académica y profesional sostenida, transformando de este modo una crisis que se avecina a nivel regional, en una enorme oportunidad a nivel global.

Referencias bibliográficas

- Greenfield, R. (2017). “Say Goodbye to your Desk”, Bloomberg News, U.S.A.
- Reig, D. (2013). “Describiendo al hiperindividuo, el nuevo individuo conectado”. Ver Reig, D. y Vilchez, L.F. *Los jóvenes en la era de la hiperconexión: tendencias, claves y miradas*. Madrid: Fundación Telefónica.
- Rolando, F. (2012). Hacia las fronteras de la hiperrealidad social. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos número 39* versión On-line ISSN 1853-3523 Scielo.org.ar. Disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1853-35232012000100008 [Consultado 2 de Mayo del 2018].
- Thompson, J. (1998). “*Los media y la modernidad*”. Paidós, Barcelona, España.
- Viñals, J. (2012) “*Del cloud computing al big data: visión introductoria para jóvenes emprendedores*”. U.O.C, Barcelona, España.
- Zapatero, M., Señán, G. y Román, J. (2017). *Historia y Comunicación Social*. [online] Disponible en: https://www.ucm.es/data/cont/media/www/pag-16429/CaceresZpatero_SociabilidadVirtual_2017.pdf [Consultado 3 de Mayo del 2018].

El antes y el después del Programa Proyección Profesional

María Laura Spina

Teniendo en cuenta los tres factores mencionados, cuyos objetivos pedagógicos y profesionales se interrelacionan entre sí, propongo algunas acciones que permitirán profundizar y contribuir en la estrategia actual de mejoramiento en la calidad de la formación profesional y en el reconocimiento de los egresados UP.

Soy una de las docentes que participa en el Programa Proyección Profesional con la asignatura Comunicación y Diseño Multimedial II de la Carrera de Diseño Gráfico. Esta es una práctica innovadora que permite ver el avance del proceso de la cursada del alumno.

Esta estructura me permite pensar en dos alternativas que pueden ser complementarias y que se ubican en dos estados: anterior y posterior al Programa Proyección Profesional 2018.

En una etapa previa al programa, sugiero implementar un Programa Previo de Proyección Profesional, un Pre Foro en los primeros años de la carrera, de tal modo, que, el alumno, no tenga que llegar a 3º ó 4º año para participar en el Programa.

Sería una suerte de entrenamiento previo, más chiquito, recortado, concreto y conciso, donde el alumno presente un TP, puede ser el TP final de la materia que participe, con estándares de calidad profesional adecuados a su nivel de cursada pero con un alcance profesional. El objetivo es colaborar con el alumno ampliando su mirada hacia la vida profesional, prepararlo para la misma desde el inicio de su carrera, con TPs actualizados según lo requerido por el mercado y permitiéndole el acceso a recursos y herramientas para una mejor presentación profesional.

Con una modalidad de trabajo similar al Programa actual, el Pre Foro podría arrojar muy buenos resultados preparando al alumno para la etapa siguiente, el Programa Proyección profesional.

Otra alternativa, en un estado posterior al Programa actual, como continuidad, sería la participación en un

proyecto multidisciplinario, nucleando varias asignaturas en un proyecto común, concreto, de alto impacto y alcance donde se podría visualizar de manera simultánea el nivel profesional alcanzado por cada asignatura. Sería la continuación del Programa actual, un Programa Proyección Profesional Plus, con dos o tres asignaturas participantes vinculadas entre sí por un tema común.

El objetivo es cruzar las asignaturas y generar vínculo con otros profesores, alumnos y profesionales de las distintas áreas, tal como se da hoy en la vida profesional donde la interacción ya no es solo entre colegas sino con profesionales de otras disciplinas.

La metodología de trabajo permitiría abordar el proyecto con una amplia y focalizada interacción de áreas, profesionales, recursos y tecnología.

El aula se amplía y se renueva también la mirada. El proceso de aprendizaje se enriquece, se vuelve más innovador y dinámico contribuyendo a una formación del estudiante más integradora y profesional. Es el estilo UP, innovador, creativo, visible, destacado y reconocido.

Se espera que, con un Programa Profesional Previo o Pre Foro, un Programa Proyección Profesional actual o un Programa Profesional Plus el estudiante integre y cree nuevas dimensiones conceptuales y tecnológicas acorde al nivel de cursada en el que se encuentra su asignatura, desarrollando habilidades profesionales para la comunicación adecuada de su proyecto acorde a lo requerido por el mercado profesional actual.

De esta manera, se coloca a las cursadas en un lugar de amplia visibilidad, notoria producción y protagonismo a nivel nacional e internacional.

Preparación. Presentación. Proyección. Algunas ideas para el mejoramiento de la formación profesional

Marina Zurro

• Coaching para estudiantes

El concepto de coaching se desprende del verbo coach –en inglés- entrenar. Se entiende que la tarea del coach no es enseñar un nuevo conocimiento sino orientar al coachee en su camino, para que pueda dimensionar la toma de decisiones y sus efectos; saber determinar cómo conducirse hacia un objetivo y ello implicaría también ratificar o modificar esa senda.

Es recurrente que las empresas contraten a especialistas para el dictado de cursos de coaching dentro de las instituciones, claramente con el objetivo de potenciar las capacidades de los empleados.

En los últimos tiempos se percibe en parte del alumnado cierto desconcierto, desorientación y/o desánimo ante la elección de una carrera, una cátedra y hasta un tema de trabajo para desarrollar en la cursada. Sin mencionar las dificultades con las que muchas veces se encuentran a la hora de defender o presentar una idea o diseño propio.

Ante esto y sabiendo del buen resultado de la implementación de las tutorías es que pienso en la inserción de tutorías de coaching para alumnos, sin distinguir en qué momento de su carrera se encuentren.

Considero que les brindaría las herramientas para que con sus propias habilidades puedan tomar decisiones lógicas, enfocadas hacia un objetivo, adquirir seguridad para desenvolverse. Los orientaría a establecer sus metas sustentadas en su propia motivación, responsabilidad y creatividad; a ver las situaciones con perspectiva y ser en el futuro un profesional dichoso y exitoso. Ofreciéndoles un plus que, seguramente, marcaría una diferencia con otros pares egresados de otras instituciones académicas.

Con respecto a su implementación me viene a mi cabeza la imagen de la figura del tutor, como expresaba García-Correa (1977):

Podemos definir al tutor como profesor encargado de un grupo de alumnos en algo más que en dar clase: en ayudar a la decisión del grupo y de cada alumno para que se realicen como personas, en ayudar al desarrollo del grupo y de cada alumno individual y socialmente, en apoyar al conocimiento, adaptación y dirección de sí mismo para lograr el desarrollo equilibrado de sus personalidades y para que lleguen a participar con sus características peculiares de una manera eficaz en la vida comunitaria.

Entonces la tutoría coaching quizás podría pensarse en una prueba piloto semestral, ofreciéndola a una cantidad limitada de estudiantes, y en función de los resultados luego ver de ampliar su implementación. Otra forma podría ser invitar a los alumnos a una jornada intensiva de coaching personalizado o bien un curso acotado en tiempos, y ver qué devolución hay de ellos, para entonces evaluar su implementación en forma masiva.

• Clínicas ejecutivas

Ciertamente la clínica es una capacitación muy innovadora que lentamente se ha ido incorporando como actividad de extensión de las instituciones educativas así como también como un espacio de educación no formal para trabajadores, o simples curiosos.

Los ámbitos en que se desarrolla más frecuentemente son los vinculados al arte y al diseño. Y la Facultad no es ajena a esta propuesta y, viene brindando diversas opciones en el marco de un cronograma anual.

Me inquieta saber qué tan conocidas y frecuentadas son por los alumnos, les consulto a un par de ellos quienes contestan que nunca han participado, una expresa que alguna vez le parece que algo escuchó.

Pienso entonces si no sería una buena estrategia ampliar su difusión y por qué no ofrecer más opciones que se vinculen a las distintas carreras o perfiles profesionales. Asimismo fomentar, en los alumnos de cursos avanzados, la participación destacando sus aportes.

• Foro y Programa de Proyecciones Profesionales

En relación a este punto me permito sugerir que el Foro no desaparezca y que sea el hermano menor o paso previo al Programa. Sin lugar a dudas es un ámbito muy interesante para el alumno, sin importar en qué altura de la carrera se encuentre. Quizás podríamos pensar en pequeños Foros y generar entonces un espacio de simulacro y aprendizaje que podría desarrollarse, entre un

par de materias afines, en la semana posterior al cierre de cursada en el tiempo de correcciones.

Estas sencillas ideas no tienen otra intención que ser parte de las estrategias que permitan aprendizajes significativos en los alumnos y le sumen herramientas para su futuro desarrollo profesional en un mercado ciertamente cada vez más competitivo y fluctuante que los desafiará constantemente.

Particularidades del proyecto profesional en el área audiovisual

Rosa Chalkho

Las tradiciones en las academias de cine (tanto en Argentina como en otros países) señalan que, en general, el producto final con el que los estudiantes se gradúan es un cortometraje. Este formato de graduación tiene una lógica bastante evidente ya que se ponen en juego de manera condensada todos los saberes, prácticas y competencias que los estudiantes han aprendido en su trayectoria estudiantil. Dicho de otro modo, la creación de un corto es la conclusión natural para estas carreras y es, además, la carta de presentación para el ingreso al mundo profesional.

Igualmente, si consideramos la carrera de Comunicación Audiovisual en un sentido amplio, tal como está tratada en nuestra Facultad en la que incluye diversos formatos como la televisión y la difusión en Internet, también es beneficioso que la producción final se materialice en un proyecto audiovisual.

Existen numerosos ejemplos de realizadores consagrados tanto en Argentina como en el mundo cuyo puntapié inicial para el mundo profesional fue el corto final de la academia de cine. Tal vez el caso más paradigmático es el de George Lucas y Walter Murch en San Francisco, cuyo proyecto llamó la atención de Francis Ford Coppola quien produjo el largo THX 1138, gestado en la escuela de cine de la Universidad del Sur de California. Sin embargo, la realización audiovisual presenta por sus características productivas todo un desafío para las sistematizaciones institucionales. Me detendré en estas particularidades en las que se evidencian distinciones con otras áreas del campo proyectual y que presentan un desafío para enmarcar este tipo de proyectos en las estandarizaciones evaluativas.

Para comenzar, la realización audiovisual es una producción ineludiblemente colectiva. Gran parte del éxito de un corto, o proyecto es que los roles estén bien definidos y que las responsabilidades técnicas y creativas se cumplan. Si bien, la creatividad y la técnica como aspectos articuladores de una cultura proyectual deben estar en todas las instancias, aun en las consideradas más pragmáticas, lo cierto es que un solo estudiante ocuparía el rol de director, uno o dos estudiantes ocuparían los roles de guionistas, un solo estudiante sería la cabeza del equipo de producción y así sucesivamente. Dicho esto, si un grupo de estudiantes se reúnen para realizar el corto, ¿Cómo evaluaríamos independientemente a cada uno? ¿Tendría mayores créditos el que dirige que el que

asiste? ¿Cómo haría el profesor de la materia en cuestión para manejar estas disyuntivas? A estas inquietudes se suman otras: ¿cómo se elegiría el proyecto a realizar? ¿No tendrían todos los estudiantes el derecho a llevar a cabo su idea y realizar su propio proyecto?

En caso que decidamos que así sea, que cada estudiante se reciba con su corto y que todos colaboren entre sí, inmediatamente nos encontraríamos con que resulta imposible realizar tantos proyectos simultáneamente. Especialmente, porque al no ser producciones profesionales rentadas, lo que sostiene la colaboración y el compromiso entre los estudiantes es la creencia simbólica en el “valor” del proyecto, la ilusión que motoriza el llevar el corto a buen puerto y las instancias de acreditación (exámenes, aprobación, premio, etc.), es decir el marco institucional que legitima y modela las prácticas estudiantiles. El riesgo de que algún estudiante decida abandonar todo a la mitad es frecuente con la diferencia que, en este caso, su desvinculación afecta a la totalidad del proyecto y a los demás alumnos.

En mi rol docente, me he encontrado con estudiantes que vienen a consultar sobre sus investigaciones cuando están elaborando el proyecto de graduación (teórico o escrito). En esta instancia comentan que les hubiera gustado más realizar un trabajo proyectual, pero que resulta imposible encarar un corto “unipersonal”. Si a esto se le suma que este proyecto también debe tener una fundamentación sustanciosa por escrito, es fácil advertir el desánimo estudiantil y la decisión de realizar la investigación escrita como la opción que queda viable. Otra complejidad que se suma a esta instancia es la organización de los tiempos, la escritura del guión, la pre-producción, el rodaje propiamente dicho y la post-producción son instancias diacrónicas y diferidas en el tiempo. ¿Cómo se organizarían las cursadas entonces? Tendrían que esperar que el guionista termine el guión para luego realizar la pre producción y después el rodaje. El estudiante que ocupa el rol de la edición/montaje ¿tendría que quedarse sentado esperando hasta el final? ¿Realizaría alguna otra actividad?

Retomando los proyectos de graduación basados en la producción escrita, como investigadora, celebro que la investigación ocupe un lugar importante en la formación profesional, sería ideal además generar líneas, grupos y semilleros de investigación tanto para producir saberes originales como para formar a los estudiantes. Pero, no puedo dejar de observar el lugar forzado que la investigación termina ocupando en general en los proyectos de graduación. Excepcionalmente esos contenidos son aportes originales al conocimiento y sirven más como ejercicios de aprendizaje de investigación que como productos sólidos. Entonces me pregunto, ¿por qué los estudiantes se gradúan con un trabajo que no responde exactamente para lo que fueron formados? Es decir, ¿formamos realizadores o críticos/investigadores? Insisto, es deseable que la investigación, la teoría y la crítica estén presentes en la formación de los futuros profesionales (Schön, 1992), y de hecho esto sucede a través de materias dedicadas en las que se producen y publican pequeños ensayos monográficos. Pero, también es deseable que la producción de un proyecto au-

diovisual sea la culminación del grado, porque, entre otras cosas, es el plato principal del portfolio, la llave maestra que abre la entrada al mundo profesional.

Expuestas las dificultades anteriores, podríamos estar tentados a renunciar a la idea que los alumnos que estudian para producir contenidos audiovisuales no se gradúen con un proyecto de realización audiovisual. Sin embargo, si coincidimos en su importancia, deberíamos estudiar el problema y ensayar las condiciones institucionales para su viabilidad.

La Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo cuenta con varias condiciones favorables para comenzar a propiciar estos proyectos. Una de estas es la creciente inversión en equipamiento e instalaciones que se ha venido realizando en los últimos años y que favorece el acceso del estudiantado a los bienes técnicos de producción.

Sin embargo, el activo más importante, y absolutamente distintivo con respecto a otras instituciones, es el sistema de carreras de la Facultad. Cada una de las especialidades de la Facultad puede ser leída desde la óptica de la realización audiovisual como un rubro de producción: diseño de moda, escenografía, carrera de actuación y dirección de actores, fotografía, guión, dirección de arte y la recientemente inaugurada creación sonora entre muchas otras son recursos privilegiados a la hora de componer una sinergia entre las carreras y una articulación de proyectos de graduación. Una idea para poder organizar y evaluar la participación individual de cada estudiante en el contexto de las producciones grupales podría ser el diseño de un sistema de créditos, cada alumno de acuerdo a su rol, actividad, cantidad de horas, responsabilidad, etc. en uno o más proyectos audiovisuales cumpliría una cantidad de créditos (cuyos mínimos y cualidades se deberían estipular anteriormente) que se complementarían con un escrito integrador que explique y fundamente su recorrido, propuesta y actividades.

La tutoría de estos proyectos a cargo de docentes especialistas en las cátedras de proyecto profesional aportaría la estructura institucional necesaria para sostener y apuntalar este sistema, como así también para nutrir y corregir las producciones audiovisuales finales, apuntando a productos con calidad esperable para insertarse en festivales, premios y plataformas.

Las maneras de realizar estas producciones no son ajenas a la Facultad, un ejemplo virtuoso de esta modalidad es la serie "El Eternauta" realizada por alumnos de la Facultad en las cátedras del prof. Cristian Valussi y la

prof. Constanza Martínez que será emitida en la plataforma Cine.ar Play.

No puedo dejar de imaginar el potencial que tendría motivar a los estudiantes y ofrecer las condiciones institucionales para que en los proyectos finales aparezcan estos productos audiovisuales de calidad. Entonces, no habrá mejor carta de presentación para su inserción profesional que su proyecto final de carrera.

Referencias bibliográficas

- Getino, O. (2005). *Cine argentino: entre lo posible y lo deseable*. Buenos Aires: Ediciones Ciccus.
- Ondaatje, M. (2002). *The conversations. Walter Murch and the Art of Editing Film*. New York: Borzoi Book Publisher.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Torre, M. (2012). La educación de los profesionales del cine: características y tensiones de un campo en formación. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, 113 - 130.

Abstract: The forty-fifth meeting of the Academic Advisory Council of the Faculty of Design and Communication of the University of Palermo was held on Friday, May 18, 2018 under the theme: Preparation. Presentation. Professional Project. The Minutes of the session carried out by the Advisor José María Doldan were carried out and after that, the contribution of all the Directors, with a first text by the Dean, Mg. Oscar Echevarría, who is the one who organizes and organizes the theme of the Plenary developed.

Keywords: Professional project - presentation - teacher advice

Resumo: A quadragésima quinta reunião do Conselho Consultivo Acadêmico da Faculdade de Design e Comunicação da Universidade de Palermo foi realizada na sexta-feira, 18 de maio de 2018, sob o tema: Preparação. Apresentação Projeto Profissional A ata da sessão realizada pelo Diretor José María Doldan foi realizada e depois disso, a contribuição de todos os Diretores, com um primeiro texto pelo Diretor, Mg. Oscar Echevarría, com quem organiza e organiza o tema do Plenário desenvolvido.

Palavras chave: Projeto profissional - apresentação - orientadores de professores

2do Plenario del Consejo Asesor Académico 2018

Fecha de recepción: junio 2018

Fecha de aceptación: agosto 2018

Versión final: octubre 2018

Docentes y Autoridades DC

Resumen: Se realizó el viernes 19 de Octubre de 2018 la cuadragésima sexta reunión del Consejo Asesor Académico de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo bajo el tema: Acciones Colaborativas y su impacto en el Estilo Pedagógico de la Facultad. Se desarrolla el Acta de la sesión realizada por el Consejero José María Doldan y a continuación de la misma la contribución de todos los Consejeros, con un primer texto del Decano, Mg. Oscar Echevarría, que es quien convoca y organiza la temática del Plenario desarrollado.

Palabras clave: Acciones colaborativas – estilo pedagógico – profesores consejeros

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 37]

El encuentro contó con la presencia de los siguientes Profesores Consejeros Asesores Académicos que conforman el cuerpo colegiado: Prof. Leandro Africano, Prof. Débora Belmes, Prof. Rosa Chalkho, Prof. José María Doldan, Prof. Ezequiel Hodari, Prof. Marcela Jacobo, Prof. Rony Keselman, Prof. Ángeles Marambio Avaria, Prof. Alejandra Niedermaier y Prof. Marina Zurro. Fueron invitadas a esta reunión las Profesoras Eva Noriega, Paola Medina Matteazzi y Magalí Acha con el cometido de tener la voz de académicos jóvenes y talentosos de la institución.

Acciones Colaborativas.

Impacto en el Estilo Pedagógico

Mg. Oscar Echevarría

La convocatoria para el segundo Plenario 2018 del Consejo Asesor Académico de la Facultad de Diseño y Comunicación se enmarca en la consolidación de lo planteado en el primer Plenario 2018 (18 de mayo 2018), y habilita a avanzar en la reflexión compartida sobre uno de los temas tratados en el mismo, para proyectar nuevas acciones institucionales.

En el Plenario anterior se focalizó en la propuesta del armado del Programa Proyección Profesional que enmarcan, en un conjunto de acciones curriculares, los Foros de Producciones Profesionales de Estudiantes DC a partir de la experiencia fundacional del primer Foro realizada en octubre de 2017.

Se instaló en todas las carreras de la Facultad el Programa Proyección Profesional durante el primer semestre de este año concretándose el segundo Foro de Producciones Profesionales de Estudiantes DC en julio de 2018 en el que se aplicaron muchas de las propuestas elaboradas por los consejeros en el Plenario de mayo de 2018. El resultado fue muy positivo y exitoso en los términos planteados en el mismo.

Actualmente avanza el desarrollo del Programa, en una etapa de consolidación, conducente al tercer Foro a realizarse en diciembre de 2018. Por lo tanto, el análisis integral de la performance del mismo será presentado en el primer Plenario 2019 con el respaldo de una expe-

riencia sostenida a lo largo de más de un año a efectos de realizar el balance integral del mismo y reflexionar sobre su posible proyección.

Un tema emergente

Es importante reconocer que la contribución de los Consejeros en aquel Plenario, tanto en la elaboración de los *papers* previos como en la reflexión durante el mismo, fue instalando un nuevo tema emergente, al que podemos denominar en forma genérica Acciones Colaborativas, que retomamos para ubicarlo en el centro de este debate.

Por eso la propuesta de este Plenario surge a partir de varios aportes de los consejeros al Plenario anterior (Producción, Presentación y Proyección) y fue precisamente el de las "...alianzas estratégicas y el desarrollo de un ecosistema profesional-universitario con retroalimentación permanente..." (Arcieri), "...profundizar y expandir la línea de acción con empresas...tendría que implementarse en todas las cátedras de todos los niveles, no solo en los avanzados..." (Jacobó) "...cátedras combinadas..." (Keselman) "...el docente como articulador primordial de este proceso..." (Marambio) y otros. Para este Plenario se plantea, como disparador de la reflexión entre los consejeros, la cuestión de las Acciones Colaborativas. El objetivo de este documento es focalizar la reflexión para avanzar en la conceptualización, armado, instrumentación y proyección de un nuevo programa, de carácter integral, para el estímulo y concreción de acciones colaborativas, proyectos y desarrollos participativos, que impacten significativamente en la calidad de los procesos pedagógicos y en cultura innovadora de la Facultad reforzando su estilo, liderazgo y reconocimiento nacional e internacional.

Denominé, provisoriamente al Programa: Alianzas Creativas / Proyectos Colaborativos con Empresas e Instituciones que presento a continuación, como borrador para su debate e incluye los lineamientos principales del mismo a través de una breve introducción, una propuesta de categorización de las acciones colaborativas que realiza históricamente la Facultad y su interrelación e impacto en algunos aspectos significativos de la cultura pedagógica institucional:

Programa Alianzas Creativas /**Proyectos Colaborativos con Empresas e Instituciones**

El Programa Alianzas Creativas de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo integra todos los proyectos colaborativos que realizan sus estudiantes, profesores y académicos.

Son proyectos que articulan, desde una perspectiva innovadora el aprendizaje con la vinculación real, activa, significativa y responsable con empresas y bien público para colaborar desde el ámbito universitario en la investigación y análisis, en la resolución y producción de algunas de sus necesidades, dificultades o propuestas en el campo de los diseños, las comunicaciones y la creatividad.

Por eso de acuerdo a los actores, objetivos y al campo de aplicación, el Programa se organiza en cinco grandes Líneas de Vinculación Colaborativa:

A. Trabajos Reales para Clientes Reales

Proyectos focalizados para empresas y marcas

B. Creatividad Solidaria

Proyectos focalizados para bien público (Instituciones, ONG y Gobierno)

C. Proyección Lab

Proyectos innovadores de mayor alcance

D. Coworking Internacional

Proyectos académicos con instituciones internacionales

E. Contenidos y Comunidades

Acciones de empresas e instituciones con las Comunidades DC

Vinculación Colaborativa y Solidaria: Innovación, Calidad y Liderazgo

La Facultad de Diseño y Comunicación es líder en Argentina y América Latina en la formación universitaria de profesionales en el campo del diseño, las comunicaciones y la creatividad. (En el Ranking internacional QS es reconocida, como la mejor Universidad Privada en América Latina en este campo)

El reconocimiento de este liderazgo está sostenido por la opinión de líderes, empleadores, empresas e instituciones nacionales e internacionales que avalan que la metodología innovadora creada por la Facultad de Diseño y Comunicación en la formación de sus estudiantes impacta en el destacado desempeño profesional de sus egresados.

Alianzas Creativas / Proyectos Colaborativos con Empresas e Instituciones

es central en la estrategia de vinculación solidaria con destacados actores del mundo real que, además de avanzar en la resolución de sus iniciativas, colaboran generosamente en la formación de las nuevas generaciones y con su opinión positiva refuerzan el posicionamiento internacional de la Facultad.

El Programa se articula con la metodología, vigente desde el primer día de clases en todas las carreras de la Facultad, que fusiona tres aspectos centrales en un estilo pedagógico único:

- a. La **Cultura del Proyecto** como eje en el proceso de formación profesional
- b. La **Vinculación Activa** con los mundos reales
- c. El **Protagonismo Creativo** de los estudiantes en su proceso de aprendizaje

II Plenario 2018

El Consejo, con su multiplicidad de voces, es el lugar adecuado para pensar un Programa de alcance integral como el que se está proponiendo, con diferentes abordajes y propuestas para su implementación.

Por eso se propone a los Consejeros focalizar su *paper* en torno a uno o varios de los siguientes ejes organizadores:

- a. Avanzar en la incorporación generalizada del concepto Proyectos Colaborativos en la cultura pedagógica e institucional, aumentando los estándares de participación y calidad (gestión, capacitación, motivación).
- b. Promover y sistematizar acciones colaborativas, para estimular la producción conjunta entre estudiantes de diferentes cátedras y carreras, que ya se pusieron en práctica en el Programa Proyección Profesional.
- c. Reflexionar sobre la denominación del Programa y si la categorización propuesta es adecuada, clara y abarcadora, tanto para testimoniar las experiencias en la historia de la Facultad, como para la comunicación y convocatoria de empresas e instituciones para sumarse al mismo.
- d. Proponer espacios jerarquizados de participación como la creación de equipos o comités de docentes, profesionales, empresas y/o instituciones destacadas para respaldar, asesorar y/o impulsar las diferentes acciones del Programa.
- e. Pensar las diferentes acciones, con opciones y niveles, para estimular la participación y el reconocimiento a los docentes y estudiantes participantes.
- f. Instrumentar acciones de visibilidad que refuercen la estrategia de proyección de la Facultad reforzando su posicionamiento internacional.
- g. Reforzar la cultura de la solidaridad a través de proyectos colaborativos que comprometan el aprendizaje de diseño, comunicación y creatividad con temas de la agenda pública y social.

Anexo con el detalle de las Líneas de Vinculación Colaborativa:

(Entre paréntesis se consignan las principales empresas, marcas e instituciones con las que se desarrollaron los últimos y más significativos proyectos)

A. Trabajos Reales para Clientes Reales

Proyectos focalizados para empresas y marcas

La metodología es simple: Son empresas interesadas en que los estudiantes de la Facultad (jóvenes creativos e innovadores que generan tendencias) apliquen su creatividad para el desarrollo de proyectos de creación, diseño y comunicación de marcas, productos y/o campañas.

La Facultad, de acuerdo al proyecto propuesto por la empresa, convoca a docentes y estudiantes de la carrera y nivel correspondiente para desarrollar el mismo en las cursadas de las asignaturas pertinentes.

Son proyectos puntuales (duración máxima de tres meses) donde se determina con claridad los tiempos y el producto final que se entrega. La Empresa accede a uno o varios grupos de estudiantes a quienes les presenta su necesidad y/o brief y participa en el monitoreo del proceso y en la premiación y reconocimiento a los ganadores.

Las empresas participantes, además de obtener una respuesta creativa a su pedido original se sorprenden por la mirada joven, innovadora y disruptiva que anticipa tendencias de la comunidad de estudiantes de la Facultad. La actividad no tiene costo para las empresas participantes. (Zanella, Hard Rock Café, Kosiuko, Cerro Catedral, Positivo, Prime, Costa Cruceros, Interóptica, Saiegh, Paolini, Vía Bariloche, Olmo, EF, Pizzini, L'Occitane, Fonseca, Selu, Eugenio Aguirre...)

B. Creatividad Solidaria

Proyectos focalizados para bien público (Instituciones, ONG y Gobierno)

El mundo de las instituciones, ONG y áreas de gobierno tienen numerosas necesidades de comunicación, imagen y diseño que requieren de una mirada creativa, solidaria y generosa para resolverlas.

La Facultad, de acuerdo al proyecto propuesto por las instituciones, convoca a docentes y estudiantes de la carrera y nivel correspondiente para desarrollar el mismo en las cursadas de las asignaturas pertinentes.

Son proyectos puntuales (duración máxima de tres meses) donde se determina con claridad los tiempos y el producto final que se entrega. La institución, ONG o gobierno acceden a uno o varios grupos de estudiantes a quienes les presentan su necesidad y/o brief y participan en el monitoreo del proceso y en la premiación y reconocimiento a los ganadores.

Las instituciones participantes, además de obtener una respuesta creativa a su pedido original se sorprenden por la mirada solidaria y social, joven e innovadora, de la comunidad de estudiantes de la Facultad. La actividad no tiene costo para las instituciones participantes.

(Ministerio de Turismo y Cultura de la Provincia de Salta, Direct TV, Manos Verdes, CELE, Municipalidad de Gualaguaychú, Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, Ente Patagónico Turismo, Proyectarte, La cava Value, ADETRA, Turismo de Río Negro...)

C. Proyección Lab

Proyectos innovadores de mayor alcance.

Esta categoría agrupa los acuerdos con empresas y/o instituciones para el desarrollo de proyectos o programas innovadores de mayor alcance (de uno a tres años de duración) que involucran varios niveles de la Facultad (docentes, estudiantes y equipos académicos-profesionales).

La Facultad, de acuerdo a la necesidad o propuesta planteada por las instituciones o empresas interesadas elabora con las mismas el plan de colaboración, con los objetivos, recursos, tiempos y resultados esperados.

El proyecto se desarrolla con diferentes actores institucionales y varias acciones y ciclos académicos. Las empresas e instituciones participan activamente reali-

zando con la Facultad el monitoreo y la evaluación del proyecto así como el balance y proyección del mismo. En esta categoría incluye proyectos integrales de colaboración, algunos educativos o de investigación, de promoción profesional o de creatividad, comunicación y diseño sostenido a lo largo de varios ciclos.

(IBM, Ledesma, Isadora, Viamo, Museo de Arte Decorativo, Ibarómetro-Opinaia, Living, Redes, Fashion Market, Revista Caras, CIC (Cámara de la Industria del Calzado), AAP (Asociación Argentina de Publicidad), Feria Presente, BAAM (Buenos Aires Alta Moda), Ritex, CAI-MAVI (Cámara Argentina de la Industria de la Música, Audio, Video e Iluminación, Revista Imagen)...)

D. Coworking Internacional

Proyectos académicos con instituciones internacionales.

Estos son los acuerdos con instituciones internacionales para realizar proyectos de investigación y desarrollo en el campo del diseño, las comunicaciones y la creatividad que trascienden fronteras.

Estos acuerdos, en numerosas ocasiones confluyen en publicaciones académicas, en la gestión de redes de colaboración y en el asesoramiento y capacitación a equipos académicos.

La Facultad, elabora en forma conjunta con las instituciones interesadas el plan de colaboración, con los objetivos, recursos, tiempos y resultados esperados.

Los proyectos habitualmente se desarrollan en varias acciones, con diferentes actores institucionales involucrados y a través de diferentes ciclos académicos. Las instituciones participan activamente realizando con la Facultad el monitoreo y la evaluación del proyecto así como el balance y proyección del mismo

(Parsons School of Design (USA), Instituto Politécnico de Milán (Italia), Ministerio de Producción (Perú), Comuna de Vicuña (Chile), Universidad Autónoma de México (UNAM), Universidad Nacional de Colombia, Carnegie Mellon University (USA) ...)

E. Contenidos y Comunidades

Acciones de empresas e instituciones con las Comunidades DC.

Esta categoría integra la multiplicidad de acciones puntuales que cotidianamente desarrollan las empresas, marcas e instituciones con las diferentes audiencias, públicos y comunidades de la Facultad.

Son dos grandes grupos de actividades: a) aquellas donde empresas, instituciones y profesionales comparten generosamente sus conocimientos y contenidos en conferencias, talleres, jornadas y presentaciones y b) aquellas en las que las marcas y productos están presentes en entregas de premios, inauguraciones, recitales y otros eventos acompañando con productos y promociones.

En todos los casos las empresas con sus productos y marcas están presentes en forma activa y cuidada con los públicos de la Facultad, desde los estudiantes y profesores a quienes asisten a las actividades gratuitas como aquellos que se informan y/o participan a través de la red de comunicación integral de la Facultad desde su periódico y sus paneles, a su web y sus redes sociales.

(Asociación Argentina del Paisaje, DARA (Decoradores Asociados de la República Argentina), Ver y Comunicar, Revista DyD, Café Martínez, Inti Zen, Cerveza Sol, Bodegas Flichman, Terma, L'Oreal, Wide Print, Revista G7,...)

Alianzas y Proyectos colaborativos

Débora Belmes

Es necesario aprender a
navegar en un océano de incertidumbres,
a través de archipiélagos de certezas
(Edgard Morin)

La propuesta para este nuevo plenario se orienta a ubicar una dimensión en la que estaría en juego la relación entre la Universidad y el contexto social. Esta primera cuestión merece algunas preguntas: ¿Estamos ante nuevos escenarios? ¿Necesitamos plantearnos nuevos modos de inserción del mundo académico?

Las universidades han sido tradicionalmente espacios destinados a la formación de profesionales (docencia), producción de nuevos conocimientos (investigación) y prácticas en el campo de lo social (área de extensión). Hoy la formación del profesional se ha transformado en una formación continua y la investigación no solo en la producción del conocimiento para sí sino también al servicio de la producción y comercialización del conocimiento en el campo social. En este proceso la investigación constituía una de las maneras de vincularse con el entorno y el área de extensión se desarrollaba desde una mirada asistencialista. En el campo de la extensión también se han producido cambios a través de la intervención e incorporación de la investigación y la docencia transformando su función primigenia en un accionar que favorece la intervención y proyección social de la universidad.

Los modos en que la universidad se relacione con su entorno, están subordinados (entre varias cuestiones) al proyecto educativo por un lado y a las demandas del mundo socio-cultural por el otro. No es posible desconocer que la retirada del estado de muchas de las áreas vinculadas al accionar e intervención comunitaria han modificado esta perspectiva y ello impone nuevos puntos en las agendas académicas en tanto actores políticos de peso (relevamientos sociales, políticos, económicos, movimientos culturales y artísticos entre otros).

Estos aspectos no están aislados del proyecto educativo y replantean los modos en los que se construye la mirada del futuro profesional. En este sentido salir de la idea de isla del conocimiento (universidad aislada propio del paradigma de la modernidad) implica pasar de un modelo que trabaja con la determinación y la disyunción, a un modelo que no busca aislar para entender y conocer, sino que es desde su pertenencia a la red que es posible comprender, intervenir y/o crear.

Las prácticas y proyectos colaborativos habilitarían vías que en primera instancia rompen con la distinción y separación entre teoría y praxis, ya que ambos se retroa-

limentan y no pueden existir sin la presencia del otro. Si bien el conocimiento es un conjunto de herramientas que pueden explicar un sector de la realidad y que se reconocen por sus efectos (ello pensado como "caja de herramientas", Foucault), estas solo lo son, en tanto partimos de la idea de que existe una realidad. El conocimiento aislado es un conocimiento insuficiente y su sentido se vuelve inteligible en tanto lo ubicamos en un contexto (no hay texto por fuera de contexto).

En la era de la información y del *big data*, la acumulación de datos muestra que información y conocimiento aislados son insuficientes para comprender la realidad. El desafío universitario es lograr que la información forme parte del conocimiento y que el atravesamiento académico no se convierta en un mero proceso acumulativo.

La contextualización y la experiencia a través del ejercicio y práctica concreta se convierten en elementos que permitirían visibilizar la eficacia del modelo académico. El trabajo en proyectos y/o a partir de problemáticas concretas sería una vía que favorece la contextualización y permite salir del parcelamiento teórico y disciplinar, del aislamiento del sujeto favoreciendo el trabajo con la diversidad a través del intercambio entre pares, la ejecución de programas y proyectos, desarrollando liderazgos y promoviendo de manera simultánea la construcción del saber, el ejercicio de los conceptos y la co-construcción de la subjetividad del profesional. El trabajo con otros y junto a otros favorece nuevas ligaduras, evita el miedo a lo ajeno y extraño, pone en funcionamiento la diversidad, haciendo jugar las diferencias, ya no el plano de la exclusión sino de la creatividad. El lazo grupal también constituye una trama que permite alojar el error, favoreciendo una alianza necesaria donde lo novedoso y creativo se sostiene frente a la amenaza del conformismo y la normalización.

Las prácticas y proyectos colaborativos, en tanto acción de conjunto, constituyen una herramienta que promueve la reflexión y a la vez, otorgan a la tarea (y quizás en alguna medida a la propia existencia) el valor del sentido, de que la participación en el mundo puede ser algo relevante.

Quedaría un aspecto a plantear: ¿Estas acciones cómo se originan? La universidad ya trabaja con algunas propuestas (clientes concretos), pero quizás su desafío, es también ampliar su perspectiva en el plano de un accionar social más definido. Muchas cátedras ya trabajan en esa línea, quizás habría que construir nuevas herramientas que permitan que estas acciones, hasta ahora situadas en el plano de lo intro-académico, pudieran tener una visibilidad mayor, favoreciendo que las mismas instituciones encuentren en la universidad un espacio para el procesamiento y solución de algunas de sus problemáticas. Y que a la vez, la universidad se convierta en un espacio que no solo se vincula con el entorno sino que es desde su pertenencia (ser parte de) que facilita, vehiculiza y procesa alternativas a problemáticas de carácter social.

Referencias bibliográficas

Han, Byung-Chul (2014): *La sociedad de la transparencia*. Barcelona: Herder

Morin E. (1999): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. www.ideassonline.org/public/pdf/LosSieteSaberesNecesariosParaLaEduDelFuturo.pdf

Universidad, diseño y videos

Rosa Chalkho

El aula colaborativa es tendencia en el campo educativo. No hace falta irse mucho tiempo atrás para observar lo contrario: la competición entre los alumnos es considerada, aun en muchos ámbitos, un factor de motivación y de construcción del deseo de superación entre los estudiantes.

Sin embargo, los cambios hacia los enfoques colaborativos están demostrando que aprender en grupos y colaborar entre pares y profesores no solo es mucho menos árido, sino que además, mejora la calidad y sentido de los aprendizajes. El marco teórico constructivista ya había tomado posición al respecto al poner al estudiante en el centro de la escena formativa y al discutir los formatos que disocian lo expositivo de lo práctico, la clase magistral del estudio en casa. El conocimiento no se “transmite” de un profesor a un alumno, sino que el aprendizaje de ese saber construye mediante la creación de condiciones propicias como dispositivos pedagógicos y proyectos.

La enseñanza del diseño construyó desde sus orígenes tradiciones diferenciadas. Basta remontarse a los métodos y talleres de la Bauhaus o los Vchutemas para darse cuenta que allí se producían sistemas de aprendizaje distintos e innovadores para la época. Los estudios sobre educación comenzaron a advertir este sistema: lo que el constructivismo venía planteando como cambio ya estaba funcionando de algún modo en los talleres de enseñanza del arte y del diseño (Schön, 1992).

El denominado *design thinking* que aparece en la actualidad aplicado a innumerables campos del hacer es una suerte de “premio” o especial consideración a la manera en que el Diseño como disciplina y como enfoque de enseñanza, construyó un sistema para organizar los materiales, los tiempos, las secuencias y un cierto “pensamiento lateral o múltiple” para la resolución de problemas.

En síntesis, la enseñanza del diseño tiene un activo ganado gracias al devenir de sus tradiciones de enseñanza que conviene considerar y al mismo tiempo, poner en debate y actualización para evitar manierismos y cristalizaciones. Nuestra pregunta podría ser: ¿Cómo aprovechar los beneficios de la herencia del aula-taller y cómo incorporar las dinámicas del aula 3.0?

Asistimos a una eclosión de metodologías que de la mano del giro digital están transformando los modos de aprender y por lo tanto, nos imponen un permanente replanteo de los modos de enseñar. Uno de estos sistemas es el denominado “*flipped classroom*” (clase invertida o clase al revés) que a grandes rasgos consiste en invertir la relación entre las tareas tradicionales de la clase y las tareas habituales de extra clase. Los estudiantes pueden agenciarse la información asistiendo a clases y exposiciones magistrales por fuera del tiempo del aula

mediante videos, aplicaciones u otros medios mientras que en las clases trabajan con el profesor aquellos aspectos que les resultan más complejos: la resolución de problemas, el debate y discusión en grupo de proyectos, los aspectos no comprendidos de un contenido, la evolución del proyecto, etc.

La *flipped classroom* surge cuando los profesores Jonathan Bergmann y Aaron Sams en una escuela secundaria rural de Colorado (EEUU) comienzan a grabar clases y subirlas a Youtube para ayudar a los alumnos que no podían asistir. El resultado fue que los que sí habían ido a clases también consultaban los videos para estudiar y que, además, comenzaron a recibir agradecimientos de profesores y alumnos de otras partes del mundo que utilizaban estas clases (Marqués, 2016)

Las condiciones de posibilidad para este cambio son sin duda las tecnologías, y en especial la plataforma Youtube, cada vez más repleta de tutoriales de todo tipo, conferencias, clases específicas y por supuesto, muchísimo contenido falso, desechable o pseudocientífico.

Como todo en Internet, lo más complejo es separar la paja del trigo, y es más difícil aun, para los estudiantes que comienzan a iniciarse en una disciplina y en el pensamiento científico en general. ¿Faltará mucho para que Google cree el *Youtube Scholar*? ¿Faltará mucho para la conformación de un sistema de referato científico de videos? El prestigioso e innovador musicólogo Philip Tagg ya ha avanzado en este sentido, presentando *papers* con forma de videos (Tagg, 2012).

Considerando todo este movimiento, muchas y muy prestigiosas universidades alrededor del mundo han comenzado a incluir en sus canales de Youtube entrevistas a científicos, clases magistrales, videos educativos y de divulgación de las ciencias, y en este caso, la legitimación de la universidad garantiza la calidad de los contenidos.

Y aquí veo una oportunidad para Palermo. Mi propuesta es producir en la Facultad clases sobre temas específicos a cargo de nuestros más sobresalientes profesores que amplíen, refuercen y sirvan de material de aula para distintas cátedras y que, al mismo tiempo, conlleven un alto potencial de divulgación disciplinar con alcance global. No me refiero a una “clase filmada” sino a una pieza audiovisual, guionada y enriquecida con los jugosos recursos que el formato dispone. Tenemos los medios y tenemos las personas.

Referencias bibliográficas

- Jonassen, D., Davidson, M., Collins, M., Cambell, J., & Bannan Haag, B. (1995). *Constructivism and Computer-Mediated Communication in Distance Education*. *American Journal of Fistance Education*, 7-26.
- Marqués, M. (2016). *Qué hay detrás de la clase al revés (flipped classroom)*. *Actas de las XXII Jenui*, (pp. 77-84). Almería.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Tagg, P. (2012). *Music's Meanings: a modern musicology for non-musos*. New York & Huddersfield: The Mass Media Music Scholars' Press.

Desarrollo de futuras acciones

José Ma. Doldan

Si partimos de la premisa verificable que hoy, el abordaje del conocimiento, su evolución, crecimiento y difusión se dan basados en los vínculos sostenidos por las nuevas tecnologías comunicacionales, nos permitimos reflexionar sobre carriles ciertos, sobre el impacto de este fenómeno en la educación superior. Los protagonistas de esta escena son los alumnos, las cátedras, las Facultades y las Universidades. Es por eso, que esta convocatoria del Decano Oscar Echevarría resulta de especial interés para los Consejeros, e indudablemente para la política educativa de la Institución.

También es muy halagador, ¿por qué no decirlo?, que los escritos, propuestas y recomendaciones de los Profesores Consejeros, y las reflexiones del Plenario de Mayo de 2018, sean tomadas por la Facultad como el eje de innovación y desarrollo para futuras acciones. Esto nos coloca al grupo de Profesores que componemos el Consejo Asesor Académico en el lugar de generadores del planeamiento estratégico de la Facultad.

El Consejo Asesor fue quien instaló el tema de Acciones Colaborativas, que como dice el escrito que nos convoca, y acaeció como un inesperado emergente de la reunión de Mayo 2018.

Es ahora, la Facultad, el órgano executor para la puesta en acto de esta propuesta / proyecto.

El Decano describe en su detallado informe las diferentes acciones que realizó y realiza la Facultad en este aspecto, pero nos toca ahora como Consejo Asesor pensar en cómo dar un paso más hacia adelante en este sentido. Es obvio decirlo, pero en un mundo hiperrelacionado con las nuevas tecnologías computacionales y de la comunicación, todas las acciones del saber son compartidas y asociadas. El abordaje del conocimiento en la academia, también.

Dicen los autores en los que nos apoyamos para este escrito, que cada vez pesa menos la genuinidad del pensamiento de un autor aislado, sino que hoy día el protagonismo es la convergencia y la cooperación, efectos del acto participativo y compartido.

El tema entre manos es saber cuáles de estas alianzas estratégicas son más importantes para la educación.

Se piensa en un comité de profesores que seleccione los vínculos deseables, y entre estos, que jerarquice los más importantes.

El rol primordial del comité lo desarrollarían los docentes de las asignaturas comprometidas con el vínculo, ya que sería deseable que las alianzas encuadren ajustadamente en las necesidades de la curricular de las asignaturas.

Estas asociaciones, como ya se dijo, requieren el compromiso de docentes predispuestos a involucrarse y consustanciarse con el tema. De esta manera, los docentes podrían “animar” a los alumnos a una participación más comprometida y efectiva.

Se piensa que aquí no debe soslayarse el tema del estímulo, donde los alumnos deberían obtener un

crédito por esta acción especial. La Facultad podría proponer a la empresa la incorporación de un alumno por el término de seis meses (por ejemplo), logrando un inicio efectivo a la vida profesional del estudiante. Este estímulo podría pensarse también para los docentes.

Esto redundaría en una mayor productividad y calidad ya que el compromiso excede el lógico (y existente) compromiso de aula-asignatura.

Lo primero es lo primero. Es decir, la propuesta es ir de lo micro a lo macro. Apuntar primero a la relación entre los alumnos de una misma comisión, y luego de comisiones diferentes, uniendo o asociando proyectos.

Se piensa que la Facultad debería proponer a los docentes que al menos un (1) ejercicio de la cursada sea en colaboración con otra asignatura. Para dar un ejemplo: Multimedial con Marcas, o Packaging con tipografía.

Este sería un primer ejercicio donde el eje estaría puesto no solo en la producción, evidentemente optimizada, sino en los aspectos de la colaboración. Dicha colaboración sería también un elemento importante de la evaluación.

Otra forma colaborativa, básica, pero formativa para otras acciones posteriores son los encuentros verticales (en vínculos verticales). Este fenómeno se observa frecuentemente en universidades del exterior, consistente en una “escena” donde los estudiantes de grados superiores se encuentran con los de grados inferiores, de forma informal. Esto requiere de espacios propios, donde el ingresante se asesora y se nutre con estudiantes superiores, incluso se da un nivel de corrección de trabajos y maduración teórica de los proyectos. Este encuentro descubre a los ingresantes de algo muy valioso, que no está en los papeles que es conocer la cultura de la institución.

Se piensa que la Facultad podría generar espacios especiales para estos encuentros, por ejemplo, espacios “entre turnos” donde los alumnos preparan sus trabajos. Este es un escenario ideal y efectivo.

Una vez forjados estos cimientos, se puede comenzar la construcción de proyectos más importantes, al interior de la institución con validez externa, o directamente al exterior de la institución.

El Decano en su convocatoria solicita a los Consejeros acciones para galvanizar este proyecto, y este hecho habilita a los Consejeros a aportar ideas personales de fortalecimiento del mismo.

En cuanto a las “Vías de vinculación colaborativa”, se piensa que el programa Trabajos Reales para Clientes Reales es el punto clave. Esta es la estructura posibilitante de la empleabilidad tan valorada por la consultora QS, y base fundamental de sustentación de este proyecto colaborativo de la Academia con el Mercado, de la Facultad con la Sociedad. El mayor beneficiado de este enlace es el alumno, que es en definitiva, el fin último de la educación.

Trabajos para empresas desde el aula. Reflexiones para seguir mejorando su implementación

Marcela Jacobo

En esta segunda entrega anual para el plenario del Consejo Asesor Académico me gustaría focalizar las acciones colaborativas en las acciones de *Trabajos Reales para Clientes Reales* (trabajos para empresas y marcas). La cultura de proyecto como eje en el proceso de formación profesional, la vinculación activa con el mundo real y el protagonismo creativo de los estudiantes en su proceso de aprendizaje garantizan el éxito de este programa. Dado que la Facultad, de acuerdo al proyecto propuesto por las instituciones, convoca a docentes y estudiantes de la carrera y nivel correspondiente para desarrollar el mismo en las cursadas de las asignaturas pertinentes, y atenta a que la participación de mi cátedra de Diseño Tridimensional 1 para la realización de un exhibidor para PRIME me permitió reflexionar sobre este programa, me gustaría proponer una serie de acciones con el fin de contribuir a una mejor implementación del mismo.

1- Creación de una comisión docente de *TRCR*. Este grupo tendría a su cargo analizar y organizar las solicitudes de las empresas, analizar los briefs propuestos para los concursos y supervisar el ajuste de contenidos de las asignaturas participantes de acuerdo a lo solicitado. Esta Comisión tendría las siguientes funciones: a) estar a cargo de la supervisión durante el proceso de trabajo registrando su evolución y monitoreando el cumplimiento de lo requerido por la empresa, b) estaría presente junto con la empresa en la curaduría de los trabajos, c) trabajaría en forma colaborativa o sea que se convocaría para su participación a docentes de distintas disciplinas, d) esta comisión tendría a su cargo adecuar los contenidos contemplando diferentes niveles de complejidad ya que, tal como propuse en el plenario anterior, estos concursos tendrían que atravesar cátedras de distintos niveles, no solo reservarse a niveles superiores y finalmente e) la comisión también tendría como objetivo no solo recepcionar a las empresas interesadas sino también buscar y tentar a futuras empresas para su inclusión en el programa.

2- Las Empresas deberían convocarse con un cuatrimestre de antelación a su puesta en marcha de manera tal de adecuar los contenidos con tiempo y modificar las planificaciones.

3- La participación en este proyecto tendría que tener un reconocimiento económico para estimular la participación de una mayor cantidad de docentes, posibilitando más heterogeneidad en la producción final.

4- Los trabajos deberían formar parte del proyecto académico final.

5- Reconocimiento de las Empresas y de la UP no solo del alumno, sino también del docente a cargo.

6- La entrega de premios deberían tener mayor visibilidad, realizarse en un evento especial para todas las áreas de diseño donde las Empresas tengan interacción y conozcan otras Empresas participantes.

7- Realización de una publicación con la recopilación de los trabajos premiados de todas las áreas de diseño (publicación bienal).

Esta propuesta puede ser incluida también, dentro del marco de la estrategia de *“vinculación solidaria con destacados actores del mundo real que, además de avanzar en la resolución de sus iniciativas, colaboran generosamente en la formación de las nuevas generaciones y con su opinión positiva refuerzan el posicionamiento internacional de la Facultad”*.

Lograr que el producto final refleje la marca identitaria de la UP

Rony Keselman

Acciones colaborativas dentro y fuera de la UP

Sería muy rico generar acciones colaborativas de alto impacto institucional de puertas adentro y también de puertas afuera de la UP.

Estimular el intercambio colaborativo fomentará la formación de grupos de trabajo interdisciplinarios, incrementará la creatividad del alumnado y la circulación de producciones concretas y visibles dentro y fuera de nuestro claustro académico.

El rol de los docentes tendría como objetivo:

Estimular dichas colaboraciones, supervisar la implementación y calidad de las mismas. Y, por sobre todas las cosas, lograr que el producto final refleje la marca identitaria de la UP, un sello característico que sea fácilmente reconocible e indetectable.

Aquí algunas de las ideas que podríamos implementar:

Banco de actores mediante prácticas de casting Puertas adentro de la UP:

Los alumnos de la carrera de Cine y TV. Realizan a lo largo de la misma gran cantidad de Cortometrajes. Es muy común que a la hora de buscar y elegir actores no sepan por donde comenzar.

La idea es generar un intercambio con la Carrera de Actor Profesional en la cual se convoque a los estudiantes de la misma a Castings internos para generar un banco de imágenes de actores (y currículum) que luego podrán ser convocados a las prácticas de los alumnos de Cine y TV. De esta manera los alumnos de Cine y TV ejercitan la dirección de Casting y alimentan el banco de imágenes de actores, mientras que los alumnos de la carrera de Actor Profesional toman contacto con pruebas pilotos de Casting Profesional.

Puertas afuera de la UP:

El mecanismo es similar al anterior. La diferencia es que la UP genera un acuerdo para la realización del mismo con estudiantes de las carreras de actuación de la EMAD (Escuela Metropolitana de Arte Dramático), y la Licenciatura en actuación de UNA (Universidad Nacional de las Artes).

Esta idea también puede articularse con los Talleres de Actuación más prestigiosos de Buenos Aires. E inclusive lanzar una convocatoria abierta a actores y actrices con dicho propósito.

Realización de cortos con actores de la UP y de otras instituciones:**Puertas adentro de la UP:**

A partir del Banco de Actores formulado anteriormente y también mediante convocatorias directas, realizar los cortos UP con alumnos de la carrera de Actor Profesional. Los alumnos de Cine y TV tendrán a su alcance de manera directa actores entrenados en Teatro pero no en cine, por lo tanto, el actor de teatro se beneficiará (como sucede regularmente en mi cátedra) con prácticas de actuación frente a cámara y con un material final que engrose su Currículum Vitae.

Puertas afuera de la UP:

Un mecanismo similar al propuesto en el párrafo anterior articulando la propuesta con alumnos de actuación de la EMAD, UNA y prestigiosos talleres teatrales, como por ejemplo: CELCIT, Timbre 4, o los talleres de: Agustín Alezzo, Raúl Serrano, Julio Chavez, entre otros.

Banco de guiones**Puertas adentro de la UP:**

Estimular a nuestros alumnos a enviar sus guiones originales a nuestro Banco de Guiones para futuras realizaciones.

Estimular a los docentes a la utilización de dichos guiones originales.

Puertas afuera de la UP:

Crear un concurso abierto de guiones originales curado por un prestigioso jurado conformado por Guionistas profesionales de visible trayectoria y ofrecer a los ganadores la realización de los mismos por parte de los alumnos de la Carrera de Cine y TV de la UP.

Realización audiovisual de muestras de teatro por directores de la UP**Puertas adentro de la UP:**

Documentar mediante la realización de audiovisuales las puestas en escena que regularmente realizan el alumnado de la Carrera de Dirección Teatral en el Teatro Regio. Generando así una videoteca en la Universidad que sirva como registro histórico y material de consulta. Y también como material curricular para los futuros directores de las carreras de Cine y TV y de Dirección Teatral.

Investigaciones colaborativas en cine experimental**Puertas adentro y afuera de la UP:**

Generar trabajos de investigación artística entre las carreras de Dirección de Cine y TV, Actor profesional, Dirección Teatral y Licenciatura en Creación Sonora con fines experimentales y en la búsqueda de nuevas e innovadoras tendencias. Estas investigaciones se plasmarán en un cortometraje.

Crear el Festival de Cine experimental de la UP para el lanzamiento y proyección de los mismos en el cual también se podrían incluir (concurso y curaduría mediante) cortometrajes experimentales realizados fuera de nuestra institución.

Colaboración con los alumnos de la carrera de Creación Sonora**Puertas adentro de la UP:**

La idea es que los cortos finales de los alumnos de la carrera de Cine y TV lleven música original y diseño sonoro de los estudiantes de la carrera de Creación Sonora.

Colaboración con las carreras de Escenografía y Vestuario y Producción Teatral.

En todos los ítems anteriormente expuestos podríamos sumar la colaboración del alumnado de Escenografía y Vestuario y de Producción Teatral.

Con empresas:**Generar un concurso junto a la empresa/marca para la realización de videos institucionales**

Los alumnos de Cine y TV crean videos institucionales para clientes reales en colaboración con alumnos de las carreras de: Guión de Cine y TV, Dirección de Arte de Cine y TV, Producción de sonido, Escenografía y Vestuario, Dirección Teatral y Actor profesional.

Forjando un estilo pedagógico institucional y la vinculación activa de los actores participantes

Ángeles Marambio Avaria

El cuerpo docente habitualmente trabaja en más de una institución educativa, puede inclusive trabajar en diferentes niveles de enseñanza (secundario, universitario, etc.) y estas circunstancias hacen que desde la institución se deba pensar en herramientas para que los docentes puedan transmitir e interpretar la cultura pedagógica de la propia universidad entre ellos y hacia sus estudiantes. Resulta un desafío lograr internalizar prácticas pedagógicas vinculadas a los proyectos colaborativos y salirse de la rutina segura, conocida que surge en cada cuatrimestre.

Entre las limitaciones que intervienen el tiempo juega un rol importante, en esos dieciséis encuentros se reflexiona sobre los marcos teóricos, se lo relaciona con su aplicación en la práctica profesional y el resultado es un trabajo práctico final que da respuesta a un problema aplicando esos marcos. El docente aquí propone la temática y debe transmitir ese extra que los estudiantes reponen en ganas de pensar lo no pensado, en arriesgarse y proponer soluciones o respuestas que salen del recorrido visto en clase. Es el momento que lo pueden hacer, no hay presupuestos a los que ajustarse y el error no se lleva un cliente, es aprendizaje. Lo disruptivo en el proceso de enseñanza es generar situaciones disparadoras de creatividad y la premura que generan los cierres de cursada en el contexto universitario donde se hacen más de cuatro materias en forma simultánea, produce en los estudiantes cierta pasividad o inacción quedando muchas veces a la espera de respuestas por parte del docente. Esto se puede evidenciar con planteos del tipo: no entiendo qué es lo que tengo que hacer o, en la conclusión ¿Sobre qué tengo que escribir?, aunque se detalle una grilla con los objetivos pedagógicos del trabajo y se puntualicen consignas específicas.

Sin duda no se puede responsabilizar exclusivamente a los cierres de cursada, o a la rutinización de las prácticas docentes, Bain (2007) denomina “aprendices estratégicos” a los estudiantes que se focalizan en aprobar la materia evitando desafíos que le puedan perjudicar sus resultados académicos, sin desarrollar una comprensión en profundidad. Estos estudiantes encuentran estímulos en recompensas extrínsecas, es decir en aprobar la materia y no en una motivación intrínseca que podría ser el propio interés. Una posibilidad para sortear esa dificultad podría ser en enfocarse en otro tipo de gratificación, ver como se materializa una idea en una propuesta solidaria donde su trabajo se evidencia en un cambio concreto que mejora el bienestar social.

Trabajar en cátedras combinadas realizando un proyecto colaborativo permitiría integrar diferentes conocimientos, distintas dinámicas y lograr un producto final más exhaustivo por parte de los estudiantes, y más enriquecedor para los docentes que realizan una puesta en común de sus objetivos pedagógicos y como plantea Bain (2007) utilizar su capacidad para pensar su propio razonamiento –lo que llamamos metacognición– y sobre su comprensión de la disciplina como tal para entender cómo podrían aprender otras personas (p.36). Durante el mes de febrero los docentes podrían elegir, en lugar de participar de los encuentros donde se muestran los trabajos prácticos finales seleccionados de las cursadas, en realizar talleres vinculados al diseño de trabajos prácticos finales entre docentes de diferentes cátedras. Allí, el docente podría proponer asociarse con docentes de materias más teóricas y demostrar cómo se relacionan con la práctica profesional o bien, entre aquellas materias más de aplicación en proyectos más ambiciosos, serían espacios de reflexión y de co creación entre los docentes a partir del interés de estos, vertebrando el recorrido de las materias que comprenden las curriculas de las carreras o tecnicaturas de la institución.

Por otro lado, los intercambios en los congresos internacionales sobre aspectos específicos vinculados a las diferentes áreas temáticas de las carreras resultan muy enriquecedores y estas acciones la universidad podría realizar seleccionando docentes que trabajen en proyectos que a la institución le interesa posicionarse. Permitiría generar equipos de trabajo interdisciplinarios que recuperen sobre las tendencias internacionales y/o regionales y mediante los *papers* producidos sobre estos congresos compartir con el resto de la comunidad educativa. Esto permitiría actualizar no solo las planificaciones de los docentes, sino también en instalar las temáticas que toman un lugar preponderante en las discusiones actuales.

Referencias bibliográficas

Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Barcelona: Universitat de Valencia.

Acciones colaborativas para emprendedores

Paola Medina Matteazzi

Como diseñadora industrial, entendí que mi carrera estaba compuesta de diferentes disciplinas, lo que la ha-

cía, interdisciplinaria. Este concepto tardé varios años en madurarlo, y se podría decir que recién en los últimos años pude asimilarlo.

El diseñador industrial construye la idea de sistema, cuya definición es:

Un sistema es un objeto complejo cuyas partes o componentes se relacionan con al menos algún otro componente que puede ser material o conceptual. Todos los sistemas tienen composición, estructura y entorno, pero solo los sistemas materiales tienen mecanismos, y solo algunos sistemas materiales tienen figura. (Wikipedia)

Es decir, el objeto en sí representa un sistema compuesto por diferentes partes relacionadas entre unas con otras. Y si ampliamos la escala, una empresa representa un sistema compuesto por sus diferentes partes: diseño, marketing, publicidad, producción, relaciones públicas, compras-ventas...etc. La cantidad de secciones acompaña el tamaño de la empresa.

Hacia donde me dirijo con mi introducción? Como se refieren varios de los papers del primer Plenario del Consejo Asesor Académico 2018, considero que una de las herramientas más interesante con las que cuenta la Universidad a nivel docente, es la vinculación de los mismos en las mesas de exámenes. A través de las mismas pude presenciar producciones gráficas (producción de moda), producciones de video (cine), desarrollos de imágenes corporativas (diseño gráfico), souvenirs (eventos), desarrollo de espacios comerciales (interiores)... entre varias producciones más.

De allí surge mi duda que, a través de este Consejo Asesor, tengo la posibilidad de plasmar el cómo generar una experiencia paralela hacia los alumnos.

Dentro de las carreras de diseño encontramos una gran cantidad de emprendedores, en diferentes áreas. Uno de los puntos que más le cuesta entender al emprendedor es que, si bien tiene los conocimientos para desarrollar todos los aspectos de una empresa, tal vez no cuente con el tiempo. O tal vez convenga que refuerce ciertos aspectos de importancia con especialistas de cada sector. El emprendedor no puede hacer todo lo que concierne a su empresa, y así debería entenderlo desde la universidad e ir viendo en qué áreas se siente fuerte y en cuáles necesita ayuda (terciarizar).

Redondeando la idea: me imagino cruzando una cátedra de calzado y una cátedra de producción de moda. O por qué no sumar una tercera cátedra de packaging? O con una community manager, en la generación de contenido. Creo que las posibilidades son ilimitadas. Aquí algunas acciones colaborativas que imaginé;

- Diseño industrial (o de calzado) y fotografía. La exposición de los productos en redes sociales, hace que la fotografía tome un rol principal. Destacando las fotos con fondo blanco para la venta *online*, y la producción fotográfica donde participa una modelo o una escena para el contenido en redes.

- Diseño de calzado y packaging. La presentación del producto no es un tema menor. El soporte del calzado puede ser un punto a atacar a nivel diseño.

- Diseño industrial y diseño gráfico. Si bien en industrial tenemos nociones básicas de gráfico...el diseñador gráfico maneja con más profesionalidad las herramientas 2d. Por lo tanto, el industrial se encargara del desarrollo 3d, y el gráfico de todo lo concerniente a la imagen 2d.

- Diseño de calzado (o indumentaria) y relaciones públicas. ¿Cómo organizar un evento de lanzamiento de colección? ¿A quién invito? ¿Blogger?

El alumno luego de recibido, tiene que entender que en la Universidad puede encontrar a todos los profesionales que necesite para vincular a su emprendimiento. Por eso es importante relacionarlos, conectarlos, durante la cursada; generando un espacio de *Networking*.

Definición de *Networking*: es un anglicismo empleado en el mundo de los negocios para hacer referencia a una actividad socioeconómica en la que profesionales y emprendedores se reúnen para formar relaciones empresariales, crear y desarrollar oportunidades de negocio, compartir información y buscar clientes potenciales.

Muchos de mis proveedores actuales, surgieron durante mis épocas de estudiantes. Prolongándose en el tiempo. De allí también surge "mi" metodología para ubicarlos.

Proyectos Colaborativos con Empresas e Instituciones Adriana Meldini

Siento el placer de participar activamente de este Consejo Asesor Académico que brinda además de un medio para la reflexión, un espacio para plantear propuestas que benefician a toda la comunidad de la Universidad de Palermo y en especial a la Facultad de Diseño y Comunicación.

Y siguiendo la línea de pensamiento con los diferentes abordajes propuestos por el Decano, en focalizar en el desarrollo de mejoras o nuevas propuestas para la instrumentación o proyección del nuevo Programa Alianzas Creativas / Proyectos Colaborativos con Empresas e Instituciones, y sus cinco grandes líneas de Vinculación Colaborativa; es que este paper se va a focalizar en algunos puntos propuestos como ejes organizadores.

En cuanto al punto de avanzar con el concepto de Proyectos Colaborativos, por un lado, propongo que se otorgue a los alumnos participantes de cada línea, ya sean Trabajos Reales para Clientes Reales, Creatividad Solidaria, Proyección LAb, Coworking Internacional, o Contenidos y Comunidades, la posibilidad de ser los motores y partícipes de la convocatoria a empresas, instituciones u organismos para el desarrollo de cada proyecto. Con esto se les brinda la posibilidad de plantear una propuesta en la que puedan sentir inspiración como también la posibilidad de cumplir un sueño como fuente de aspiración y compromiso.

Así como en cada proyecto siempre se piensa en un vínculo con otros docentes, alumnos, cátedras dentro de la Facultad de Diseño y Comunicación, propongo que dependiendo de la magnitud y alcance del mismo, así como se hace partícipe a instituciones, empresas e incluso otras universidades, se proyecte a futuro un espa-

cio para el vínculo entre alumnos de otras carreras de la Universidad de Palermo, fuera de la Facultad de Diseño y Comunicación, que puedan aportar a cada proyecto según sea el alcance del mismo. Generando así sinergia no solo con organismos externos, sino con miembros de la misma Universidad.

Es decir, formar una comunidad de Cooperatividad entre carreras, no solo de Diseño y Comunicación sino de otras Facultades como Ingeniería, Ciencias Económicas, Ciencias Sociales y Derecho, para proyectos de diversa índole en especial los de Proyección Lab que puedan necesitar asesoramiento legal, administrativo, marketing, o análisis de comportamientos sociales, entre otros.

Ligado al tema de la cooperatividad, propongo involucrar a alumnos de audiovisual para crear videos que motiven a otros y sean el marco visible de estos Proyectos, ya sea de momentos de creación, aprendizaje, colaboración o presentación del proyecto final. A alumnos de carreras de comunicación o publicidad que creen contenidos para que los alumnos que participan difundan estos programas en sus distintas redes y sean fuente de inspiración para otros, dejando ver la cultura y cómo es realmente estudiar en la UP.

Otro punto sería asignar un Portavoz/Manager/Representante de cada proyecto, que se comprometa a compartir sus experiencias en sus cuentas de redes sociales, pero con un trabajo de co-creación y aprobación del contenido por parte de la Facultad, que ayude a viralizar el proyecto no solo entre la comunidad de la Facultad, sino que llegue también a otros estudiantes y graduados fuera del círculo de la UP, y nos sirva para difundir estas actividades que realmente son fuente de motivación para la comunidad en general.

Así mismo propongo un Programa de Tutorías, pero no realizadas por docentes, sino realizadas por alumnos de los últimos años de las carreras, que estén cursando el programa de asistente académico, que puedan ayudar y asesorar a los alumnos de años inferiores o de otras carreras en estos proyectos, formando un lugar para el intercambio interdisciplinario, es decir que por ejemplo un alumno de diseño de indumentaria, interiores, o cualquier otra carrera pueda tener acceso a un tutor en imagen audiovisual, comunicación o identidad corporativa. Dependiendo del programa sus participantes, cualquiera sea el rol que ocupen dentro del proyecto, debería tener más allá de un reconocimiento académico, la posibilidad de un programa de pasantías, contratación o pago por parte de las empresas, instituciones o becas por parte de la Facultad a los mejores proyectos.

También les brindaría a los alumnos un espacio virtual o físico donde volcar sus experiencias para atraer a nuevos participantes y proponer mejoras continuas en base a sus vivencias y expectativas.

El objetivo de todas estas propuestas sería un aprendizaje activo, con una participación significativa por cada uno de los integrantes, donde cada colaborador tenga un rol y una responsabilidad de análisis, investigación, producción y compromiso, más allá del proyecto en sí. Y donde se fomente el trabajo interdisciplinario entre todas las carreras de la Facultad de Diseño y Comunicación en particular, como de la Universidad de Palermo en general.

Colaboraciones universitarias a través de un proyecto de laboratorio

Alejandra Niedermaier

En torno a las acciones colaborativas me referiré a las académicas en virtud de que mi campo de acción se desarrolla en ese sector.

En el campo de la investigación, con su consecuente publicación de resultados a través de la Serie Cuadernos, se han establecido relaciones muy sólidas con universidades afines a nivel mundial y en especial a nivel latinoamericano. En lo que a mí respecta he trabajado junto a la Universidad Paris 8, a las Universidades San Buenaventura de Cali, Tadeo Lozano y la Universidad Nacional de Colombia. En Chile se han constituido conexiones con la Universidad del Desarrollo y la Universidad Santo Tomás. Esto es tan solo una muestra de los muchos proyectos de coworking académico internacional que la facultad posee.

Se ha podido instaurar conexiones a través del tiempo y a partir de distintos intercambios con la Universidad Nacional de Colombia y con la Santo Tomás de Chile. En estos casos se ha podido ir más allá del intercambio de escritos hacia una participación en distintos eventos (conferencias, participación en festivales, etc.)

Por todo ello, es un excelente momento para plantearse reforzar el liderazgo y el reconocimiento que DC/UP posee, extendiendo la vinculación entre las instituciones a través de nuevas propuestas innovadoras, referidas al intercambio académico estudiantil. Se comprende que esta perspectiva tendría un alto impacto en el orden de lo pedagógico en virtud de su directa incidencia en el desarrollo de la comunicación y la creatividad.

Estos proyectos fomentan además la cooperación interinstitucional poniendo en práctica una especie de red alrededor de los temas de diseño que nos ocupan y preocupan. Impulsan, al mismo tiempo, por parte de los alumnos una mayor internalización y compromiso con su objeto de estudio y su formación profesional.

Más allá de los acuerdos que se han establecido individualmente entre las universidades, DC UP podría crear (y liderar) una red de instituciones académicas para asegurar que los intercambios se lleven a cabo en forma continua con la premisa de la proyección Lab propuesta por el Decano. Esta proyección Lab debería contener proyectos innovadores de mayor alcance (en tiempo, en temática y en objetivos).

A modo de ejemplo, la propuesta es profundizar algunas cuestiones que en el ámbito audiovisual se vienen desarrollando. Existe actualmente un intercambio de piezas audiovisuales de los estudiantes a partir de la presentación de estas en los distintos festivales que las universidades vienen proponiendo. Tomar estos intercambios como una primera instancia para trabajar —a modo de laboratorio— en proyectos que alumnos, de más de una universidad, realicen en conjunto. Tendrían además un carácter investigativo, bajo el concepto de *research based art* del que se viene hablando actualmente y que proyecta cualidades heurísticas por medio de un trabajo interdisciplinario colaborativo que, resulta además, propio de las enunciaciones contemporáneas que presentan autorías grupales. En estas intervienen colaboraciones interdisciplinarias, colaboraciones maquínicas, científicas,

informáticas y otras. En estos casos el proceso creativo tiene implicaciones didácticas en donde se distinga un compromiso con la instancia creativa.

Poseerían también un aspecto experimental que siempre resulta un motor educativo. La propuesta experimental relaciona varios dispositivos tecnológicos y se despliega en la búsqueda de lo “nuevo”. Resulta para alumnos y profesores una exploración en busca de nuevas formas imaginativas y aporta una mirada abierta y esperanzada hacia el devenir del diseño. Tiende a su vez a alcanzar —a partir de la iniciativa de DC UP— una polifonía en la enseñanza del diseño.

Programa Alianzas Creativas

María Laura Spina

En la Universidad de Palermo existe el *Programa Alianzas Creativas* de la Facultad de Diseño y Comunicación que integra todos los proyectos colaborativos que realizan los estudiantes junto a sus docentes y coordinadores. Estos proyectos integran y vinculan el plano académico con el mercado actual dando respuestas creativas e innovadoras a los requerimientos que el mismo mercado instala.

Este programa posee varias líneas de trabajo pero, me referiré concretamente a una de ellas: *Trabajos Reales para Clientes Reales, Proyectos focalizados para empresas y marcas*.

Las empresas que buscan un diseño creativo que marque tendencia se acercan a este Programa con el fin de obtener, a través del trabajo apropiado de los alumnos realizado durante los 3 meses de cursada, respuestas únicas e innovadoras que solucionen sus necesidades de diseño. Dentro de este programa se considera el monitoreo constante y la premiación o reconocimiento al alumno y/o a la cátedra.

Propongo algunas pautas que considero importantes para dar mejora a este Programa:

- *Coordinador de Proyecto*: se necesita afianzar la figura del Coordinador cuya labor será monitorear el trabajo en el aula y ser el vínculo con el cliente. No debe ser percibido como una figura de control hacia el docente / alumno sino como una figura activa que domine la gestión Programa/Cliente y que establezca un acercamiento entre las partes.

- *Manual del Procedimiento*: elaboración de pautas concretas de participación sin olvidar que el alumno participa de un concurso a través de la cursada de una asignatura donde aprende e incorpora nuevos conocimientos. Se deberán saber con exactitud las necesidades del cliente y pautar si las asignaturas participantes pueden dar respuesta en tiempo y forma a sus necesidades sin entorpecer el trabajo académico.

- *Fortalecimiento de alianzas entre el cliente y la UP*: si bien el cliente otorga una premiación al alumno seleccionado como ganador, el hecho de afianzar alianzas entre la institución y el cliente activa el vínculo pudiendo gestionar para el alumno becas académicas o trainings en las empresas como aporte extra a la premiación otorgada.

- *Comunicación*: la Universidad de Palermo es innova-

dora en cuanto a la producción académica y a sus publicaciones. Así como diversas asignaturas poseen su propio libro donde se muestra la recopilación de los trabajos de los alumnos, se podría crear una línea de libros de Trabajos Reales para Clientes Reales exclusivamente para reforzar las alianzas estratégicas entre la institución y los Clientes participantes.

- *Trabajos en comunidad*: El requerimiento del cliente puede responderse a través de varias cátedras que trabajen en equipo y en forma simultánea. El objetivo es reforzar el espíritu de trabajo en equipo, solidario y colaborativo con el único fin de dar respuesta a las necesidades de diseño que se solicitan. Para ello se necesitan espacios comunes, aulas apropiadas, con el equipamiento necesario.

Programa Alianzas Creativas / Proyectos Colaborativos con Empresas e Instituciones

Marina Zurro

Las instituciones de enseñanza de nivel superior tienen como funciones básicas la formación de sus estudiantes, la investigación para la generación de nuevos conocimientos y la extensión como una forma de apertura y servicio a la comunidad desde cada campo disciplinar. En este último caso promoviendo la generación de acciones que vinculen a la Institución con la sociedad favoreciendo la participación de diversos actores: estudiantes, docentes, graduados, empresas, ONG, dependencias estatales, etc. Siempre con la finalidad de brindar respuestas a las demandas y requerimientos sociales del contexto, a partir de la planificación de actividades organizadas en un proceso participativo de los actores mencionados, involucrados todos o solo algunos de ellos. Sin olvidar que son acciones de servicio pero que indefectiblemente deben articular la pertinencia de los contenidos teóricos y prácticos que se desarrollan en cada carrera o en varias.

En el marco del Programa de Alianzas y Proyectos Colaborativos parece necesaria la conformación de una Comisión integrada por docentes -representativos de cada área-, graduados -que funcionen como nexos con instituciones/empresas-, y personal no docente. La Comisión tendría la potestad de supervisar y realizar el seguimiento de los distintos proyectos, estableciendo jerarquías y/o niveles de participación, tratamiento de convenios, etc. Además de ser la intermediaria a lo largo de todo el proceso con las empresas, ONG o dependencias del estado según cada caso. Siempre abordando integralmente, junto a la comunidad, problemas o temas que se perciban como relevantes, favoreciendo la participación de todos los actores, con el firme propósito de articular diferentes recursos, buscar alternativas de solución en forma conjunta para contribuir a la transformación de la realidad, propiciando un beneficio para la comunidad a la que se brinda y estableciendo vínculos más sólidos y visibles entre ambas partes.

Por otro lado sería interesante pensar en la factibilidad de detectar acciones que ya realizan los alumnos fuera del ámbito de la Facultad y que pudieran sumarse al

Programa. Siempre que se enmarquen en los objetivos generales establecidos y que sean complementarios de la formación de los estudiantes.

Me planteo algunos interrogantes: 1. ¿Puede un alumno, que no cursa una de las materias involucradas, sumarse al Programa? 2. ¿Cómo interesarlos, más allá de la cátedra? ¿Cuál podría ser el incentivo? 3. Luego de la acción ¿el enriquecimiento de la experiencia y el aprendizaje, el reconocimiento a través de una distinción son suficientes para un alumno?

En el primer punto pienso que en algunos proyectos se podría permitir la incorporación de otros alumnos que no estén cursando ninguna de las materias vinculadas a esa acción. Seguramente no en todas las etapas, quizás en función de su grado de avance en la carrera podría establecerse el nivel de participación; por supuesto dependerá también de la relevancia o jerarquía del proyecto. Con respecto a los puntos 2 y 3 me permito pensar en créditos que se podrían equiparar en horas de cursadas a las materias optativas, estableciendo un límite por cuatrimestre. Siempre pensando que la tarea sea cuantificable en horas cátedras, que la acción esté incluida en el Programa -por lo que aportará al proceso formativo del alumno-, y cuente con el aval de la Comisión.

En síntesis el Programa Alianzas Creativas / Proyectos Colaborativos a través de acciones conjuntas entre asignaturas posibilitará la integración horizontal y vertical de contenidos generando un espacio académico para el encuentro y la integración de estudiantes y docentes, por lo que potenciará el intercambio de conocimientos y por ende el enriquecimiento, sumado a esto al valor del contacto directo con situaciones reales y el posicionamiento de la Facultad en la comunidad.

Abstract: The forty-sixth meeting of the Academic Advisory Council of the Faculty of Design and Communication of the University of Palermo was held on Friday, October 19, 2018 under the theme: Collaborative Actions and their impact on the Pedagogical Style of the Faculty. The Minutes of the session carried out by the Director José María Doldan were carried out and after that, the contribution of all the Directors, with a first text by the Dean, Mg. Oscar Echevarría, who is the one who organizes and organizes the theme of the Plenary developed.

Keywords: Collaborative actions - pedagogical style - teacher advisers

Resumo: A sexagésima sexta reunião do Conselho Acadêmico Consultivo da Faculdade de Design e Comunicação da Universidade de Palermo foi realizada na sexta-feira, 19 de outubro de 2018, sob o tema: Ações Colaborativas e seu impacto no Estilo Pedagógico da Faculdade. A ata da sessão realizada pelo Diretor José María Doldan foi realizada e depois disso, a contribuição de todos os Diretores, com um primeiro texto pelo Diretor, Mg. Oscar Echevarría, que é quem organiza e organiza o tema do Plenário desenvolvido.

Palavras chave: Ações colaborativas - estilo pedagógico - orientadores de professores

Tres intervenciones didácticas para favorecer el aprendizaje profundo en la Universidad

Fecha de recepción: junio 2018

Fecha de aceptación: agosto 2018

Versión final: octubre 2018

Mariela Paula Maticic (*)

Resumen: El presente ensayo se propone pensar cómo desde la didáctica es posible promover un aprendizaje profundo, significativo y perdurable en la Universidad. El trabajo se centra en tres grandes intervenciones, orientadas a que el estudiante aprenda auténticamente. La primera es tender puentes, concebida como partir de lo sabido, para desestabilizarlo, enriquecerlo y trascenderlo. La segunda es hacer preguntas, colocando a la curiosidad como precursora de la intimidad de pensamiento y la autonomía intelectual. Por último, la desacralización, como la gracia de mostrar el costado humano de los docentes, así como de los autores y de la propia disciplina en tanto constructora de realidad y también de poder.

Palabras clave: Aprendizaje profundo - aprendizaje significativo - aprendizaje auténtico - didáctica - psicoanálisis

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 40]

Introducción

A simple vista, un estudiante preocupado por sus notas y ocupado en su rendimiento, capaz de retener volúmenes de información suficientes para responder las preguntas de una instancia de evaluación, disciplinado y signado como inteligente desde el sistema valórico imperante, se presenta a los ojos de la sociedad como estudiante ejemplar. Tal vez, incluso desde la propia trayectoria académica, este abanderado del sistema (educativo) nos resulte naturalmente digno de honores y reconocimientos. En las antípodas, se ubicarían los estudiantes que, con claras muestras de desgano y desmotivación, se conforman con pasar la cursada. Sin embargo, ambos tienen algo en común: ninguno consume la experiencia académica interesado desde un genuino apetito de saber. Por ende, ninguno la concluye provisto de saberes emancipadores, porque se mantienen en un paradigma de sumisión al reconocimiento o la aprobación, estudiando con mayor o menos esfuerzo, pero sin ganas, ni riesgos.

El historiador y especialista en pedagogía norteamericano Ken Bain (2007), ha echado luz sobre estos estilos de estudiantes. Bain situó que tanto los estudiantes denominados por él como superficiales, así como los que da en llamar estratégicos, expresan conductas procedimentales y actitudes conformistas ante el conocimiento existente. La diferencia es que mientras los primeros se contentan con aprobar y así sobrevivir al sistema educativo, los segundos se esfuerzan por sobresalir. Sin embargo, Bain sitúa una tercera tipología de estudiantes, que denomina profundos, capaces de acceder al aprendizaje auténtico. Estos estudiantes toman los riesgos oportunos, que les permiten no solo hacer una lectura y apropiación crítica de los contenidos, sino también poner el conocimiento en acción, aplicándolo constructivamente en sus escenarios cotidianos tanto presentes como futuros.

A partir de esta tipología de estudiantes, este trabajo se propone organizar conceptualmente las reflexiones de

diferentes autores nucleándolas en tres grandes intervenciones que los docentes universitarios pueden consumir en las aulas, para promover desde la didáctica la posibilidad de activar el aprendizaje profundo, significativo y perdurable mucho más allá del momento artificial de evaluación: tender puentes, hacer preguntas y desacralizar.

Tender puentes: partir de conectar con lo sabido, para desestabilizarlo y trascenderlo

Entendemos por puentes aquellas conexiones que posibilitan la vinculación del conocimiento nuevo con el que ya se tiene. Lo interesante es que no siempre lo nuevo se acopla armoniosamente al cúmulo de lo conocido, incrementando sin más su volumen. La incertidumbre, puesta en duda y necesidad de reacomodación son parte de la riqueza de este proceso, porque permiten revisar, advertir matices, trascender. Interceptar la inteligencia del estudiante, provocándolo con situaciones en las que su andamiaje imaginario y simbólico no será operativo, resulta clave para generar la necesidad de hacerle lugar a lo nuevo, a la vez que resignificando lo preexistente.

En segundo lugar, se asume como otra conexión deseable ofrecer los contenidos en articulación con intereses o situaciones de la vida cotidiana actuales o proyectables a su vida profesional, que ayuden a los estudiantes a implicarse libidinalmente. Siguiendo al psicoanalista francés Jacques-Alain Miller (1986), hacer algo por mandato es una llamada al trabajo, no al deseo. El deseo no responde órdenes. Ningún aprendizaje profundo puede surgir del mandato de aprender. Porque el aprendizaje profundo es libidinal, es decir, sucede en articulación con una pulsión. Más precisamente, de la pulsión epistemofílica, producto a su vez de la conjunción de otras dos pulsiones más primarias: la pulsión de ver y la pulsión de apoderamiento. Sin libido no se aprende profundamente. En consecuencia, resulta crucial motivar las ganas a partir de la relación de lo nuevo con algo implicante realmente.

Hacer preguntas: la curiosidad como precursora de la intimidad de pensamiento y la autonomía intelectual

Resulta injusto a nuestro entender que las respuestas tengan mejor prensa que las preguntas. En este sentido, plantear verdaderas preguntas y enseñar a sostenerlas es clave para aprender con ganas y propósito. Al decir verdaderas preguntas, nos referimos a aquellas que no tienen un sentido de interrogatorio, ni son un pedido disfrazado de pregunta. Son las preguntas que no están ávidas de ser obturadas por una respuesta, aquellas que ponen en acción al pensamiento, el interés, la curiosidad, la intriga por descubrir.

Explicar un tema como argamasa de información, anula la posibilidad de descubrirlo con el mismo júbilo que el niño descubre sus manos, el mar, los números, las letras, las palabras. Sin embargo, y aunque de por sí no es poco, no se trata solo de garantizar la alegría de descubrir. Se trata de promover la progresiva autonomía. Los psicoanalistas de niños supieron detectar detrás de la incansable curiosidad del por qué infantil, los primeros intentos de autonomía intelectual. Que ayudan a empezar a generar cierta sana distancia respecto de los padres como única fuente de saber, permiten que el niño deposite en sus futuros docentes la expectativa de aprender, y da paso a un hallazgo maravilloso: el descubrimiento del pensamiento interior a salvo del escrutinio de los otros. Un espacio que no resulta transparente a los demás, un verdadero refugio de intimidad intelectual. Mantener este espacio como área protegida en la Universidad, es clave para que el cuestionamiento fecundo no se convierta en una especie en extinción.

Se trata entonces de producir preguntas que no buscan su obturación, ni por parte de los estudiantes, pero tampoco por parte de los profesores. Desde la experiencia docente es posible advertir que la obturación desde los estudiantes sucede bien recurriendo a conocimientos previos encajados a la fuerza, haciendo caso omiso a su evidente no adecuación, o bien respondiendo aquello que el estudiante supone que el profesor quiere escuchar. Ambas, contienen implícitamente, el refuerzo de la sumisión. Pero también, la obturación puede acontecer del lado de los docentes, por ejemplo, cuando apuramos una respuesta que aún no estuvo madura de preguntas. Esta respuesta precozmente eyectada, tiene altas probabilidades de caer en saco roto. Porque una buena respuesta requiere de un prelude de preguntas significativas, que nos interroguen desde nuestro espacio personal de pensamiento, y nos conmuevan a asumir una actitud innovadora y cuestionadora, necesariamente creativa.

Huelga decir que la invitación a aprender desde las preguntas requiere de un contexto lúdico y amable, donde el vacío no signifique falta o falla, y donde los preguntando no se sientan sobreexpuestos ni en inferioridad de condiciones frente a quienes se arroguen las respuestas.

Desacralización: la gracia de mostrar el costado humano

Continuando con las reflexiones de Miller, para que suceda la producción del saber es crucial que los conduc-

tores del dispositivo (sea cual fuera) se presenten como agentes provocadores, absteniéndose de presentarse como dueños del saber. Un agente provocador estimula la lógica colectiva de producción del saber. Porque permite que los estudiantes se apropien del mismo desde una insignia personal, poniendo en juego sus curiosidades, intereses, interpretaciones y preconcepciones. Esto ayuda a desestabilizar la dinámica jerárquica y unidireccional, promoviendo el intercambio de posiciones e ideas entre los estudiantes empoderados.

La figura del profesor infalible e incuestionable condena a muerte al deseo de saber. Porque el saber se moviliza con el deseo, y no existe deseo sin transmisión de falta. Por supuesto, descontando que el profesor tenga un dominio conceptual y práctico a la altura de su rol. Lo que no quita que pueda tener la gracia de mostrarse humano. Compartiendo con los estudiantes sus obstáculos y desafíos, y no solo los casos de éxito. Transmitiendo, por sobre todo, su propio deseo... de saber más. Implica además, el desacralizar la disciplina bajo estudio, para poder razonarla. Esto requiere varias consideraciones. Por un lado, supone transmitir no solo contenidos sino también la historia en la que se dio a luz ese saber. Develar cómo despuntaron los intereses en los pensadores y técnicos que hicieron sus aportes a la disciplina. Qué vicisitudes, titubeos y derroteros atravesaron, y cómo gracias a esta travesía (y no por su infalibilidad) se hicieron un lugar en ella y por ende en la bibliografía que proponemos. Mostrar a los autores humanamente, en sus propias curiosidades e insertos en sus contextos de producción, muy probablemente ayude a presentarlos ante los estudiantes como voces que inspiran, antes que como discursos sagrados y clausurados, a ser repetidos de memoria mecánicamente.

Implica explicitar también que no siempre los expertos en la materia están de acuerdo. Situar cuáles son los nudos de controversia y debate, así como qué desvela y desencuentra hoy a quienes la ejercen y representan. Llevarlos hasta los umbrales de los Triángulos de las Bermudas de la disciplina, para concebirla como un campo de fuerzas dinámico y vivo, ahuecado para recibir el aporte constructivo de los propios estudiantes. Transmitiéndoles confianza y sentido de sucesión y legado, a la hora de comprometerlos en su enriquecimiento posterior.

Queremos compartir el caso de un estudiante que, debiendo cumplir con una cuota de diez encuestas para un trabajo práctico, se acercó a preguntar si podría simular haber encuestado a otras personas, respondiendo todas las preguntas del cuestionario él mismo, inventando los datos. Sobrepuestos del primer impacto que supo a desafío y provocación, se extendió la pregunta a la clase para debatir acerca de la confiabilidad de las encuestas en vía pública, así como las cuestiones que se deben contemplar y articular para garantizar en la mayor medida posible la confiabilidad de los datos relevados, en un contexto donde la problemática está en vigor a partir del descreimiento hacia el poder predictivo de las encuestas de opinión política.

Reflexiones finales

Para concluir, vale situar qué comparten las tres intervenciones que consideramos capaces de promover el aprendizaje auténtico en la Universidad, a saber: tender puentes, hacer preguntas y desacralizar. Entendemos que, fundamentalmente, le hacen un lugar a las ganas, y habilitan la puesta en cuestión de los modelos de construcción de realidad imperantes. Con lo cual, no pueden sino tener un efecto revigorizante muy fresco sobre la disciplina.

En definitiva, los grandes cambios surgen desde las aulas y la docencia es un acto de cesión paulatina de mando, entendiendo cesión como ceder para que algo no cese. Apuntando a empoderar a los que nos sucederán en el camino del ejercicio profesional y la construcción colectiva del saber.

Referencias bibliográficas

- Astolfi, J. P. (2007). *Aprender en la escuela*. España: Editorial Dolmen.
- Bein, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de Universidad*. España: Publicaciones de la Universitat de Valencia.
- Bleichmar, S. (2005). *La subjetividad en riesgo*. Buenos Aires: Editorial Topía.
- Camilloni, A. (1995). *Reflexiones para la construcción de una Didáctica para la Educación Superior*. Ponencia en: Primeras Jornadas Trasandinas sobre planeamiento, gestión y evaluación Didáctica de Nivel Superior Universitaria. Chile.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Dessal, G. (2014). *La obligación de ser feliz es agotadora, como la de ser un triunfador*. Buenos Aires: Télam. Recuperado de: <http://www.telam.com.ar/notas/201408/76019-la-obligacion-de-ser-feliz-es-agotadora-como-la-de-ser-un-triunfador.html>
- Feldman, D. y Palamidessi, M. (2001). *Programación de la enseñanza en la universidad. Problemas y enfoques*. Colección Universidad y Educación. Serie Formación Docente N°1. Área Planificación, Evaluación y Pedagogía. Secretaría Académica. UNGS.
- Fernández, A. (2000). *Poner en juego el saber*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Freud, S. (1996 6ta ed.). *Inhibición, síntoma y angustia*. Buenos Aires: Amorrortu Editores Tomo XX.
- Frison, R. y Gaudio, R. (2012). *De la pulsión epistemofílica a la posibilidad de pensar*. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Buenos Aires: Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.
- Lacan, J. (1970). *Las formaciones del inconsciente*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Meirieu, P. (2006). *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. España: Editorial Grao.
- Miller, J-A. (1986). *Cinco variaciones sobre el tema La Elaboración Provocada*. Recuperado de: <http://eolc-ba.com.ar/wp-content/uploads/2017/06/f-Cinco-variaciones-J.A.-Miller>
- Tamburú, C. (2013). *Sobre la rectificación subjetiva en la clínica del aprender*. Revista Pilquen. Sección psicopedagogía. Año XV, Número 10.
- Wolf, L. (1997). *Qué Deseo de Saber. II Jornadas del Instituto del Campo Freudiano*. Buenos Aires: Atuel.

Nota: Este trabajo fue desarrollado en la asignatura Introducción a la Didáctica a cargo de la profesora Karina Agadía en el marco del Programa de Reflexión e Innovación Pedagógica.

Abstract: The present essay proposes to think how from the didactic it is possible to promote a profound, significant and lasting learning in the University. The work focuses on three major interventions, aimed at the student to learn authentically. The first is to build bridges, conceived as starting from the known, to destabilize it, enrich it and transcend it. The second is to ask questions, placing curiosity as a precursor to the intimacy of thought and intellectual autonomy. Finally, the desacralization, as the grace to show the human side of the teachers, as well as the authors and the discipline itself as a constructor of reality and also power.

Keywords: deep learning - meaningful learning - authentic learning - didactic - psychoanalysis

Resumo: O presente ensaio propõe-se pensar como desde a didática é possível promover uma aprendizagem profunda, significativa e perdurável na Universidade. O trabalho centra-se em três grandes intervenções, orientadas a que o estudante aprenda autenticamente. A primeira é tender pontes, concebida como partir do sabido, para desestabilizarlo, o enriquecer e transcendê-lo. A segunda é fazer perguntas, colocando à curiosidade como precursora da intimidade de pensamento e a autonomia intelectual. Por último, a dessacralização, como a graça de mostrar o custado humano dos docentes, bem como dos autores e da própria disciplina em tanto construtora de realidade e também de poder.

Palavras chave: Aprendizagem profunda - Aprendizagem significativa - Aprendizagem autêntica - didática - psicanálise

(¹) **Mariela Paula Maticic.** Licenciada en Psicología con Diploma de Honor (Universidad de Buenos Aires, 2001). Posgrado en Estudio del Consumo e Investigación de Mercados (UBA).

Diálogo, reflexión y acción: ejes de la educación actual

Fecha de recepción: junio 2018
Fecha de aceptación: agosto 2018
Versión final: octubre 2018

María Soledad Durandeu (*)

Resumen: El trabajo tiene como objetivo reflexionar sobre la importancia del diálogo para la generación de conocimiento dentro del aula. Se busca desarrollar los puntos que conectan al diálogo con el proceso reflexivo, y a su vez con la acción, haciendo hincapié en la importancia de los tres componentes para la construcción de conocimiento en la actualidad.

Palabras clave: Diálogo – reflexión – acción - educación

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 42]

Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión. (Freire, 1968).

Introducción

A lo largo de la historia primó lo que Jorge Steiman, Graciela Misirlis y Mónica Montero denominaron como paradigma tradicional de la educación. Una de las características principales de este modelo es ubicar a la figura del docente como ser poderoso en términos foucaultianos, cargado de saberes, de conocimientos, que lo colocan en una posición de superioridad frente al estudiante. Por otro lado, la clase se desarrolla de manera tal que esta figura de autoridad, este educador todopoderoso, carga con la responsabilidad, nada más ni nada menos, de transmitir los conocimientos que él considera más relevantes para educando. Por último, el lugar del estudiante, dentro de este sistema, es poco relevante. Se lo entiende como “alumno solo – solo, aislado – que escucha a su maestro”. (Steiman, Misirlis y Montero, 2004, p. 5).

Hoy en día, y tomando como antecedente lo anteriormente dicho, se puede observar que el sistema educativo se encuentra en crisis. La primacía del paradigma tradicional, oculto bajo modelos que trataron de oponerse pero que no hicieron otra cosa que profundizarlo, está llegando a su fin.

En la sociedad actual argentina está emergiendo un nuevo paradigma educativo. Está surgiendo un verdadero cambio. El viejo modelo que ubicaba la relación docente – estudiante de manera dispar, jerárquica y asimétrica resulta obsoleto ante los ojos de los reformadores, acompañantes del cambio. Por el contrario, este nuevo modelo postula una serie de modificaciones, entre ellos la resignificación de los roles del educador y el educando. El docente se transforma en un guía, un acompañante, una figura cuyo poder no se centra en la cantidad de conocimiento acumulado que posea y logre transmitir, cual tubo shannoniano. Sino, por el contrario, radica en su capacidad de acompañar a los estudiantes en el proceso reflexivo, de brindarles las herramientas necesarias para que estos puedan generar nuevo conocimiento.

Una de las herramientas más importantes para que esto suceda es mantener con ellos un buen diálogo en palabras de Paulo Freire. Un intercambio, constante y fluido, de ideas y pensamientos, estableciendo límites, pero no limitaciones. El siguiente trabajo se propone analizar la importancia del diálogo, para la construcción de conocimiento, en la actualidad. Particularmente se abordará esta relación entre los estudiantes y docente, vinculando el proceso reflexivo con la acción. Se seleccionan estos tópicos debido a que resultarán relevantes para establecer un verdadero cambio de paradigma.

Desarrollo

Paulo Freire define al diálogo como:

Una exigencia existencia. Y siendo el encuentro que solidariza la reflexión con la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en otro, ni convertirse tampoco en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes (1968, p. 71).

Siguiendo los supuestos de Freire, no es posible considerar al diálogo de manera unilateral, como lo entienden los defensores del paradigma tradicional de la educación. Un mero acto donde el estudiante se limitaba a asentir todo aquello que el educador expone, ya sea por miedo a cuestionar a una figura de autoridad, o simplemente porque este último no brinda el lugar, al educando, para cuestionarlo.

Muy por el contrario, el diálogo debe ser considerado como un proceso que involucra a dos partes, como dice Freire: “La educación auténtica (...) no se hace de A para B o de A sobre B, sino de A con B, con la mediación del mundo”. (1968, p. 76).

Además, debe entenderse al diálogo como un acto que requiere la toma de consciencia de ambos (docente – estudiante) para su correcto accionar. El docente debe estar lo suficientemente capacitado y preparado para ubicarse en un lugar de guía. No debe limitar al educando, sino que tiene que ser capaz de generar interés

en este para que se produzca un intercambio fluido de ideas, conocimientos, pensamientos, en otras palabras, de apreciaciones sobre el mundo. Por su parte el estudiante debe involucrarse, no limitarse a sí mismo a acatar lo dado. Debe investigar, indagar, cuestionar. Constituirse como ser pensante, cargado con saberes previos, y saberes latentes. En palabras de Freire: “no hay diálogo verdadero si no existe en sus sujetos un pensar verdadero”. (1968, p. 75).

Ahora bien, si afortunadamente se produce entre estudiantes y docentes un diálogo, entendido a partir de todo lo mencionado anteriormente, se está frente a lo que se llama “un acto creador”. (Freire, 1968, p. 72). Es decir, se establece un escenario áulico favorable para la reflexión, para la producción de conocimiento. Es imposible que se genere un verdadero pensar crítico, en palabras de Freire, sin que se establezca de antemano una relación dialógica donde ambas partes estén involucradas realmente en el proceso.

Una vez que se entabla un diálogo fluido, y se establece un escenario áulico favorable para la producción de conocimiento, el proceso reflexivo puede darse de varias maneras.

Puede que se genere la reflexión previa a la acción/ejecución, donde en principio se realiza la puesta en común, un intercambio de ideas y a posteriori la ejecución de lo establecido. O por el contrario que se proceda al revés. El pensar crítico también puede darse en la “reflexión sobre la acción”. (Schön, 1992, p. 36). Esta manera de hacer, este aprender haciendo y reflexionar sobre lo ya hecho es cada vez más común. Se puede realizar de dos maneras según Schön: “una vez que el acto se produce, ya tranquilamente, o podemos realizar una pausa en el medio de la acción para hacer lo que Hanna Arendt (1971) denomina un pararse a pensar”. (1992, pp. 36-37).

De todas formas, sin importar cuál se da primero, es en la relación que se establece entre ambas, reflexión y acción, donde está la semilla del cambio. Es en el vínculo entre los dos actos donde está la verdadera transformación y ruptura de la percepción que hasta ese momento se tenía sobre la realidad. No importa tanto si primero se da uno y después el otro, o viceversa, sino por el contrario, es la relación dialéctica que se da entre ambos lo que resulta trascendental.

Conclusión

Si bien las condiciones necesarias para que efectivamente se produzca un cambio de paradigma educativo están dadas, aún se está lejos de romper definitivamente con el modelo tradicional que dominó la escena por tantos años. Para que realmente se establezca un cambio es necesario quitarse el velo, desnaturalizar los procesos que hasta hoy se presentan como dados. Dejar de creer que se está dialogando, que se está educando, cuando realmente no se dan las condiciones áulicas, ni se establece un ambiente propicio para que esto suceda.

Hay que empezar a pensar en la educación como proceso dialógico que se da entre educador y educando, y no desde el docente al, mal llamado, alumno. Es preciso que ambos tomen consciencia del lugar que ocupan en el proceso educativo para así realmente transformar esta realidad. Reflexionar sobre ella, criticarla, problematizarla, deconstruirla y resignificarla. Esta es la tarea que hoy debe ocupar a ambos. De lo contrario estaremos frente a la continuidad de un monólogo unilateral antidialógico que poco ayuda a establecer las bases para la producción de conocimiento.

Referencias bibliográficas

- Foucault, M. (2008). *Historia de la Sexualidad Vol 1*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1968). *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Shannon, C. y Weaver, W. (1964). *Teoría Matemática de la Comunicación*. Universidad de Illinois. Press.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Steiman, J., Misirlis, G., Montero, M. (2004). *Didáctica General, Didácticas específicas y Contextos socio históricos en las aulas de la Argentina*. Buenos Aires.

Nota: Este trabajo fue desarrollado en la asignatura Introducción a la Didáctica a cargo de la profesora Silvia Meza en el marco del Programa de Reflexión e Innovación Pedagógica.

Abstract: The aim of the work is to reflect on the importance of dialogue for the generation of knowledge within the classroom. It seeks to develop the points that connect the dialogue with the reflective process, and in turn with the action, emphasizing the importance of the three components for the construction of knowledge nowadays.

Keywords: Dialogue – reflection – action - education

Resumo: O trabalho tem como objetivo refletir sobre a importância do diálogo para a geração de conhecimento dentro da sala de aula. Procura-se desenvolver os pontos que ligam ao diálogo com o processo pensativo, e a sua vez com a ação, fazendo finca-pé na importância dos três componentes para a construção de conhecimento na atualidade.

Palavras chave: Diálogo - reflexão - ação - educação

(¹) **María Soledad Durandeu.** Licenciada en Ciencias de la Comunicación (Universidad de Buenos Aires).

Aprender haciendo

Fecha de recepción: junio 2018

Fecha de aceptación: agosto 2018

Versión final: octubre 2018

Martín Dubovich (*)

Resumen: Popularmente se considera al estudio superior como una formación profesional en donde se adquirirán múltiples competencias y herramientas para desarrollarse a futuro en el mundo laboral; pero llegada tal instancia pueden surgir deficiencias cognitivas. A partir de esto se analizan ventajas y desventajas de trabajar en paralelo a la formación académica.

Palabras clave: Estudiante – mundo laboral – profesional – práctico – competencias – educación superior – formación – conocimiento

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 44]

A partir de la concepción habitual de que la universidad forma profesionales aptos al mundo laboral, muchos estudiantes y graduados de diversas carreras se encuentran con dificultades de inserción en el ámbito laboral. Tener un título de educación superior legitima la capacidad profesional, pero no garantiza que la comprensión y correcta aplicación de los conocimientos por parte del sujeto, satisfaga las exigencias del contratante. Perkins (1995) distingue una serie de deficiencias en cuanto a los resultados en la educación: el conocimiento frágil, que consiste en la pérdida de conceptos aprendidos por diferentes motivos tales como el conocimiento olvidado (la información ha desaparecido de la mente del estudiante); conocimiento inerte (tiene el conocimiento pero no identifica cuándo aplicarlo); conocimiento ingenuo (toma forma de teorías ingenuas o estereotipos); conocimiento ritual (hablar del mundo como se supone debe hacerse).

El estudiante adquiere un conocimiento, lo aplica en el ámbito educativo y es evaluado. Con el avanzar de la carrera, este conocimiento, si no es remitido o aplicado nuevamente puede ser olvidado o no identificado para acudir al mismo en prácticas activas. Además, puede tratarse de un conocimiento adquirido superficialmente por lo que su comprensión es deficiente.

Cuando un estudiante trabaja en paralelo implementa los conocimientos en la acción desde otro contexto y con una nueva motivación dando como resultado un apropiamiento conceptual. Además, entrena el acceso a la información y reafirma su legitimidad. La educación tiene como meta la retención, comprensión y uso activo del conocimiento.

El aprendizaje es una construcción personal, dentro y fuera del ámbito educativo. Es una concepción experiencial vinculada al mundo del estudiante. Trabajando, uno reafirma y asienta el aprendizaje educativo, pero también se adquieren nuevas competencias que conviven e interactúan con este.

Ference Marton, Roger Säljö y Noel Entwistle son algunos de los investigadores que a finales de la década del 70 desarrollaron los enfoques de aprendizaje mediante entrevistas realizadas a estudiantes universitarios.

El estudiante debe reconocer y asimilar los conceptos enseñados por el profesor desde un aprendizaje signi-

ficativo y comprensivo. Según Marton (1976) este nivel de aprendizaje se alcanza a partir de un enfoque profundo, caracterizado por la intención de comprender y la interacción, relación y reflexión de los nuevos conceptos.

Mediante un enfoque profundo el estudiante se apropia de los nuevos conocimientos, los vuelve parte de sí y los aplica debidamente en el momento indicado. Es necesaria una fuerte interacción con el contenido, relacionándolo con conocimientos anteriores y la experiencia cotidiana; además de alcanzar un razonamiento lógico y profundo de los conceptos. Posteriormente, Biggs (1987) desarrolla dos cuestionarios (CPA y CPE) para evaluar el enfoque de aprendizaje de los estudiantes de secundario y Litwin (1997) adhiere a este concepto a partir de la enseñanza comprensiva.

El trabajo genera una necesidad real de comprensión y de respuestas certeras y rápidas a diversas problemáticas, guiando al estudiante al enfoque profundo.

Por otro lado, Marton distingue el enfoque superficial, cumplir los requisitos memorizando información necesaria para la evaluación sin reflexión, y el enfoque estratégico, intención de obtener notas altas a partir de tácticas sin apropiarse del conocimiento. Trabajar trae aparejado menos tiempo libre, estrés, responsabilidades, cansancio, ansiedad, etcétera. Estos aspectos pueden afectar al estudiante llevándolo hacia un enfoque superficial o estratégico durante su formación.

Al abordar un tema que no se relaciona directamente con la labor profesional puede suceder que no se implemente un enfoque profundo dado que no existe la necesidad de poner en práctica esos saberes.

Según Anahí Mastache: “Se considera que una persona es técnicamente competente cuando es capaz de realizar las tareas requeridas por su profesión o trabajo de manera adecuada según los estándares propios de la misma” (2009, p.79). La competencia está vinculada a los conocimientos, destrezas técnicas y capacidades prácticas o psicosociales requeridas.

En el aula interactúan estudiantes y profesores con una forma de pensar similar vinculada a la carrera cursada. Pero en la vida real el profesional debe relacionarse con gente ajena a dicha profesión, ser capaz de liderar, trabajar en equipo, negociar y traducir sus conocimientos

para que sean comprensibles por diferentes personas. En el trabajo se desarrollan competencias psicosociales que no podrían aprenderse en clase, ya sea en un empleo vinculado al estudio o en uno completamente distante. Todo empleo exige interactuar con otras personas. El aula taller es un ámbito donde los estudiantes aprenden haciendo mediante el trabajo cooperativo. Ariana de Vincenzi (2009) se manifiesta acerca de las deficiencias que sufren los estudiantes de diseño para verbalizar su proceso proyectual. El desarrollo profesional beneficia el intercambio personal y perfecciona el uso de terminologías propias del campo disciplinar.

Las competencias y capacidades son una construcción llevada a cabo mediante la práctica y el accionar profesional, no se enseñan ni se aprenden. Al poner en práctica los conocimientos educativos en el ámbito laboral se desarrollan competencias profesionales. Las instituciones educativas deben reproducir al máximo estas condiciones mediante una selección de problemas o incidentes críticos propios de la vida laboral para alentar y demandar un accionar profesional en los estudiantes. Schön (1992) denomina esta forma de aprendizaje como Practicum.

Donald Schön se expresa acerca de los procesos no lógicos; juicios, decisiones y acciones espontáneas sin reglas o procedimientos claros. Muchas capacidades son desarrolladas en la acción, donde el sujeto debe vivir la práctica para apropiarla. En ciertos casos pueden variar los resultados motivando una perspectiva crítica a partir de la reflexión en o sobre la acción, para reconocimiento, decisión y ajuste de la práctica.

Los profesores acuden a casos reales o contruados conscientemente para inducir a los estudiantes hacia el conocimiento en la acción. Pero el contexto no modifica, el estudiante sabe que está siendo evaluado, lleva a cabo la práctica en un aula o taller e interactúa con las mismas personas. Por estos motivos el empleo resulta más eficiente en la formación práctica dado que se desarrolla en un marco de convenciones de acción propias de la profesión, además se puede aprender de la experiencia de compañeros y jefes.

El profesional necesita los saberes técnicos y teóricos que brinda la educación superior y la experiencia y práctica del ámbito laboral para desarrollar su potencial profesional.

Otro factor decisivo en el vínculo profesional y educativo es el tiempo. La búsqueda laboral lleva un determinado tiempo, más fácil de afrontar al estar estudiando, especialmente en el mercado laboral actual donde la demanda de empleo y exigencias de los contratantes son elevadas. El primer empleo normalmente es de baja categoría o no se vincula a la carrera elegida, por lo que el sujeto debe formarse, aprender, adquirir experiencia y, de a poco, escalar en el mercado laboral.

Un trabajo fijo también provoca un condicionamiento en el horario de cursada, afectando la elección de materias, cátedras o hasta instituciones en donde desarrollar los estudios. El tiempo también se manifiesta en el período destinado al desarrollo de trabajos prácticos y estudio para exámenes. Además, aquel que trabaja normalmente tarda más en finalizar los estudios.

En conclusión, el desarrollo en el ámbito laboral ayuda a mantener activos los conocimientos y adquirir nuevas competencias mediante la práctica. Si bien existe una limitación temporal y un desgaste psíquico-físico, el estudiante contará con experiencia laboral suficiente una vez graduado.

Referencias bibliográficas

- Biggs, J. (1987) *Students Approaches to Learning and Studying*. Melbourne.
- De Vincenzi, A (2009) *La práctica educativa en el marco del aula taller*. Revista de Educación y Desarrollo. Buenos Aires.
- Entwistle, N. (1988) *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Litwin, E. (1997) *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Mastache, A. (2009) *Formar personas competentes*. Buenos Aires: Noveduc.
- Perkins, D. (1995) *La escuela inteligente*. Barcelona: Gedisa.
- Schön, D. (1992) *En la formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

Bibliografía

- Astolfi, J (2007) *Aprender en la escuela*. Palma de Mallorca. Dolmen.
- Biggs, J. (1987) *Students Approaches to Learning and Studying*. Melbourne.
- Biggs, J. (2005) *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid. Narcea.
- De Vincenzi, A (2009) *La práctica educativa en el marco del aula taller*. Revista de Educación y Desarrollo. Buenos Aires.
- Entwistle, N. (1988) *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Gargallo López, B., Garfella, P. y Pérez, C. (2006) *Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Litwin, E. (1997) *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Mastache, A. (2009) *Formar personas competentes*. Buenos Aires: Noveduc.
- Ontoria, A (2011) *Mapas conceptuales*. Madrid. Narcea.
- Ortega Díaz, C. y Hernández Pérez, A (2015) *Hacia el aprendizaje profundo en la reflexión de la práctica docente*. México. Revista Ra Ximhai
- Perkins, D. (1995) *La escuela inteligente*. Barcelona: Gedisa.
- Schön, D. (1992) *En la formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

Nota: Este trabajo fue desarrollado en la asignatura Introducción a la Didáctica a cargo de la profesora Silvia Meza en el marco del Programa de Reflexión e Innovación Pedagógica.

Abstract: Popularly, higher education is considered as a professional training in which multiple competences and tools will be acquired to develop in the future in the workplace; but arrival such an instance may arise cognitive deficiencies. From

this, advantages and disadvantages of working in parallel with academic training are analyzed.

Keywords: Student - work world - professional - practical - competences - higher education - training - knowledge

Resumo: Popularmente considera-se ao estudo superior como uma formação profissional em onde adquirir-se-ão múltiplas concorrências e ferramentas para se desenvolver a futuro no mundo de trabalho; mas chegada tal instância podem surgir

deficiências cognitivas. A partir disto se analisam vantagens e desvantagens de trabalhar em paralelo à formação académica.

Palavras chave: Estudante - mundo do trabalho - profissional - práctico - competências - ensino superior - formação - conhecimento

(*) **Martín Dubovich.** Fotógrafo. Diseñador Gráfico (Universidad de Buenos Aires)

Enseñar diseño: cómo potenciar la diversidad y la creatividad en el aula taller

Fecha de recepción: junio 2018
Fecha de aceptación: agosto 2018
Versión final: octubre 2018

Luciana García Arango (*)

Resumen: El objetivo de este trabajo es reflexionar sobre la enseñanza de diseño en las aulas taller, haciendo foco en cómo lograr que los alumnos exploten su creatividad y sus rasgos individuales como diseñadores. Se busca pensar en el taller como un facilitador y no como un obstáculo que tienda a la homogeneización y estandarización del grupo.

Palabras clave: Enseñanza - aula taller – creatividad – diseño – aprendizaje

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 46]

El taller es una instancia clave e imprescindible en el aprendizaje de cualquier área de diseño. Allí los estudiantes experimentan su primera aproximación al proceso de diseño, e intentan encontrar su propia identidad a lo largo de los distintos niveles de taller que la carrera ofrece. Aprenden, también, a trabajar en grupo y a corregirse entre pares. En este contexto el rol del docente es clave para guiar, corregir y acompañar el desarrollo del alumno. Sin embargo, el mismo taller que es facilitador del proceso de aprendizaje muchas veces puede convertirse en un obstáculo que dificulta la producción creativa individual y puede también tender a la homogeneización del grupo. Surge aquí el interrogante de qué condiciones se tienen que dar dentro del taller para lograr sacar lo mejor de cada alumno, incluso haciendo trabajos colaborativos.

Ander-Egg (1999) sostiene que el taller es una forma de enseñar y de aprender mediante la realización de algo que se lleva a cabo conjuntamente. Es un aprender haciendo en grupo. Agrega, además, que el docente tiene que tener un rol participativo, para orientar y estimular al alumno, contrario al docente que se limita a transmitir conocimientos a sus estudiantes. Los talleres de diseño funcionan como un lugar de experimentación en donde los estudiantes pueden observar y aprender de lo que hacen sus compañeros, tanto trabajando en grupo como de forma individual.

Pueden darse situaciones de debate y de corrección grupal, donde los alumnos opinen y entre todos puedan

llegar a observaciones que enriquezcan sus trabajos. La instancia de hacer preguntas y cuestionarse es fundamental. De acuerdo con Ken Bain (2007), las preguntas nos ayudan a construir conocimiento. Al generarse preguntas, pueden generarse cambios en las estructuras de pensamiento. El proceso de diseño obliga a hacer y deshacer, a cambiar de rumbo, a cuestionar y a pasar por momentos de frustración. La forma de resolver un trabajo no es única y el estudiante se ve obligado a tomar una postura, defenderla y desarrollarla. Es importante que el error no sea castigado ya que eso genera inhibiciones y miedos que entorpecen el aprendizaje. Se debe lograr lo que Bain denomina un entorno seguro, donde los estudiantes puedan experimentar, equivocarse y volver a intentarlo. Un entorno seguro es clave para permitir que el estudiante de diseño se anime a proponer, a salirse de lo conocido y a profundizar en su búsqueda creativa. El aula taller de diseño, a pesar de tratarse de un contexto que podría considerarse más desestructurado que otro tipo de metodologías de enseñanza, requiere de planificación y de base teórica como cualquier práctica educativa. Los trabajos deben tener objetivos claros que sean comunicados a los alumnos desde el comienzo. El hecho de que una materia sea práctica no debería dejar de lado sus fundamentos teóricos. Ander-Egg sostiene que “no hay que incurrir en el error de concebir el taller o, mejor dicho, a los participantes del taller, como personas que pueden adquirir conocimientos sin un mínimo de instrumental teórico y metodológico”. (1999, p.36).

Dejar a los alumnos desprovistos de guías de trabajo puede llevar a que se desorganicen las clases y los docentes caigan en su propia subjetividad a la hora de corregir y evaluar. Es indispensable que el o los docentes planifiquen las clases buscando, recopilando y organizando material de lectura, videos, películas y todo tipo de recurso que pueda ser enriquecedor para los alumnos. Esto ayuda a evitar que la materia beneficie solo a quienes tienen un talento natural para la disciplina. De acuerdo con Bruner (1997), una de las tres antinomias que se presentan en la práctica educativa contraponen el centrarse en el talento o capacidades innatas del alumno, frente a centrarse en las herramientas culturales. Sostiene que “lo bien que el estudiante domine y use las habilidades, el conocimiento y las formas de pensar dependerá de cuán favorable o facilitadora sea la «caja de herramientas» cultural que ofrezca el profesor al aprendiz”. (1997, p.88).

En ese sentido, resulta importante que los docentes de diseño puedan diagramar una estructura de clase en la que no solo se le exija más al alumno conforme avanza la materia, sino que también se lo estimule e incentive teniendo en cuenta que no todos tienen las mismas facilidades, conocimientos y talentos. Es necesario que se piense en una educación diferenciada. Es decir, que a quien menos talento o facilidad tiene, se lo debe asesorar o guiar más. También puede resultar enriquecedor armar equipos de trabajo en el taller que sean heterogéneos. Esto puede ayudar a motivar a los estudiantes. Roselli (1999) afirma que “diversas investigaciones coinciden (Castillo, 1997) en que el trabajo cooperativo en grupos bien integrados tiene ventajas adicionales frente al individual, tales como el mejoramiento de la autoestima, el autoconcepto, la motivación y la aceptación social”. (1999, p. 82).

Resulta importante también que, para lograr un buen desarrollo de cada estudiante y que éstos puedan evolucionar en la materia, se tenga cuidado con las etiquetas o rótulos que los docentes se generan sobre ellos. De acuerdo con Kaplan (2004), la clasificación que el docente haga sobre el alumno pone en marcha un sistema de expectativas; supone una operación de anticipación o predicción de ciertos comportamientos del sujeto clasificado. Por lo tanto, considerar a un alumno como bueno, talentoso, malo, poco trabajador, etc., puede condicionar su comportamiento. Si bien los rótulos son inevitables, es importante no condenar al estudiante y dar lugar a que dichas etiquetas puedan romperse o cambiarse. Es poco probable que un alumno que es considerado malo por sus docentes, pueda encontrar motivación en la clase para mejorar su desempeño. A su vez, un alumno considerado sobresaliente, tiene que lidiar con la presión de tener que destacarse continuamente. Kaplan hace alusión al efecto Pigmalión, analizado por Rosenthal y Jacobson (1968), el que consiste en ver cómo la expectativa que una persona tiene sobre el

comportamiento de otra, puede convertirse en una predicción de lo que ocurrirá. Incluso si esas expectativas no guardan relación con la realidad.

Enseñar diseño en el taller es un desafío que requiere constante revisión y replanteos. Es importante lograr sacar provecho de un espacio tan enriquecedor como lo es el taller. Para esto no hay que perder el foco en los puntos anteriormente mencionados: motivar al alumno, que se pierda el miedo a crear o a probar cosas nuevas, a correrse de lo que ya conocen, incentivar el trabajar en equipo y proveer a los estudiantes de herramientas para que todos puedan encontrar su lugar dentro del aula y su identidad como diseñadores.

Referencias bibliográficas

- Ander-Egg, E. (1999). *El taller: una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Barcelona: Universitat de València.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Kaplan, C. (1992). *Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen*. Buenos Aires: Aique Didáctica.
- Roselli, N. (1999). *La construcción sociocognitiva entre iguales*. Rosario: IRICE.

Nota: Este trabajo fue desarrollado en la asignatura Introducción a las Estrategias de Enseñanza a cargo del profesor Carlos Caram en el marco del Programa de Reflexión e Innovación Pedagógica.

Abstract: The objective of this paper is to reflect on the teaching of design in the workshop classrooms, focusing on how to make students exploit their creativity and their individual traits as designers. The aim is to think of the workshop as a facilitator and not as an obstacle that tends towards the homogenization and standardization of the group.

Keywords: Teaching - classroom workshop - creativity - design - learning

Resumo: O objetivo deste trabalho é refletir sobre o ensino de design nas salas de aula-workshop, fazendo foco em como conseguir que os alunos explorem sua criatividade e seus rasgos individuais como desenhadores. Procura-se pensar no workshop como um facilitador e não como um obstáculo que loja à homogeneização e estandardização do grupo.

Palavras chave: Ensino – Sala de aula-workshop – criatividade – desing – aprendizagem

^(*) **Luciana García Arango.** Diseñadora de Indumentaria (Universidad de Buenos Aires). Magister en Marketing y Comunicación (Universidad de San Andrés)

¿Todo para todos?

Fecha de recepción: junio 2018

Fecha de aceptación: agosto 2018

Versión final: octubre 2018

Nadia Rodríguez Paz (*)

Resumen: el docente debiera observar al grupo de estudiantes, no solo saber qué cantidad de estudiantes asisten y tomar lista, sino intentar conocerlos. Pero se advierte que no se trata de etiquetar a los estudiantes según la primera impresión del docente (que se basa en sus esquemas de valoración y percepción), es decir, no se trata de clasificar como estudiante inteligente o mal alumno, sino que se intenta distinguir a los estudiantes con el fin de llegar a ellos de la manera más efectiva y diferenciada conforme a cada uno de ellos. Porque al estereotipar se generan expectativas factibles de ser profecías autocumplidas y pueden incidir en el rendimiento del estudiante.

Palabras clave: Etiquetar – estrategias de enseñanza – aprendizaje

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 49]

- 1) Observe su grupo de estudiantes
- 2) No abra el manual. Abra el repertorio de herramientas
- 3) ¿y ahora qué sigue?

Ser docente no es tan fácil como aparenta. No se trata de llegar al aula y cumplir con un curriculum prescriptivo, transmitir la información de manual y delegar la responsabilidad absoluta al estudiante de haber o no aprendido.

Afortunadamente, aunque resulte un tanto más complejo, se han ido perfeccionando las estrategias de enseñanza, poniendo el foco en el aprendizaje del estudiante, con una metodología constructivista y no como un mecanismo lineal, dogmático, conductista como era décadas atrás. No obstante, pareciera que aún es difícil ponerlas en práctica, ya sea porque todavía se sigue percibiendo la enseñanza con el foco puesto en la autoridad del docente, o simplemente porque se desatiende las variantes que puedan surgir en el curso, debido a múltiples factores que inciden en cada estudiante, entendiéndolos como sujetos con diferente capacidad cognitiva, atravesados por factores psicosociales y que tienen distinto tiempo de aprendizaje, entre otros. Por tal motivo, este ensayo pretende señalar estas desavenencias y propone generar conciencia con el fin de invitar a quienes se dediquen a la docencia (en este caso para el nivel superior) a que sean mejores profesores y docentes inclusivos como propone Carlino (2005).

Litwin manifiesta que en la universidad asisten estudiantes, que por lo general han tenido diferente formación escolar y diferente acceso al conocimiento en cuanto a intereses y estilos, por ello “nos deberemos preocupar por generar puertas de entradas diferentes para que inicien el proceso del conocimiento”. (1997, p. 100).

Entonces, se trata de una enseñanza reflexiva y diferenciada, que tenga en cuenta factores pedagógicos como la didáctica y las estrategias de enseñanza, aplicados con la atención puesta en el estudiante, con el objetivo de brindarle herramientas que le ayuden a apropiarse del conocimiento. No se trata de enseñar en un modo tutorial que aborda determinado tema con escasa pro-

fundidad mediante una serie de pasos a seguir con el fin de realizar cierta tarea con un mecanismo unilateral y para cualquier persona, ya que como afirma Bruner, “el conocimiento y las formas de pensar dependen de cuán favorable o facilitadora sea la ‘caja de herramientas’ cultural que el profesor ofrezca al aprendiz (...) los contextos culturales que favorecen el desarrollo mental son principalmente –e inevitablemente- interpersonales”. (1997, p. 86).

De modo que al llegar al aula, el docente debiera observar al grupo de estudiantes, no sólo saber qué cantidad de estudiantes asisten y tomar lista, sino intentar conocerlos. Pero se advierte que no se trata de etiquetar a los estudiantes según la primera impresión del docente (que se basa en sus esquemas de valoración y percepción), es decir, no se trata de clasificar como estudiante inteligente o mal alumno, sino que se intenta distinguir a los estudiantes con el fin de llegar a ellos de la manera más efectiva y diferenciada conforme a cada uno de ellos. Porque al estereotipar se generan expectativas factibles de ser profecías autocumplidas y pueden incidir en el rendimiento del estudiante. De tal modo que si se nombra al estudiante como alumno incumplidor, el profesor espera que el estudiante no cumpla con el trabajo; por el contrario, si el docente clasifica a un estudiante como aplicado, esperará que éste cumpla con la tarea. En palabras de Kaplan, “la expectativa que un sujeto tiene de otro influye en el tipo y calidad de relación que mantiene con él”. (2004, p.28).

Entonces, según Kaplan (2004), si bien clasificar a las personas es un acto casi inevitable porque economiza y ordena la información, lo mejor sería no manifestar explícitamente esas categorizaciones, sino reflexionar acerca de ellas, matizarlas, flexibilizarlas y sí expresarle a los estudiantes que pueden ser capaces de realizar cierta tarea. También es necesario conocer sus motivaciones, saber qué expectativas tienen de la materia, qué conceptos tienen del tema a tratar y cómo lo abordan. De esta manera el docente además puede saber cómo llevar a cabo el programa curricular que ha realizado y determinar si precisa algún ajuste basándose en las ne-

cesidades que vayan surgiendo en el aula. Así ayuda al estudiante a transitar un aprendizaje genuino.

Bain comparte cuatro categorías sugeridas por Perry y sus colegas (2007) por las que el estudiante puede transitar en el aprendizaje:

La primera es sabedores de lo aceptado, o como lo llama Paulo Freire, modelo bancario (Bain, 2007, p.54), porque los estudiantes están siempre atentos a tomar nota de cada palabra que dice el profesor y tratar de conseguir las respuestas correctas a fin de aprenderlas de memoria y almacenarlas. La segunda se trata de sabedores subjetivos porque utilizan los sentimientos para pensar, es decir que si obtienen una mala calificación, creen que podría deberse a que la profesora no le gusta su opinión. La tercera es sabedores del procedimiento: aprenden a utilizar los criterios de razonamiento cuando realizan sus trabajos en clase, pero fuera del ámbito educativo no lo llevan a la práctica, ese aprendizaje no influye en su pensamiento. Solo realizan lo que el profesor les pide a fin de cumplir pero no terminan adquiriendo un aprendizaje significativo. Por último, describe la cuarta categoría, y es a la que debiera apuntar el docente a que sus estudiantes lleguen: es nivel del compromiso, comprendido por dos subcategorías: sabedores separados y sabedores conectados. La primera subcategoría trata de un estudiante que cuestiona lo que conoce, se mantiene escéptico; y la segunda habla de los estudiantes que se conectan con aquellas ideas de forma apasionada. El paso de una categoría a otra no es lineal, sino que el estudiante puede transitar en más de uno al mismo tiempo y del nivel más alto puede ir a la primera categoría y viceversa.

Por otro lado, Bain aporta otras tres categorías que responden a diferentes tipos de estudiantes:

el estudiante estratégico, el estudiante superficial y el estudiante profundo. El primero se interesa en obtener buenas calificaciones, pero con el objetivo de aprobar la materia, no porque esté motivado en aprender verdaderamente. Más bien se rigen por competir frente a sus pares para tener las mejores notas. Entonces su estrategia es aprender para el examen y luego olvida la materia fácilmente. El estudiante superficial teme fallar, por lo tanto transmite lo que dicta el profesor, lo repite y memoriza. No se anima a equivocarse y en consecuencia no va a la profundidad del asunto, no cuestiona. Craig Nelson, mencionando por Bain, nombra a estas dos categorías como estudiantes bulímicos (Bain, 2007, p. 51) porque al final del curso olvidan la materia, no se apropian del conocimiento. El tercer tipo de estudiante, es, en cambio, el estudiante profundo. Es aquel que “responde primariamente al desafío de llegar a dominar algo, metiéndose en la materia e intentándola comprender en toda su complejidad”. (Bain, 2007, p. 51).

¿Entonces debiera volcarse la responsabilidad de la falta de aprendizaje a los estudiantes bulímicos? Claro que no. Una vez que el docente pudo identificar a los tipos de estudiantes, debería ayudarlos a aprender utilizando diferentes estrategias para cada uno, intentando que lleguen al nivel de sabedores comprometidos, que seguramente el estudiante profundo ya lo haya alcanzado, aunque no basta sólo con eso. Hay que motivar a los estudiantes continuamente, animarles a aprender de sus errores, intervenir.

Una forma de intervenir según Bain (2007, p.53), es “adoptar una visión desarrollista del aprendizaje”. El docente debe conocer qué conceptos tiene el estudiante acerca del tema a tratar. Para llegar a él debiera entender cómo piensa, en otras palabras, debiera entender cuál es su modelo mental y evaluar si es necesario transformarlo. Bruner refiere al modelo mental de la siguiente manera:

El hombre construye modelos de su mundo, y no son construcciones vacías, sino significativas e integradas a un contexto, que a su vez le permiten ir más allá. Capta el mundo de una manera que le permite hacer predicciones acerca de lo que vendrá a continuación, puede hacer comparaciones en pocas milésimas de segundo, entre una nueva experiencia y otra, que luego almacena para incorporarla después al resto del modelo [mental]. (1997, p.18).

Bain (2007) propone entonces desafiar intelectualmente a los estudiantes para intervenir en ese modelo mental, formulando preguntas divergentes que provoquen la reflexión del estudiante. Es decir, no darles la respuesta servida con una pregunta convergente, sino brindarle la oportunidad al estudiante de pensar la respuesta. De esta forma ayudaría al estudiante profundo a dominar el conocimiento, le daría herramientas al estudiante estratégico para que busque la respuesta y al estudiante superficial lo invita a participar y a arriesgarse en la respuesta, haciéndole saber que se puede aprender del error, que equivocarse no significa fracasar. Lo importante de las preguntas divergentes es que invitan a reflexionar y acercan al estudiante a la categoría de sabedores comprometidos.

Así, para cada instancia de aprendizaje hay un tipo de pregunta: para los sabedores de lo aceptado se enfocarán en hechos relevantes, por ejemplo: ¿cuál es la esencia de tal corriente filosófica?; para los sabedores subjetivos enfocarse en evidencias, para los sabedores del procedimiento enfocarse en sus valores, en sus conclusiones; y para todos los niveles, enseñar la ausencia de certeza, fomentando la personalidad crítica y reflexiva. Pero no basta sólo con hacer preguntas. Para enseñar se debe intentar motivar intrínsecamente al estudiante, es decir, no motivarlos superficial o extrínsecamente calificándolos con la nota, sino incentivarlos en el proceso de su aprendizaje.

Como afirma Kaplan (1992), se trata del desafío docente al analizar el proceso más que el resultado, reflexionar sobre las estrategias utilizadas. Se trata de crear un entorno rico en herramientas facilitadoras para el aprendizaje crítico natural, en el que se enseña la disciplina “mediante trabajos (preguntas y tareas) que los estudiantes encontrarán fascinantes - auténticas tareas que les provocará curiosidad, que les motivará a repensar sus supuestos y a examinar sus modelos mentales de la realidad” (Bain, 2007, p. 58).

Se debe invitar a los estudiantes a superarse en sus competencias, ayudarlos a ser críticos, traspolando la información en un nivel comprensible, dando ejemplos de la vida cotidiana o de situaciones allegadas a ellos. No se debe suponer que en el nivel superior los estudiantes ya tienen la capacidad cognitiva suficiente para entenderlo

todo. Por el contrario, se debería acompañar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, funcionando como andamiaje, como guía. Al respecto, Carlino propone enseñar el lenguaje discursivo de cada disciplina, fomentando la práctica de la escritura y lectura, guiando al estudiante con el material bibliográfico. La autora hace una analogía del ámbito académico como una nueva cultura: la cultura académica a la que el docente debiera darle la bienvenida, siendo el estudiante un alumno inmigrante al que el profesor debiera darle la bienvenida, siendo este un docente inclusivo". (2005, p. 91).

Para concluir, la tarea que tiene el docente no es nada fácil, supone el grande desafío de enseñar casi holísticamente, es decir, teniendo en cuenta múltiples variantes que afectan a la tríada didáctica, con el primer fin de formar personas competentes. "Enseñar es atraer a los estudiantes, diseñando cuidadosamente un entorno en el que ellos aprendan". (Bain, 2007, p. 62).

Por este motivo es un desafío para el docente poder identificar en qué categoría se encuentra el estudiante para intentar que este supere la categoría de sabedor de lo aceptado.

Referencias bibliográficas

- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Barcelona: Universitat de València.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Carlino, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Kaplan, C. (2004). *Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen*. Buenos Aires: Aique Didáctica.
- Litwin, E. (1997). *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

Nota: Este trabajo fue desarrollado en la asignatura Introducción a las Estrategias de Enseñanza a cargo del profesor Carlos Caram en el marco del Programa de Reflexión e Innovación Pedagógica.

Abstract: The teacher should observe the group of students, not only know how many students attend and take the list, but try to know them. But it is noted that it is not about labeling students according to the teacher's first impression (based on their assessment and perception schemes), that is, it is not about classifying as an intelligent student or a bad student, but rather an attempt distinguish students in order to reach them in the most effective and differentiated way according to each of them. Because stereotyping generates feasible expectations of being self-fulfilling prophecies and can affect the student's performance.

Keywords: Label - teaching strategies - learning

Resumo: O docente devesse observar ao grupo de estudantes, não só saber que quantidade de estudantes assistem e tomam a lista, sina tentar os conhecer. Mas adverte-se que não se trata de etiquetar aos estudantes segundo a primeira impressão do docente (que se baseia em seus esquemas de avaliação e percepção), isto é, não se trata de classificar como estudante inteligente ou mau aluno, sina que se tenta distinguir aos estudantes com o fim de chegar a eles da maneira mais efetiva e diferenciada conforme à cada um deles. Porque ao estereotipar geram-se expectativas factíveis de ser profecias autocumplidas e podem incidir no rendimento do estudante.

Palavras chave: Label - estratégias de ensino - aprendizagem

(*) **Nadia Rodríguez Paz.** Diseño Gráfico Publicitario (Universidad de Palermo)

Nuevas formas de presentación de trabajos prácticos

Fecha de recepción: junio 2018
Fecha de aceptación: agosto 2018
Versión final: octubre 2018

Belén Victoria González Tello (*)

Resumen: La implementación de nuevas tecnologías en el aula de clases puede llegar a ser un trabajo difícil para algunos docentes, pero si conocen el aporte enriquecedor que traen las nuevas tecnologías a sus clases, podrían realizar cambios favorables para la mejor comprensión de contenidos y para el aprendizaje de sus estudiantes.

Además de las herramientas tecnológicas de la información y la comunicación que aplican los docentes para planificar sus clases, existen también nuevas plataformas que se pueden implementar para la realización y entrega de trabajos prácticos. Estas plataformas traen consigo grandes beneficios, como son la interactividad, la inmediatez, la comodidad, entre otros, que además de aportar en el aprendizaje del estudiante en el transcurso de la cursada, le servirá para impulsar sus conocimientos y capacidades en el mundo laboral para su futuro profesional.

Palabras clave: Educación – aprendizaje – planificación - trabajos prácticos – tecnología - actualización.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 51]

A medida que el mundo va evolucionando, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación también lo hacen. Tecnologías que actualmente solucionan problemas sociales o que aportan a la sociedad en diferentes campos como el educativo.

Existen ya varias herramientas utilizadas en la educación, aparatos tecnológicos implementados en las aulas o la aplicación de nuevas metodologías. Docentes que están en constante actualización para conocer y comprender las nuevas tecnologías y cómo pueden aplicarlas en sus clases. Pero algunos docentes no están de acuerdo con aplicar cambios a su metodología de enseñanza, ya que les es difícil lograr adaptarse a las nuevas tecnologías o es posible que existan otros factores que influyan en su decisión.

Sin embargo, es necesario que los docentes trabajen en su capacidad de adaptación con las herramientas tecnológicas, pues la implementación de estas puede lograr beneficios enriquecedores en sus clases y en el aprendizaje de los estudiantes.

La oportunidad que la tecnología brinda a los docentes es la de poder utilizar herramientas que favorezcan a sus clases, puede generar un aporte gratificante para el aprendizaje del estudiante, incluso lograr que una clase sea recordada por su originalidad e innovación.

La tecnología puede lograr clases más interactivas, la implementación de herramientas atractivas ayudan a captar la atención de sus estudiantes, la aplicación de nuevas formas de entregas en plataformas digitales; además de otros beneficios como la inmediatez, ayuda a economizar el uso de materiales, o el utilizar nuevas metodologías que ayudan a la comprensión de contenidos. Como menciona Maggio (2013), “los docentes tenemos la responsabilidad de aprovechar estas oportunidades para reflexionar sobre nuestras prácticas de la enseñanza, reconocer sus limitaciones y recrearlas con el propósito de acercarnos a versiones más poderosas y perdurables”.

Por otra parte, es necesario que el docente realice una investigación previa a la elección de un recurso tecnológico para su clase. Esto significa que el docente debería realizar un estudio de su planificación académica, para luego así poder elegir la herramienta tecnológica adecuada que funcione para determinado contenido o trabajo práctico.

Según Maggio (2012) existen dos tipos de inclusiones de la tecnología en el aula; las inclusiones efectivas y las genuinas. En las inclusiones efectivas el docente no considera el valor de la tecnología para la enseñanza, ni la implementa con un motivo didáctico. Por el contrario las inclusiones genuinas justifican el uso de la tecnología, reconociendo su valor en la enseñanza, enriqueciendo la clase. Por tal motivo es imprescindible que el docente haga el uso de una inclusión genuina de la tecnología en sus clases.

A todo esto, cabe mencionar la importancia de la actualización de la planificación académica y puntualmente en los trabajos prácticos, pues son estos los que ayudarán a desarrollar las capacidades y habilidades para el futuro profesional del estudiante.

Por ejemplo, en los Talleres de Creación del Plan de estudios de la carrera de Diseño Gráfico, se realizan entregas de proyectos según los contenidos de la materia. La Planificación Académica por cada materia se divide en una serie de Trabajos Prácticos que el estudiante debe entregar para aprobar la cursada, además de un trabajo Práctico Final que se entrega el día del Examen Final y que ha pasado por correcciones previas. En una de estas materias del área de Talleres de Creación, se encuentra la materia de Taller V que reúne los mejores proyectos del cursado del estudiante, pues se ubica en el último año de la carrera, para presentarlos en un Portfolio Personal Profesional. De modo tal que la producción final de este trabajo tiene un alto grado de importancia, debido a su valor profesional, ya que el estudiante puede presentarlo en futuras entrevistas.

Sin embargo la implementación de nuevas tecnologías no siempre es aprovechada, pues hasta el momento la materia propone como trabajo práctico final el armado de un portfolio en soporte físico que si bien es la aplicación de los contenidos de la materia, no logra desarrollar todas las habilidades o requisitos que se exigen actualmente en el mundo profesional. Se conoce que existen recursos que se podrían aplicar para el proyecto final en materias como Taller V, en la que los estudiantes pueden subir portfolios en una plataforma digital, otorgándole a sus trabajos valor profesional, además de los beneficios que trae consigo Internet, como el de poder presentar trabajos multimedia o incluso lograr economizar materiales. Estas plataformas digitales mejoran la calidad de producción final de estos trabajos, logrando beneficios tales como: mayor impacto, inmediatez, interacción, comodidad, difusión, entre otros.

Tal como sostiene Lion:

Las tecnologías de la información nos conectan en un tiempo atravesado por la velocidad y la fugacidad de las transacciones comunicacionales. Un tiempo que es simultáneo y, atemporal, sin principios ni finales ni secuencias. Es este fluir de tiempos que viaja a la velocidad de los satélites y que comunica en sincronía a personas que viven en lugares distantes, el que nos lleva a redimensionar la problemática de la construcción del conocimiento mediado tecnológicamente en las aulas universitarias. (2009).

Esto ayudará a responder a las expectativas de empresas, que actualmente en sus ofertas laborales solicitan requisitos como: enviar el Curriculum Vitae por medio de e-mails, el enlace a portfolios digitales, entre otros. A lo que se quiere llegar es que el docente como parte responsable del proceso de aprendizaje del estudiante, puede considerar aplicar en su clase recursos que la tecnología le brinda, para aportar en el futuro profesional del estudiante, ya que se está preparando para aplicar los conocimientos que están aprendiendo, en el mundo laboral, tal como menciona Luque: “nuestra misión es servir como instrumento de formación continua a lo largo de todas las etapas de la vida”. (2013).

Además es necesario que el estudiante reflexione acerca de cómo los contenidos de cada clase se relacionan con su futuro profesional, así como también la importancia de desarrollar habilidades y capacidades con la realización de trabajos prácticos, construyendo conocimientos esenciales para desarrollarse en un puesto de trabajo.

Referencias bibliográficas

- Lion, C. (2009). *Prácticas educativas con tecnologías en educación superior. Interrogantes y perspectivas*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Facultad de Farmacia y bioquímica. Disponible en: <http://asesoriapedagogica.ffyb.uba.ar/?q=pr-cticas-educativas-con-tecnolog-en-educacinsuperior-interrogantes-y-perspectivas>
- Luque, M. (2013). *En el ambiente virtual, el alumno se encuentra solo y necesita asistencia*. *American Learning Media*. Disponible en: <http://www.americlearningmedia.com/edicion-019/220-entrevistas/3172-en-el-ambientevirtual-el-alumno-se-encuentra-solo-y-necesita-asistencia>
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza*. Buenos Aires: Planeta
- Maggio, M. (2013). *Enriquecer la enseñanza superior: búsquedas, construcciones y proyecciones*. Revista InterCambios. Disponible en: https://www.academia.edu/14102590/Enriquecer_la_ense%C3%B1anza_superior_b%C3%BAsquedas_construcciones_y_proyecciones

Nota: Este trabajo fue desarrollado en la asignatura Introducción a la Tecnología Educativa a cargo de la profesora Natalia Lescano en el marco del Programa de Reflexión e Innovación Pedagógica.

Abstract: The implementation of new technologies in the classroom can be a difficult job for some teachers, but if they know

the enriching contribution that new technologies bring to their classes, they could make favorable changes for a better understanding of content and for learning of your students.

In addition to the technological tools of information and communication that teachers apply to plan their classes, there are also new platforms that can be implemented for the realization and delivery of practical work. These platforms bring great benefits, such as interactivity, immediacy, comfort, among others, which in addition to contributing to the student's learning in the course of the course, will serve to boost their knowledge and skills in the workplace for your professional future

Keywords: Education - learning - planning - practical work - technology - update

Resumo: A implementação de novas tecnologias na sala de aulas pode chegar a ser um trabalho difícil para alguns docentes, más se conhecem o contribua enriquecedor que trazem as novas tecnologias a suas classes, poderiam realizar mudanças favoráveis para o melhor entendimento de conteúdos e para a aprendizagem de seus estudantes. Além das ferramentas tecnológicas da informação e a comunicação que aplicam os docentes para planificar suas classes, existem também novas plataformas que se podem implementar para a realização e entrega de trabalhos práticos. Estas plataformas trazem consigo grandes benefícios, como são a interatividade, o imediatismo, a comodidade, entre outros, que além de contribuir na aprendizagem do estudante em decorrência da cursada, servir-lhe-á para impulsionar seus conhecimentos e capacidades no mundo de trabalho para seu futuro profissional.

Palavras chave: Educação - aprendizagem - planejamento - trabalho prático - tecnologia - atualização.

(*) **Belén Victoria González Tello**. Diseñadora Gráfica Editorial (Universidad de Palermo)

El smartphone como herramienta pedagógica

Alberto Harari (*)

Fecha de recepción: junio 2018
Fecha de aceptación: agosto 2018
Versión final: octubre 2018

Resumen: Los docentes deben empezar, de a poco, a redefinir sus metodologías pedagógicas, no solo para conseguir el interés de los estudiantes por fuera de la micro-pantalla, sino para establecer un nuevo modo de practicar la enseñanza, acorde a los actuales y futuros educandos. Hay profesores que, cuando ven a un alumno mirando su celular en clase, le solicitan que desista; otros, hacen que los jóvenes dejen sus dispositivos en su escritorio al entrar al aula, para que puedan dar el cien por ciento de su atención a la asignatura. ¿Es el modo para generar un mejor aprendizaje? ¿Habrán maneras pedagógicas de incorporar el tan mentado aparato a la clase?

Palabras clave: Herramienta pedagógica –práctica de enseñanza -aprendizaje

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 54]

Es indiscutible: los teléfonos celulares inteligentes, *smartphones*, han monopolizado la curiosidad de los humanos: en la calle, en los bares, en los medios de transporte, en los centros educativos... ¡en cualquier lugar! Actualmente, un teléfono celular va ganando día a día más funcionalidades: ya no sólo se usa para hablar, sino que con él se puede desde pedir una pizza o consultar el saldo del banco, hasta escribir un artículo periodístico o armar un balance, por mencionar unos pocos ejemplos. Sus diversos usos y cómo se ha incorporado a la vida diaria ya casi no sorprende: prácticamente está supliendo a *tablets* y *notebooks*.

En consecuencia, y llevándolo al ámbito académico, los docentes deben empezar, de a poco, a redefinir sus metodologías pedagógicas, no solo para conseguir el interés de los estudiantes por fuera de la micro-pantalla, sino para establecer un nuevo modo de practicar la enseñanza, acorde a los actuales y futuros educandos. Hay profesores que, cuando ven a un alumno mirando su celular en clase, le solicitan que desista; otros, hacen que los jóvenes dejen sus dispositivos en su escritorio al entrar al aula, para que puedan dar el cien por ciento de su atención a la asignatura. ¿Es el modo para generar un mejor aprendizaje? ¿Habrá maneras pedagógicas de incorporar el tan mentado aparato a la clase?

Dejando de lado los cursos a distancia y la docencia exclusivamente no presencial, resulta casi imperativa la inclusión de cierta tecnología en la planificación global de una asignatura y en el uso específico dentro y fuera del aula. La profesora Ana Inés Sadaba sostiene:

Los cambios más importantes causados por las tecnologías en nuestra sociedad, no se producen por las tecnologías mismas, sino por el cambio en las ideas y prácticas sociales que las acompañan: los modos de producción, los modos de circulación y la materialidad de los objetos portadores de las marcas escritas. Nos ofrecen nuevos modos de producción escrita, nuevas herramientas y soportes para la escritura que impactan en nuestras maneras de leer y escribir en diferentes situaciones y teniendo en cuenta diferentes propósitos.

Parecíamos estar ante un cambio paradigmático en lo que refiere al uso de la tecnología, y no sólo socialmente, sino en todos los órdenes de la vida. ¿Cómo hacer para incorporar, dentro de la clase, estas nuevas herramientas, estas nuevas prácticas, estos nuevos modos de producción? ¿Están preparadas las instituciones educativas para hacerle frente a esta nueva demanda? ¿Acaso hay que incorporar tecnología en la enseñanza, porque si no, de otro modo, ya los estudiantes aprenden poco, o no aprenden? (...) ¿Qué papel cumple la presencia de recursos tecnológicos en las instituciones educativas?, ¿su mera presencia garantiza que los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje se enriquezcan? ¿Cuánto tiene que ver aquí el rol del docente...? (Sadaba, op. Cit)

En este aspecto, la actuación docente es fundamental; es él quien debe reorganizar los recursos, los contenidos, las actividades: renovar su práctica general.

- ¿Contamos con computadora en el aula?
- Sí, contamos con ella.
- ¿Hay conexión a Internet?
- Sí, hay.
- ¿Todos tienen smartphone y computadora?
- Sí, tenemos.
- ...

¿Y ahora cómo se sigue? Como bien afirma la profesora Sadaba:

El acceso está dejando de ser problema, el problema es qué se hace con esas herramientas tecnológicas para enseñar algo.

Algunos profesores incorporan estas nuevas herramientas sólo como resolución inmediata para consultas concretas; es decir, ante una pregunta específica sobre el tema que se está explicando en clase, se utiliza un buscador web para saciar dudas informativas sobre el mismo. De este modo, el docente utiliza la computadora del aula para esa búsqueda, o bien les pide a sus alumnos que utilicen sus dispositivos. También se pueden enunciar actividades en clase que requieran poner en práctica este tipo de operaciones; por ejemplo, en un taller de escritura, solicitar la confección de un ensayo expositivo-argumentativo breve para entregar en clase, que demande la consulta de fuentes web a través del celular. Además, ante las dudas ortográficas, se puede sumar la consulta online sobre cómo se escribe determinada palabra.

Otra actividad interesante es un juego virtual de preguntas y respuestas, llamado *Kahoot!* ¿Qué es este juego?

(...) Es una aplicación móvil gratuita que permite la creación de cuestionarios de evaluación. Es una herramienta por la que el profesor crea concursos en el aula donde los alumnos son los concursantes (...) y contestan a una serie de preguntas por medio de un dispositivo móvil. Finalmente gana quien obtiene más puntuación. (...) La idea es que el alumno aprenda jugando dentro del aula para que la experiencia de aprendizaje sea más motivadora.

El cuestionario se puede llevar adelante en tiempo real durante la clase. Los estudiantes se meten virtualmente en el juego a través de un código y se da inicio; en la pantalla se presenta la pregunta y cuatro posibles respuestas. El alumno, con su celular en mano, elige la respuesta que cree correcta. Ante cada pregunta respondida, todos pueden ver en pantalla los resultados (cuántos han respondido bien y cuántos mal). De este modo, si hay muchos desaciertos, el profesor puede detenerse unos minutos y explicar el tema al que aludió la pregunta, antes de pasar a la próxima. Resulta una actividad divertida y educativa, ideal para la clase anterior al parcial escrito o para la última clase del curso, como actividad integradora de los contenidos conceptuales.

Al finalizar el juego, la plataforma permite guardar los resultados, como qué porcentaje de aciertos hubo y otro tipo de estadísticas.

Otros docentes utilizan los grupos que ofrecen las redes sociales (como Facebook) en modo de aulas virtuales, en las que se pueden compartir documentos, videos, fotos, archivos y enlaces, abriendo un espacio que excede

las cuatro paredes del aula, pudiendo acceder a ellas en cualquier momento del día y desde cualquier lugar. Esto conecta aún más a los integrantes del curso, y a estos con su profesor, generando entre todos un contacto más fluido e informal que propicia las relaciones estudiante-estudiante y docente-estudiante; en gran parte, la relación enseñanza-aprendizaje también se ve modernizada y, por qué no, optimizada. Y, si bien el profesor se constituye como administrador de ese espacio virtual, la posibilidad de subir información al grupo debe abrirse a todos los integrantes del curso. Y si ningún estudiante rompe el hielo, para alimentar ese espíritu colaborativo se puede generar una agenda de *uploads*, y hacer que semanalmente, determinado estudiante comparta algo en el grupo, relacionado con las temáticas discutidas o expuestas en la materia.

Una actividad que puede integrar el *smartphone* y el grupo de Facebook en una clase es realizar una tarea de relevamiento visual, utilizando la cámara que trae el dispositivo. Por ejemplo, en una clase de fotografía, se puede solicitar a los alumnos que pongan en práctica lo aprendido acerca de la composición del encuadre, para lo cual deben sacar fotos, analizarlas con los conceptos vistos y luego subir ese registro al grupo, compartiéndolo con todos los integrantes. De este modo se constituye una especie de “enchinchada virtual” instantánea que favorece el aprendizaje cooperativo y una forma de entrega digital, sin necesidad de imprimir el trabajo.

Además, en este caso puntual, para lograr un mejor trabajo fotográfico, el *smartphone* permite bajar una aplicación de cámara de fotos profesional para dispositivos móviles con los controles manuales típicos de una cámara profesional, que la cámara del teléfono, por sí sola, no tiene.

Cada vez son más los profesores que prefieren incorporar la tecnología del celular a la dinámica del aula, en vez de luchar contra él. A propósito de ello, Ana María Sánchez, una docente de Arte y Plástica Visual en el Colegio Nuestra Señora de Luján, de Lomas de Zamora, en Buenos Aires, entrevistada por un diario local, afirma: Los chicos tienen otras formas de socializarse, utilizan los celulares para comunicarse o jugar. ¿Por qué no aprovechar entonces esta herramienta para que descubran que pueden hacer otras cosas con ella? Por ejemplo, entrevistas, fotografías, edición de videos educativos, afiches, diseño gráfico, animación, filmar el proceso de aprendizaje en un laboratorio durante la clase de Biología, etcétera. Son muchas las aplicaciones que pueden utilizar con la orientación de un docente, y los chicos desconocen ese potencial.

Como se expuso al comienzo, hay docentes que ven la incorporación del teléfono móvil como un elemento distractor de la clase y no como una oportunidad de aplicarlo a la enseñanza. Es cierto que, con el teléfono a mano, los alumnos podrán consultar sus correos electrónicos, enviar mensajes, chatear con sus amigos o jugar... Pero ¿podemos evitar que eso suceda? ¿Quitarle al estudiante su teléfono es la mejor salida para que aprenda la materia?

Combatir la distracción en clase no es un problema actual, es el mismo de siempre. La atención se puede obtener con clases y actividades interesantes y significativas.

El desafío, para el docente, es generar la atención necesaria, “compitiéndole” a la distracción, que hoy es un celular, y antes era un jueguito electrónico; y antes, un *discman*; y en los 70s, la radio portátil con un auricular. Por otro lado, hoy por hoy, ver a un estudiante en clase tipeando en su teléfono, no indica que lo esté usando para actividades extra-curriculares; cada vez son más las anécdotas en las que un profesor le pide al alumno que deje de usar el celular y éste le demuestre que, con su aparato, está tomando apuntes o bien usando un buscador web para encontrar más información sobre el tema que se está exponiendo.

Mientras los adultos mayores se sorprenden con los cambios, los resisten, los temen o los veneran y los terminan adoptando con trabajo y esfuerzo, los jóvenes los ven como parte de su mundo, como algo que está ahí, ya instalado y funcionando, algo que no exige mayor esfuerzo ni tribulación que la prueba y el error.

Prohibir el celular en clase no sería la salida más inteligente ni efectiva. Sí se pueden plantear ciertas “normas de convivencia” en el aula respecto del uso del *smartphone*, como no usarlo en determinados momentos, por ejemplo, cuando el profesor o un compañero exponen oralmente, cuando se hace una charla grupal sobre un tema en discusión, cuando se realiza un examen escrito, etcétera. Por lo demás, su inclusión debería resultar beneficiosa, tanto para quien enseña como para quien aprende.

Referencias bibliográficas

- Dillon, A. (24 de julio de 2013) *Reflexiones sobre el uso del celular en clase*. Clarín. Recuperado el 30/06/17 de: https://www.clarin.com/suplemento-educacion/debaten-uso-celular-clase_0_H1bBGgLiP7x.html
- Kahoot (s.f.) En Wikipedia. Recuperado el 29/06/17 de: <https://es.wikipedia.org/wiki/Kahoot!>
- Maggio, M. (2012) “*Enriquecer la Enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*”, Paidós, Argentina.
- Rada, J. (17 de mayo de 2016) *Las nuevas tecnologías y la universidad del futuro*. 20 minutos, editora. Recuperado el 19/06/17 de: <http://www.20minutos.es/noticia/2748612/0/nuevas-tecnologias-universidad-futuro/>
- Sadaba, A. I. (11 de febrero de 2012) *Nuevas tareas, nuevos roles docentes en relación a las TIC*. Cátedras Telefónica: Educación y TIC. Recuperado el 20/06/17 de: <http://www.ead.unlp.edu.ar/blog/?p=119>
- Urresti, M. et. al. (2015) *Conexión total: Los jóvenes y la experiencia social en la era de la comunicación digital*. Buenos aires, Grupo editor universitario.
- Urresti, M. et. al., “Conexión total: Los jóvenes y la experiencia social en la era de la comunicación digital” (2015) *Grupo editor universitario*, Buenos Aires.

Nota: Este trabajo fue desarrollado en la asignatura Introducción a la Tecnología Educativa a cargo de la profesora Natalia Lescano en el marco del Programa de Reflexión e Innovación Pedagógica.

Abstract: Teachers must start, little by little, to redefine their pedagogical methodologies, not only to get the interest of students outside the micro-screen, but to establish a new way of practicing teaching, according to current and future learners. There are teachers who, when they see a student looking at his cell phone in class, ask him to give up; others, make young people leave their devices on their desk when entering the classroom, so they can give one hundred percent of their attention to the subject. Is it the way to generate better learning? Will there be pedagogical ways to incorporate the much mentioned device into the classroom?

Keywords: Pedagogical tool - teaching practice - learning

Resumo: Os docentes devem começar, da pouco, a redefinir suas metodologias pedagógicas, não só para conseguir o interesse dos estudantes por fora da micro-tela para estabelecer um

novo modo de praticar o ensino, conforme aos atuais e futuros educandos. Há professores que, quando vêem a um aluno olhando seu celular em classe, é solicitado a desistir; outros, fazem que os jovens deixem seus dispositivos em seu escritório ao entrar na sala de aula, para que possam dar o cem por cento de sua atenção à matéria. ¿É o modo para gerar uma melhor aprendizagem? ¿Terá maneiras pedagógicas de incorporar o tão mentado aparelho à classe?

Palavras chave: Ferramenta pedagógica - prática de ensino - aprendizagem

(*) **Alberto Harari.** Diseñador Audiovisual (Universidad de Palermo. Recibido con Honores: Medalla Categoría *Cum Laude* 2004). Crítico de Cine. Profesor de la Universidad de Palermo en el Área Audiovisual y en Investigación y Producción de la Facultad de Diseño y Comunicación.

Tecnología, comunidad de alumnos y aula taller, un modelo para armar

Fecha de recepción: junio 2018

Fecha de aceptación: agosto 2018

Versión final: octubre 2018

Federico Krause (*)

Resumen: En el marco del aula taller como método de aprendizaje colectivo, se trabaja en esta presentación, a través del aporte de distintos autores, conceptos relacionados a la inclusión de la tecnología como aporte a una propuesta áulica constructiva, que ayude a generar un vínculo educativo contemporáneo, no solo entre pares sino entre docentes y alumnos. Teniendo en cuenta que el objetivo primordial de este escrito no es más que el de recalcar que el objetivo docente no es solo integrar nuevas tecnologías al aula, sino la de crear ambientes de aprendizajes propicios, donde el alumno tenga un rol activo en la historia de su aprendizaje.

Palabras clave: Aula expandida - nativos digitales - redes sociales - aula taller - inclusión genuina de tecnología

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 56]

Participación colectiva, construcción del conocimiento
Autores como Ander-Egg señalan que el aula taller es una forma de aprender participativa, que incentiva el espíritu investigador, donde se aprende haciendo, con el alumno como autor principal en la historia de su propio aprendizaje, mediante la interacción colectiva de talleristas.

Si bien esta concepción constructiva del conocimiento es ampliamente utilizada en materias de diseño y arquitectura, es sabido que los tiempos cambian, y que la forma en la que las personas se relacionan cambia drásticamente debido a la inclusión de la tecnología en la vida diaria, por ello es necesario revisar cómo los docentes se relacionan como activos dentro del taller, no solo qué postura didáctica tomar, sino también cómo poner en práctica el concepto del aula taller en los tiempos que corren.

Parafraseando a Mariana Maggio en el marco de las conferencias de dirección de formación continua de la Provincia de Buenos Aires, se plantea el siguiente inte-

rrogante: ¿si el mundo y el conocimiento cambia y la tecnología ha influido tanto en nuestra vida diaria, por qué si hemos modificado nuestra forma de comprar, mirar, distraernos y pasar momentos de ocio gracias a la tecnología, la enseñanza no se hace eco de esto para incluirla en el marco curricular?, ¿por qué sigue pareciendo ajena la tecnología a la enseñanza?.

Sería interesante producto de estos cuestionamientos, analizar qué tipo de tecnología sería la adecuada para incluir genuinamente al aula taller, para revalidar los conceptos que definen esta práctica de enseñanza como tal y para que el construir conocimiento sea una tarea no solo docente sino también de los alumnos, a través del trabajo en clase y del uso de tecnologías que conozcan y les sean útiles. Aportando así la tecnología en primera y última instancia a la vez, a enriquecer la enseñanza. Para finalizar se presentan las siguientes preguntas ¿qué tiene la tecnología para aportar al aula taller? ¿El uso de la tecnología porque si, con qué criterio, para qué? La idea será en este escrito proponer vías

y estrategias para poder plantear globalmente posibles soluciones a los cuestionamientos planteados.

Inclusión de tecnologías según una propuesta curricular

El debate de la inclusión de la tecnología es amplio, y para cada docente la elección de cómo acercar la tecnología a su aula debería ser particular y objeto de estudio, diseñando debido a ello una propuesta académica singular. El escenario a plantear según esta visión particular para un aula taller en materias de diseño y comunicación sugiere que sea, tal como Mariana Maggio menciona, la inclusión de tecnología como un aporte real, y no un agregado forzado solo para cumplir las expectativas de cambio y actualización obligatoria. “En los casos de inclusión genuina, los docentes (...) reconocen que las prácticas que desarrollan en ámbitos no docentes se transformaron de modo tal por las nuevas tecnologías que necesitan expresar dicho reconocimiento en su propuesta de enseñanza”. (Maggio, 2012, p. 20). Se comprende así que para que la inclusión sea genuina debe haber un correlato evidenciable entre la práctica profesional y la enseñanza en el aula, y una actitud docente de propuesta creativa, que no niegue por un lado la contemporaneidad de los contenidos curriculares ni tampoco la actitud de los alumnos, debiendo conocer y entender sus procesos de aprendizaje y cómo ellos se acercan a la tecnología, respecto de esto quisiera rescatar un concepto clave para poder generar empatía en el uso de la tecnología en el taller y es el de nativos e inmigrantes digitales, como menciona Alejandro Spiegel en la revista *Novedades Educativas*

El rótulo de inmigrantes digitales para los mayores, para los padres y maestros que tenemos que atravesar diversas dificultades- tomar cursos, superar inhibiciones, enfrentar el miedo al terror, etcétera- para nunca llegar a usar la tecnología como los jóvenes (...) los nativos digitales, son presentados como seguros, cómodos y poderosos detrás de sus muchas y diversas pantallas. (Spiegel, 2009, p. 30).

Esto supone que el docente no solo debe estar actualizado y con una actitud positiva en relación a lo didáctico, también, como menciona Ken Bain, “los mejores profesores diseñan cuidadosamente tareas y objetivos de aprendizaje para promover la confianza y para infundir ánimo, pero proporcionando a los estudiantes grandes desafíos y haciéndoles sentir que se enfrentan a ellos con suficiente solvencia” (2007, p. 52) ya que el conocimiento es construido y no recibido. También debe conocer los idiomas y lenguajes digitales actualizados en nuevas tecnologías de comunicación con los que sus alumnos se manejan si su intención es la de entablar vías certeras y eficaces de aprendizaje no convencional, teniendo en cuenta que el objetivo primordial es conducir el aprendizaje del alumno.

Ante este escenario se presenta la siguiente pregunta: ¿qué tipo de tecnología sería la adecuada para poner en práctica un modelo de aprendizaje tipo taller, en aulas de diseño y comunicación? En esta perspectiva, el uso de redes sociales como tecnología relacionada a la interacción en grupo se presenta de manera amigable e intuitiva. Las redes pueden no solo estar íntimamente

relacionadas al alma de la concepción del aula taller dado que aportan a la interacción, a compartir, debatir y observar en comunidad, sino que también pueden tener un doble aporte, por un lado en el plano del aula expandida y por otro la empatía didáctica.

Respecto del primer concepto, autogestionar redes globales de interacción temática, relacionada directamente a un saber hacer que se busca construir, puede ser muy útil, dado que se busca con esto que los estudiantes registren sus procesos, sus intenciones, investigar qué les agrada y reflejar sus intereses a través de sus perfiles en redes relacionados a la materia, pero todo mediado por el aprendizaje de un saber hacer, la intención es que los estudiantes vean su propio proceso y el de sus compañeros para reflexionar acerca de cómo se diseña y aprende, siendo esta instancia de intercambio en las redes, la retroalimentación de lo que sucede en el espacio físico, que llamamos aula taller.

Por otro lado, el plano de la empatía didáctica que esta estrategia puede generar es la de proponer estrategias de inclusión real, dado que los alumnos suelen ser nativos digitales en las redes sociales, que no solo conocen sino que dominan y usan a diario, por ello utilizar un lenguaje y sistemas de interacción que ya usan, pero transmutándolo en propósito académico puede no solo ser motivador sino catalizador.

El uso de la tecnología en este caso sería para que el alumno en las redes pueda compartir, opinar y crear su propio modelo mental y paradigma profesional que se base en el trabajo en clase, buscando así didácticamente que él sea quien desarrolle las herramientas de análisis y razonamiento de lo compartido en el taller.

Conclusiones

Se puede destacar que la inclusión de tecnología así sea en un aula taller o en cualquier ambiente académico, para que sea genuina, desde una visión particular, debiera estar enmarcada en una propuesta académica, siendo ésta un aporte en una secuencia de aprendizaje y no un agregado, el caso de estudio ha sido el aula taller y cómo la tecnología puede utilizarse para establecer vías de desarrollo y expansión de las cualidades inherentes de la misma, como forma de inclusión real, mediante el uso de redes sociales, pero bien podría ser otra la estrategia, lo importante es poder destacar que la tecnología sola no puede solucionar los problemas inherentes de la actividad docente, si este no toma posición activa del problema de nuestros días.

Referencias bibliográficas

- Ander-Egg, E. (1991) *El taller: una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de La Plata.
- Bain, K. (2007) *Lo que hacen los mejores profesores de la universidad*. España: Editorial Universitat de València.
- Maggio, M. (2012) *Enriquecer La enseñanza, los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Editorial Paidós Ibérica.
- Spiegel, A. (2009) *Nativos e inmigrantes digitales, algunas reflexiones*. *Novedades Educativas*, N° 219, pág. 30.

Nota: Este trabajo fue desarrollado en la asignatura Introducción a la Tecnología Educativa a cargo de la profesora Natalia Lescano en el marco del Programa de Reflexión e Innovación Pedagógica.

Abstract: Within the framework of the workshop as a collective learning method, this presentation is worked on, through the contribution of different authors, concepts related to the inclusion of technology as a contribution to a constructive classroom proposal, which helps to generate a contemporary educational link, not only between peers but between teachers and students. Bearing in mind that the primary objective of this writing is simply to emphasize that the teaching objective is not only to integrate new technologies into the classroom, but also to create propitious learning environments, where the student has an active role in the history of His learning.

Keywords: Expanded classroom - digital natives - social networks - classroom workshop - genuine inclusion of technology

Resumo: No marco da sala de aula-workshop como método de aprendizagem coletiva, se trabalha nesta apresentação, através do contributo de diferentes autores, conceitos relacionados à inclusão da tecnologia como contributo a uma proposta de sala de aula construtiva, que ajude a gerar um vínculo educativo contemporâneo, não só entre pares sino entre docentes e alunos. Tendo em conta que o objectivo primordial deste escrito não é mais que o de recalcar que o objetivo docente não é só integrar novas tecnologias ao sala, sino a de criar ambientes de aprendizagens propícias, onde o aluno tenha um papel ativo na história de sua aprendizagem.

Palavras chave: Sala de aula expandido - nativos digitais - redes sociais - sala de aula-workshop - inclusão genuína de tecnologia

(¹) **Federico Krause.** Arquitecto (Universidad de Buenos Aires).

Docentes 3.0. El desafío de animarse a educar con las TIC

Fecha de recepción: junio 2018

Fecha de aceptación: agosto 2018

Versión final: octubre 2018

Marcela Denise Solari Solla (¹)

Resumen: El ensayo realizado expone el planteo y reflexión sobre el rol docente a partir de la necesidad de renovación del sistema educativo, que si bien tuvo avances todavía debe seguir transformándose para adaptarse a las nuevas tecnologías con el fin de ayudar a los alumnos en la formación de ciudadanos del futuro.

Palabras clave: Aprendizaje – constructivismo – digital – docente – educación - evolución educativa – tecnología

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 58]

Desde hace tres décadas, quizás incluso un poco menos, la modernidad digital llegó a las vidas de las personas para irrumpir sus contextos, siendo una certeza que el acceso a la tecnología y a los servicios que ella brinda, provocó un fenómeno de masas cambiando los hábitos, comportamientos, experiencias, vínculos e incluso generando nuevos empleos o modificaciones en los ya existentes, a nivel mundial. Dentro de este contexto sociocultural actual, la educación no está excluida sino todo lo contrario, es ya un asunto primordial trabajar sobre la manera en la que se está llevando a cabo la forma de educar a las nuevas generaciones, cuyos sujetos son llamados nativos digitales, donde cada vez son más los problemas educativos y pedagógicos a los que se enfrentan los docentes ya que sucede en muchas ocasiones que los estudiantes prestan mayor atención a lo que ocurre en las pantallas que a lo que el docente intenta enseñar. Las instituciones educativas y quienes forman parte de ellas no pueden ni deben ignorar la realidad de lo que está sucediendo si realmente quieren formar ciudadanos del futuro.

Con la llegada de Internet comenzaron a desarrollarse diferentes herramientas comunicacionales; la primera de ellas fue la página web. Analizando su evolución es posible encontrar un paralelismo con los cambios que se fueron y se están dando a nivel educativo, donde la diferenciación radica principalmente en la participación. El comienzo de la web es el modelo 1.0 que se caracterizó como una plataforma unidireccional (sin vuelta) siendo el emisor el rey del contenido. Esto es en lo que se basó fundamentalmente el modelo conductista de la educación siendo el docente el único dueño de la verdad, poseedor del conocimiento y transmisor del mismo, y los alumnos, que en el caso de la web serían los usuarios, nulos de participación alguna limitándose a memorizar, volcando en sus exámenes lo recibido. Con la versión web 2.0, surgida hace aproximadamente unos 10 años atrás, todo esto comenzó a cambiar asumiendo la necesidad de interacción y es allí donde nacieron las redes sociales. En este paralelismo, se puede hacer referencia a la educación 2.0 ligada con el constructivismo, existiendo a partir de este modelo

ambientes colaborativos y participativos para enriquecer el aprendizaje, generando interacción entre el docente y alumno y también entre los propios alumnos del aula. Ya se puede empezar a percibir al docente no como una figura autoritaria sino más bien como un guía en la construcción del aprendizaje. Dentro de este contexto constructivista, se incorpora la tecnología pero se lo hace de manera paulatina, con reticencia por parte de algunos docentes, por lo que muchas veces sucede que la inclusión de las TIC suele ser como explica Maggio (2012), efectiva, es decir, se utiliza no porque el docente crea en la tecnología como un valor agregado a la hora de enseñar sino más bien por exigencia de modernidad por parte de la institución en la cual trabaja. Siguiendo con la evolución y la correlación desarrollada entre momentos digitales y la educación, se está avanzando hacia la web 3.0 ligada principalmente al concepto de web semántica donde la interfaz es más personalizada, abierta y organizada; como explica Martínez, “la web 3.0 pretende unir el conocimiento que se encuentra dentro de los contenidos de la red, analizarlos y presentar los resultados de forma que sean relevantes y útiles para el usuario”. (2014). Todavía en la actualidad resulta complejo pensar en una educación 3.0 que además de ser constructivista dentro del aula logre incluir de manera genuina la tecnología. Ampliar el salón de clases a múltiples espacios de aprendizaje, trabajar con diversidad de textos a través de la hipervinculación, diseñar clases variadas apoyándose en distintas herramientas como *cloud*, videos online, *hangouts*, eventos, charlas en línea, etc., lograría generar y profundizar métodos de aprendizaje más atractivos. Y si se plantea que resulta complejo es porque no puede negarse que en muchas instituciones todavía se sigue trabajando, incluso, bajo un modelo conductista. Es necesario que tanto docentes como todo el equipo que forma parte del sistema educativo, logren entender y acompañar esta evolución explicada anteriormente para renovar un formato obsoleto educativo que solo está formando estudiantes aburridos, desmotivados y antiguos con respecto a otros que ya se están instruyendo bajo el contexto de explosión de las tecnologías y comunicaciones.

Para lograr alcanzar una verdadera evolución educativa hacia una 3.0, que más adelante seguirá avanzando, es necesario que el docente se entrene. Está claro que no es de un día para el otro sino que es lógico que sea un proceso donde deba cambiar sus modelos mentales de profesor que fue educado sin tecnología y logre perder el miedo de sentir que el alumno sabe más que él, entendiendo que el aula pasa a ser ahora un espacio de aprendizaje recíproco donde los vínculos son de docente a alumno, entre alumnos y de alumno a docente. Y no por esto no lo respetarán sino todo lo contrario, confiarán en él como sostén, que lo ayude y motive a superarse.

Educar en las TIC no significa enseñarle a los alumnos a usar programas, para ello los jóvenes de hoy en día saben recurrir a la perfección a tutoriales o si están interesados en algunos en particular irán a clases específicas para aprender su uso; en este caso cuando el presente ensayo se refiere a la educación con TIC lo hace como necesidad de formación de ciudadanos enseñándoles

a vivir con la tecnología aprovechando cómo sacar de ellas lo bueno, lo enriquecedor, descartando lo perjudicial logrando todo esto sin abusar de ella. Se trata de que los alumnos puedan controlar el inmenso caudal de información que reciben, aprendiendo a discernir, generando su propia manera de pensar para que nadie pueda dominarlos ni decirles en un futuro qué pensar ni qué hacer. La tecnología nunca será un reemplazo del docente porque no existe software que enseñe a enseñar y aprender, sino que es una poderosa herramienta que ayuda a acompañar procesos de aprendizajes que se irán construyendo en vínculos educativos para poder hacer las clases más interesantes, potenciando el talento de los alumnos mientras fortalecen en conjunto valores creativos, reflexivos y críticos para que el día de mañana puedan enfrentarse a cualquier contexto laboral y sepan resolverlo con competencia, eficacia y coherencia. Como afirma Celaya (2008) los docentes deben garantizar que la futura sociedad digital que están construyendo hoy, es mejor que lo que se hacía en la analógica. No es tarea fácil, sino un gran desafío ser tanto estudiante como docente 3.0, ya que la tecnología es algo que sucediendo, que pasa y que atraviesa a las personas. Hay que abrir todas las entradas posibles hacia el aprendizaje, la sociedad depende de talentos heterogéneos y para ello es necesario descubrirlos, impulsarlos y pulirlos. Por eso se puede concluir que ir hacia una educación 3.0 es ir hacia una transformación real educativa que les dé a los estudiantes protagonismo activo y real siendo creadores del conocimiento compartido. Como describe Meirieu “hay que formar para la libertad” (2013, p. 14), y esta libertad se les da cuando se les enseña bajo un contexto actual, social, cultural, real y moderno formando para el futuro ciudadanos informados, responsables y contribuyentes a la sociedad. Por esto mismo, se invita a reflexionar al docente a que entienda su rol de acompañante de este proceso, que sea un innovador social, entusiasta, que inspire sin coartar ayudándolos a incorporarlos en este mundo cada vez más dinámico que va a mil por hora y exige personas con capacidad de adaptación. De esta manera, no sólo mejorará su ejercicio laboral sino que sentirá la placentera sensación de saber que está ayudando a mejorar a las futuras generaciones.

Referencias bibliográficas

- Celaya, J. (2011) *La empresa en la web 2.0. El impacto de las redes sociales y las nuevas formas de comunicación online en la estrategia empresarial*. Gestión 2000: España.
- Martínez, R. M. (dir.) (2014). *Formación del profesorado en la sociedad digital*. Investigación, innovación y recursos didácticos. Uned: Madrid.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Meirieu, P. (2013). *La opción de educar y la responsabilidad pedagógica*. Ministerio de Educación de la República Argentina, 30 de Octubre de 2013, Argentina.

Bibliografía

- Celaya, J. (2011) *La empresa en la web 2.0. El impacto de las redes sociales y las nuevas formas de comunicación online en la estrategia empresarial*. Gestión 2000: España.
- Litwin, E. (1998) *El campo de la didáctica: La búsqueda de una nueva agenda*. En Corrientes didácticas contemporáneas. Argentina. Buenos Aires: Paidós
- Martínez, R. M. (dir.) (2014). *Formación del profesorado en la sociedad digital*. Investigación, innovación y recursos didácticos. Uned: Madrid.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Meirieu, P. (2013). *La opción de educar y la responsabilidad pedagógica*. Ministerio de Educación de la República Argentina, 30 de Octubre de 2013, Argentina.
- Papert, S. (1987) *Desafío a la mente: computadoras y educación*. Buenos Aires: Galápagos.

Nota: Este trabajo fue desarrollado en la asignatura Introducción a la Tecnología Educativa a cargo de la profesora Natalia Lescano en el marco del Programa de Reflexión e Innovación Pedagógica.

Abstract: The essay presented exposes the approach and reflection on the teaching role from the need for renewal of the education system, which although had advances must still be transformed to adapt to new technologies in order to help students in the training of citizens of the future.

Keywords: Learning - constructivism - digital - teacher - education - educational evolution - technology

Resumo: O ensaio realizado expõe o proponho e reflexão sobre o papel docente a partir da necessidade de renovação do sistema educativo, que conquanto teve avanços ainda deve seguir transformando-se para adaptar-se às novas tecnologias com o fim de ajudar aos alunos na formação de cidadãos do futuro.

Palavras chave: Aprendizagem – constructivismo – digital – docente – educação - evolução educativa – tecnologia

(*) **Marcela Denise Solari Solla.** Diseñadora de imagen empresaria (Universidad de Palermo)

La clase como un acto creativo. El caso Leonardo Haberkorn Manevich

Fecha de recepción: junio 2018
Fecha de aceptación: agosto 2018
Versión final: octubre 2018

Pablo Andrés Tesoriere (*)

Resumen: Con base en una carta que escribí e hizo pública el periodista, escritor y docente uruguayo Leonardo Haberkorn Manevich, donde expresa su renuncia a seguir ejerciendo la docencia, se realiza un análisis y propuesta de trabajo que incluya a la tecnología educativa como un aliado del docente, observando la clase como un acto creativo.

Palabras clave: Tecnología educativa - inclusión genuina – clase – enseñanza – constructivismo - nativos digitales

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 60]

Como cada cierto tiempo, de nuevo se nos presenta una tecnología que pretende ser la panacea para resolver muchos, por no decir todos, de los problemas educativos. Inicialmente nos encontramos con la radio, después apareció la televisión, a la que siguió el vídeo, para finalmente llegar a la informática. Ahora surgen las denominadas redes de comunicación con su conocida Internet, como el instrumento mágico de finales de siglo que nos permite llegar a muchos sitios, obtener multitud de información, y ponernos en contacto con personas situadas en diferentes partes del planeta. (Cabero, 1999). Leonardo Haberkorn Manevich es un periodista y escritor uruguayo que fue galardonado con el Premio Morosoli de Periodismo en 2002, ganó el Primer Concurso para Periodistas Nacionales en Uruguay sobre Control del Tabaco en 2004 y el Premio Bartolomé Hidalgo en

2011 en la categoría Ensayo Político Periodístico. Ha escrito una docena de libros y fue coordinador académico de periodismo de la Universidad ORT Uruguay. Sin embargo, se hizo conocido en 2016 cuando decidió publicar una carta donde renunciaba a seguir ejerciendo como docente a causa de no poder hacerle frente a sus alumnos y el uso de redes sociales en sus clases. Después de muchos, muchos años, hoy di clase en la universidad por última vez. No dictaré clases allí el semestre que viene y no sé si volveré algún día a dictar clases en una licenciatura en periodismo. Me cansé de pelear contra los celulares, contra WhatsApp y Facebook. Me ganaron. Me rindo. Tiro la toalla. Me cansé de estar hablando de asuntos que a mí me apasionan ante muchachos que no pueden despegar la vista de un teléfono que no cesa de recibir *selfies*. (Haberkorn, 2016).

Docente de periodismo, en su carta, Haberkorn alerta que cada vez son más los estudiantes que tienen esa actitud exponiendo como ejemplo que proyectó la película *El Informante*, sobre dos héroes de periodismo, y sus alumnos se durmieron. Por el contrario, sin prestar atención a la clase que estaba dando, sus alumnos no paraban de mirar un video en Facebook sobre un cachorro que ladraba.

Siendo un periodista reconocido en Montevideo, Uruguay y haciendo pública su renuncia mediante una carta, tomó notoriedad no solo en los medios uruguayos sino también en Argentina, publicándose su catarsis como docente en medios como Infobae y expresándose al respecto en redes, personalidades como Marcelo Tinelli y hasta el presidente de la Nación, Mauricio Macri. Sin embargo, este no fue el primer caso de un docente que hace pública su frustración frente a la inminente llegada de la tecnología a las aulas. En Colombia, Camilo Jiménez, periodista y profesor de Comunicación Social de la Universidad Javeriana, renunció a su cátedra e hizo público su frustración en el periódico *El Tiempo*. Por supuesto que he considerado mis dubitaciones, mis debilidades. No me he sintonizado con los tiempos que corren. Mis clases no tienen presentaciones de Power Point ni películas; a lo más, vemos una o dos en todo el semestre. Quizá, ya no es una manera válida saber qué es una crónica leyendo crónicas, y debo más bien proyectarles una presentación con frases en mayúsculas que indiquen qué es una crónica y en cuántas partes se divide. Mostrarles la película *Capote* en lugar de hacer que lean *A sangre fría*.... Lo que han perdido los nativos digitales es la capacidad de concentración, de introspección, de silencio. La capacidad de estar solos. Solo en soledad, en silencio, nacen las preguntas, las ideas. Los nativos digitales no conocen la soledad ni la introspección. Tienen 302 seguidores en Twitter. Tienen 643 amigos en Facebook. (Jiménez, 2011).

Según el Dr. en Educación Alejandro Spiegel, se entiende como nativos digitales a la aproximación intuitiva que hacen los niños y jóvenes a las tecnologías. Sin embargo, lo que suele preocupar, es que a pesar de su condición de nativos digitales, los jóvenes son inmigrantes en la vida adulta y en las distintas expresiones culturales.

Los casos de Haberkorn y Jiménez son paradigma dentro de lo que ocurre actualmente dentro de una clase entre los docentes y los alumnos, denominados nativos digitales. Ambos hacen eco de no poder comunicarse con sus alumnos y de no lograr interés.

Quizá la lectura sea ahora salir al mar de Internet a pescar fragmentos, citas y vínculos. Y en consecuencia, la escritura esté mudando a esas frases sueltas, grises, sin vida, siempre con errores. Por eso, los nuevos párrafos que se están escribiendo parecen zombis. (Jiménez, 2011).

Luego de que se haga pública su carta, Haberkorn fue entrevistado en Uruguay en el programa de televisión *Juegos de Poder*. "Hoy ser docente es algo tan duro, tan complicado y tan difícil, que el profesor tendría que estar 100 % pensando en la clase que va a dar, los recursos que va a usar... Y nunca lo tuve". (Canal M Uruguay, 2016).

Uno como docente tiene que establecer un criterio frente a la tecnología, que está presente más que nunca en

nuestras vidas. La tecnología tiene movimiento propio y debe utilizarse como una herramienta dentro del sistema educacional. Se debe asociar la tecnología educativa con poder pensar. El docente debe tener en claro qué quiere transmitir, generar y establecer sus contenidos incluyendo la tecnología educativa como un aliado. No solo saber el contenido sino qué quiere que pase con el contenido mediante el uso de la tecnología.

Spiegel, en una conferencia en FAGDUT en Rosario, hace referencia al rol del docente frente a la tecnología. No se pide que un docente de 60 años le enseñe a un adolescente sobre cómo usar una Tablet o una notebook. Por el contrario, se busca que el docente incorpore la tecnología a sus prácticas, de una manera coherente. El docente debe encontrarle a la tecnología un buen uso pedagógico. La enseñanza debe reinventarse. Preparar una clase, no solo tiene que ver con los contenidos de la asignatura, sino también en cómo se enseñan y ahí es donde juega un factor importante la tecnología.

Los casos de Haberkorn y Jiménez son claros ejemplos de docentes que tienen alumnos aburridos en clase. Se suele creer que una clase teórica es aburrida. Sin embargo, es mediante la creatividad que el docente debe usar la tecnología educativa como una herramienta para atrapar el interés de sus alumnos. Si Haberkorn no podía dar su clase de periodismo porque sus alumnos estaban muy pendientes de Facebook, por qué no llevar el periodismo a Facebook y dar una clase de cómo la información llega a las redes sociales. Se les puede ofrecer una clase de cómo se transmite información periodística en Twitter teniendo solo 140 caracteres. Haberkorn se muestra horrorizado frente al hecho de pasar una película y que sus alumnos se queden dormidos. Pareciera que porque el docente usa un video o un proyector, va a lograr captar la atención de sus alumnos y eso es erróneo. Hablamos de una inclusión efectiva (Maggio, 2012). Es decir ya que tengo un video o un proyector en la institución, la uso. El uso de tecnología en el aula debe ser de inclusión genuina. (Maggio, 2012). Es decir generar un plus. Generar un intercambio entre alumno y docente. Y si la película logra que los alumnos se duerman, evidentemente algo estoy haciendo mal y debo ser lo sumamente ágil y creativo para cambiar de estrategia en el aula. Los docentes debemos generar alumnos pensantes, que tengan autonomía y luego puedan simbolizar y aplicar lo aprendido en la vida misma.

Tanto el periodismo como la comunicación social son dos áreas que evolucionaron muchísimo con el crecimiento de la tecnología y el docente debe estar atento a esos cambios. La clase parte de una unidad didáctica y siempre hay que mirar el aula y ver qué es lo que pasa con los alumnos. El docente tiene presente los contenidos que tiene que dar pero en función del grupo, del lugar y del tiempo, va a desarrollar sus estrategias de enseñanza teniendo en cuenta la tecnología educativa, ejerciendo la docencia como un acto creativo, estableciendo parámetros de aula expandida y generando un alumno activo crítico, capaz de involucrarse en los contenidos, aprendiendo.

Al comienzo de cada clase anoto en el pizarrón el plan de trabajo que traigo pensado, pero a la vez les comunico que ésta es más bien una hipótesis que dará origen

a una clase no prevista del todo, surgida a partir de la interacción con lo que ellos aporten y deseen realizar. (Carlino, 2005).

El docente debe componer una clase combinando críticamente los recursos, construyendo un espacio potente de enseñanza y aprendizaje. Spiegel comenta que “resulta necesario que la escuela dé oportunidades reales de reflexión y de acción a los docentes, para que éstos diseñen clase más ricas, en las que utilicen los distintos recursos que tienen a su alcance”. (2002).

Las y los docentes no ven disminuido su trabajo porque encuentran un gran proveedor de información. Por el contrario, deben enseñar lo que siempre enseñaron pero potenciado en tanto no es lo mismo enseñar lo que es importante frente a lo trivial cuando se dispone de dos problemas, enfoques o proyectos a cuando se dispone de variados problemas, enfoques o proyectos. (Litwin, s.f.). Combinar los recursos nos invita a ser creativos como docentes utilizando estrategias tecnológicas para desarrollar una clase sin perder la atención de los alumnos y promoviendo su participación activa, debatiendo y generando un aula expandida, por ejemplo, mediante el uso de las redes tecnológicas. Parafraseando a Manuela Valencia, las herramientas tecnológicas deben adaptarse a la enseñanza, no la enseñanza a las herramientas tecnológicas. “El mal uso de la tecnología en el proceso pedagógico, proviene fundamentalmente de dos fuentes: los estudiantes, quienes son susceptibles de la distracción y los docentes, quienes emplean de forma errónea las herramientas expositivas”. (Valencia, 2012). El relato de Haberkorn se puede aplicar perfectamente al párrafo citado anteriormente de Manuela Valencia. El uso de la herramienta es erróneo, generando una dependencia digital de videos largos que desemboca en alumnos pasivos aburridos.

No hay que tomar medidas autoritarias como por ejemplo apagar los celulares. Por el contrario, el docente debe ser creativo e incorporar la tecnología generando lo que usualmente se llama, aula expandida. Facebook puede ser un aliado del docente para que los alumnos puedan seguir desarrollando un determinado aprendizaje en sus casas y con sus compañeros.

El conocimiento es construido y es de vital importancia contar con alumnos activos donde se genere un ida y vuelta entre el docente y el alumnado, evitando clases rígidas y donde predominen las preguntas. El alumno tiene que estar entusiasmado y tiene que animarse a preguntar. Los ejemplos que se dan en un aula deben ser cercanos y reales a los alumnos, para motivarlos y que se involucren. Se piensa en clase no como un acto repetitivo sino como un acto creativo.

Referencias bibliográficas

- Carlino, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Argentina. Fondo de Cultura Económica.
- Haberkorn, L (2015) *Con mi música y la Fallaci a otra parte*. Disponible en: <http://leonardohaberkorn.blogspot.com.ar/2015/12/con-mi-musica-y-la-fallaci-otra-parte.html?m=1>
- Canal M Uruguay (2016, 15 de septiembre). *Haberkorn sobre alumnos*: “Salvo Rombai, no propusieron otro tema en un año [archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=95QiTULoNpE>
- Jímenez, C (2011). Profesor renuncia a su cátedra porque sus alumnos no escriben bien. *El tiempo*. Disponible en <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-10906583>
- Litwin, E. (s.f.) *Las nuevas tecnologías y las prácticas de la enseñanza en la universidad*. Argentina: Universidad de Buenos Aires.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza*. Argentina: Paidós.
- Spiegel, A. (2009) *Nativos e inmigrantes digitales*. Argentina: Novedades Educativas.
- Valencia, M. (2012) *Malos usos de la tecnología en la pedagogía*. Asignatura Pedagogía del Diseño I. Facultad de Diseño y Comunicación.

Nota: Este trabajo fue desarrollado en la asignatura Introducción a la Tecnología Educativa a cargo de la profesora Natalia Lescano en el marco del Programa de Reflexión e Innovación Pedagógica.

Abstract: Based on a letter written and made public by the Uruguayan journalist, writer and teacher Leonardo Haberkorn Manevich, where he expresses his refusal to continue teaching, an analysis and work proposal is made that includes educational technology as an ally of the teacher, observing the class as a creative act.

Keywords: Educational technology - genuine inclusion - class - teaching - constructivism - digital natives

Resumo: Com base numa carta que escreveu e fez pública o jornalista, escritor e docente uruguaio Leonardo Haberkorn Manevich, onde expressa sua renúncia a seguir exercendo a docência, realiza-se uma análise e proposta de trabalho que inclua à tecnologia educativa como um aliado do docente, observando a classe como um acto criativo.

Palavras chave: Tecnologia educacional - inclusão genuína - classe - ensino - construtivismo - nativos digitais

(*) **Pablo Andrés Tesoriere**. Licenciado en Dirección del Cine (Universidad del Cine). Fotógrafo profesional.

Una buena consigna. La importancia de los criterios de evaluación en la consigna

Fecha de recepción: junio 2018

Fecha de aceptación: agosto 2018

Versión final: octubre 2018

Belén Victoria González Tello (*)

Resumen: Qué evaluamos es un tema que no solo debe tener claro el docente, sino también el estudiante. El docente es responsable de informar en que parámetros se basa para evaluar al estudiante, evaluar su trabajo o su rendimiento.

Hay situaciones en las que el estudiante no está enterado de qué manera será evaluado, en algunas, el docente no ha explicado por completo el mecanismo de cursada, y menos, la importancia de la planificación académica. Por lo tanto los estudiantes se basan solo en lo explicado en clase para resolver algún trabajo práctico; cuando la planificación es el instrumento que tiene la información orientadora.

Ya que el estudiante utilizará la planificación académica como guía, puesto a que contiene las consignas de los trabajos prácticos y finales de la cursada, es importante que este instrumento esté bien redactado, pues el docente puede fundamentar la devolución de algún proyecto a evaluar.

Palabras clave: Evaluación - consigna - criterios - docente - estudiante

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 62]

La planificación de cursada es un instrumento académico que ayuda al docente a organizar los contenidos de su cursada y que también servirá de guía para el estudiante. La redacción de la planificación académica es importante ya que sus contenidos respaldan a una materia específica, abarca sus objetivos, módulos, trabajos prácticos y actividades que se realizarán a lo largo de la cursada. Tal como sostiene Feldman:

Todo programa anticipa un propósito, define un objetivo o establece una meta. O sea, propone una representación acerca de cómo se desarrollarán las situaciones educativas: de qué manera se realizará la presentación de ciertos contenidos, qué acciones de enseñanza favorecerán los procesos de aprendizaje de los alumnos, qué se espera que los alumnos sepan o sean capaces de hacer al finalizar un segmento de trabajo o un curso. (2000, p.4).

El docente organiza los contenidos por módulos y luego por trabajos prácticos, los trabajos prácticos plasman los conceptos aprendidos, ya sea desarrollando habilidades, relacionando autores, aplicando los contenidos en un proyecto, entre otros. Cada trabajo práctico está redactado mediante una consigna, que es un planteo de pasos a seguir para el desarrollo de un trabajo práctico. Como menciona Catalano, desde el proceso de la enseñanza aprendizaje, el módulo "tiene por objeto la integración de objetivos, contenidos y actividades en torno de situaciones creadas a partir de problemas de la práctica profesional". (2004, p.107).

Uno de los factores que obstaculiza la comprensión de consignas es la forma en la que están redactadas. La consigna debe tener: objetivos, descripción, condiciones formales de resolución y criterios de evaluación. Cada docente debe planificar su cursada de manera tal que funcione como guía para sus estudiantes, entonces, es imprescindible que se tome el tiempo suficiente en la redacción para que pueda ser comprendida. Si la cantidad de tiempo que el docente elige es de calidad, la

redacción de consignas de cada trabajo práctico logrará buenos resultados en las entregas.

Al mismo tiempo los estudiantes deben entregar y cumplir con una serie de trabajos prácticos para la aprobación de su cursada, es decir, que deben pasar por el proceso de resolución del problema del trabajo práctico, para relacionar los contenidos de la cursada con la práctica y también reflexionar acerca de los objetivos de cada proyecto a realizar. De acuerdo al grado de dificultad, es posible que algunos de los trabajos transiten por un proceso de correcciones previas a la entrega. En las correcciones el estudiante tiene la posibilidad de aclarar dudas y resolver problemas que pudieron haberse presentado durante el proceso de realización de su proyecto y compartirlo con la clase.

Sin embargo, hay trabajos prácticos que no poseen instancia de correcciones o estudiantes que no llegan a aclarar las dudas de algún trabajo. Por esta razón, es imprescindible que la consigna esté explicada según el grado de dificultad del proyecto, así el estudiante puede recurrir a la planificación académica en tal caso. Por ejemplo, hay trabajos prácticos cuyas consignas están incompletas o son difíciles de comprender, entonces surgen varias dudas que los estudiantes intentan resolver, pues tienen que cumplir el día de la entrega, pero en la presentación final no logran el objetivo del trabajo. Algunos de los estudiantes incluso entregan el trabajo, sin poder entender por completo el objetivo o reflexionar acerca del trabajo y su relación con los contenidos de la materia. Por este motivo se cree necesario que los docentes también evalúen si la redacción de la consigna es la adecuada o si necesita un replanteo, para que así los estudiantes puedan llegar a la instancia de entrega cumpliendo los objetivos.

En la instancia de entrega, el docente tiene el deber de examinar el proyecto y dar una devolución del mismo a cada estudiante. Pero en ¿qué se basa el docente para evaluar cada proyecto? Este ensayo tiene como objetivo

reconocer la importancia de los criterios de evaluación en la consigna. Una consigna que incluya sus propios criterios de evaluación, beneficiará tanto al docente como al estudiante. Pues como menciona Litwin (1998) “construir y exponer los criterios también permite reconocer si existen criterios implícitos referidos a las normas de presentación, prolijidad u ortografía, y cuál es el valor de estos criterios”.

Los estudiantes deben desempeñarse en su proyecto, aplicando los contenidos aprendidos, logrando los objetivos y respetando los criterios de evaluación. Asimismo el docente debe dar una devolución según los criterios de evaluación establecidos previamente.

Por tal motivo es necesario que cada consigna, además de sus objetivos o condiciones, posean sus propios criterios de evaluación, de acuerdo a los contenidos que se abordaron para ese trabajo práctico, ya que sirven de apoyo para cuando el docente argumente su devolución y para cuando el estudiante haga su defensa. Como sostiene Camilloni (2010), la validez es la capacidad que tiene un instrumento de evaluación para medir lo que se intenta evaluar con él. La validez referida a criterios es la relación de los criterios establecidos para la calificación y los criterios de logros para el aprendizaje que se evalúa. Por último, cabe mencionar que también es importante llegar a una instancia de reflexión, en la que el estudiante reconozca la importancia de su desempeño en la realización del proyecto, puesto a que está desarrollando habilidades o capacidades para su futuro profesional, además de la construcción de su aprendizaje y en cuanto al docente, reconocer el valor que tienen en el momento de evaluar, como también en las mejoras que puedan aplicar para próximas evaluaciones.

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R. (2010). *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Catalano, A. (2004). *Diseño curricular basado en normas de competencia laboral: conceptos y orientaciones metodológicas*. Buenos Aires: Banco Interamericano de Desarrollo. Disponible en: <http://www.trabajo.gob.ar/downloads/calidad/disenocurricular.pdf>
- Feldman, D. (2000). *Programación de la enseñanza*. Disponible en: https://padlet.com/lic_karinaagadia/17k0ccxxz8sd
- Litwin E. (1998). *La evaluación campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza*. En Camilloni, A.(1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.

Bibliografía

- Anijovich, R. (2010). *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Catalano, A. (2004). *Diseño curricular basado en normas de competencia laboral: conceptos y orientaciones metodológicas*. Buenos Aires: Banco Interamericano

de Desarrollo. Disponible en: <http://www.trabajo.gob.ar/downloads/calidad/disenocurricular.pdf>

Feldman, D. (2000). *Programación de la enseñanza*. Disponible en: https://padlet.com/lic_karinaagadia/17k0ccxxz8sd

Litwin E. (1998). *La evaluación campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza*. En Camilloni, A.(1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.

Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes*. Entre dos lógicas. Buenos Aires. Colihue.

Nota: Este trabajo fue desarrollado en la asignatura Evaluación a cargo del profesor Matías Panaccio en el marco del Programa de Reflexión e Innovación Pedagógica.

Abstract: What we evaluate is a subject that should not only be clear to the teacher, but also the student. The teacher is responsible for reporting on what parameters are based to evaluate the student, evaluate their work or performance.

There are situations in which the student is not aware of how it will be evaluated, in some, the teacher has not fully explained the mechanism of course, and less, the importance of academic planning. Therefore students rely only on what is explained in class to solve some practical work; when planning is the instrument that has the guiding information.

Since the student will use the academic planning as a guide, since it contains the slogans of the practical and final work, it is important that this instrument is well written, since the teacher can base the return of a project to be evaluated.

Keywords: Evaluation - slogan - criteria - teacher - student

Resumo: Que avaliamos é um tema que não só deve ter claro o docente, sina também o estudante. O docente é responsável de informar em que parâmetros se baseia para avaliar ao estudante, avaliar seu trabalho ou seu rendimento. Há situações nas que o estudante não está inteirado de que maneira será avaliado, em algumas, o docente não tem explicado por completo o mecanismo de cursada, e menos, a importância do planejamento acadêmico. Portanto os estudantes baseiam-se só no explicado em classe para resolver algum trabalho prático; quando o planejamento é o instrumento que tem a informação orientadora. Já que o estudante utilizará o planejamento acadêmico como guia, posto a que contém as consignas dos trabalhos práticos e finais da cursada, é importante que este instrumento esteja bem redigido, pois o docente pode fundamentar a devolução de algum projecto a avaliar.

Palavras chave: Avaliação - slogan - critérios - professor - aluno

(*) **Belén Victoria González Tello**. Diseñadora Editorial (UP)

La evaluación del discurso audiovisual

Fecha de aceptación: agosto 2018

Versión final: octubre 2018

Han transcurrido más de diez

Alberto Harari (*)

Resumen: El primer interesado en “pasar” una evaluación al final de cada cuatrimestre es el estudiante sometido a tal juicio; sin embargo, la evaluación no solo comprueba el conocimiento de los temas por parte del alumno (o su desconocimiento), sino que, además, puede echar algo de luz sobre la práctica docente. Evaluar pone también la mirada sobre la tarea pedagógica, no se ciñe exclusivamente a comprobar la apropiación de conocimiento de los alumnos.

Ya que el estudiante utilizará la planificación académica como guía, puesto a que contiene las consignas de los trabajos prácticos y finales de la cursada, es importante que este instrumento esté bien redactado, pues el docente puede fundamentar la devolución de algún proyecto a evaluar.

Palabras clave: Evaluar – evaluador – evaluado – conocimientos básicos – conocimientos metodológicos

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 65]

Fecha de recepción: junio 2018

años desde que tengo asignada una materia introductoria que enseño todos los cuatrimestres en la universidad, y a veces me pregunto si las evaluaciones que realizan los estudiantes durante el cursado dan verdadera cuenta de la adquisición del conocimiento.

Introducción al Discurso Audiovisual (desde ahora, I.D.A.) es una asignatura que permite que el estudiante aprenda conocimientos discursivos y metodológicos básicos que hacen a la producción audiovisual; su objetivo principal es que pueda reconocer el carácter narrativo del lenguaje cinematográfico y descubra la importancia de la imagen y el sonido como elementos esenciales de la comunicación audiovisual.

A lo largo de cuatro meses, los alumnos asisten a clases en las que se presentan temas nuevos que están incluidos en el programa de la materia. Luego, la adquisición de esos contenidos es sometida a prueba mediante trabajos prácticos individuales y grupales, así como también se agregan otro tipo de pruebas más convencionales para evaluar los conceptos aprendidos.

Evaluar, en el ámbito académico, es evidenciar lo aprendido en una asignatura o curso; implica reconocer qué se comprendió sobre un tema, utilizando, para tal fin, uno o varios instrumentos evaluadores.

Es cierto que, aparentemente, el primer interesado en “pasar” esa evaluación es el estudiante sometido a tal juicio; sin embargo, la evaluación no solo comprueba el conocimiento de los temas por parte del alumno (o su desconocimiento), sino que, además, puede echar algo de luz sobre la práctica docente. Evaluar pone también la mirada sobre la tarea pedagógica, no se ciñe exclusivamente a comprobar la apropiación de conocimiento de los alumnos.

Es por ello que suena oportuno afirmar que los resultados que se desprenden de un acto de evaluación son significativos para ambas partes: evaluador y evaluado. La idea de evaluar no debería quedar en el mero acto de saber qué nota le cabe a cada estudiante sometándolo a preguntas que debe responder; sería ideal utilizar ese resultado a favor de un proceso más complejo que se lleva a cabo, por lo menos, durante el cuatrimestre que

dura la materia. Ya lo sostiene Susana Celman (1998): “Frecuentemente se confunde la toma del ‘dato’ con el complejo proceso de evaluación. La información proveniente de distintos procedimientos es el material a partir del cual se inicia, realmente, el proceso evaluativo, no la evaluación misma”.

La evaluación formativa o de procesos es aquella que se sirve de los resultados, proporcionando información sobre el progreso del estudiante. Sirve de apoyo para superar las deficiencias y orientar las actividades hacia el logro de competencias específicas.

Como docente, no siempre estoy totalmente seguro sobre si el modo de evaluar mi materia es el más apropiado, el más justo, el más preciso.

Es cierto que no hay un solo momento de evaluación (el típico examen escrito); desde que se inicia el período de clases hasta que termina, los estudiantes están expuestos a mi mirada evaluadora desde que llegan hasta que se van. Casi sin quererlo (o a sabiendas), los profesores evaluamos constantemente, durante la clase, a nuestros estudiantes: observando sus actitudes y desempeños ante el planteo de una actividad, acusando recibo de sus consultas, escuchando sus opiniones y apreciaciones de otros trabajos de sus pares que se presentan en clase. Todos esos momentos también resultan instancias evaluadoras que pueden dar cuenta de la adquisición del conocimiento y, además, nos pueden ayudar a virar el timón de la enseñanza si fuese necesario.

Sin embargo, esos momentos aludidos, donde se espera la respuesta del alumno, no son tomados en cuenta por ellos como momentos de evaluación, pues no son evidenciados como tales por parte del docente. Seguramente a cualquier profesor le ha pasado esto de querer traer a discusión el tema de la clase anterior para retomarlo. En mi caso, para ello, genero preguntas que pretenden la intervención del grupo, produciendo respuestas o palabras y conceptos claves entre todos. Pero, a veces, ante la poca o nula participación del alumnado ante la consulta (porque no se acuerdan del tema, porque no volvieron a verlo en toda la semana, porque faltaron a la clase anterior, porque no tienen ganas de participar,

porque son tímidos...) me pregunto: ¿se darán cuenta que en este momento también están siendo evaluados? Probablemente, si lo expusiera abiertamente, otra sería la reacción, ¿verdad? “Si los alumnos trabajan para la nota (...) los docentes utilizan las notas, a veces de manera inescrupulosa, para obtener un mínimo, a veces un máximo, de inversión en el trabajo escolar” (Perrenoud, 2008).

Lo conceptual y lo procedimental

La materia introductoria en cuestión (I.D.A.) se cursa en el primer cuatrimestre del primer año de las carreras de Comunicación audiovisual (Cine & TV) y Diseño de Imagen & Sonido; es de las asignaturas caratuladas como “teóricas” y no posee correlativas.

Dado su carácter introductorio, la Facultad ha considerado incluirla como obligatoria en otras carreras no audiovisuales, como Diseño gráfico, Licenciatura en Publicidad, Licenciatura en comercialización y, también, en Relaciones públicas.

En la carrera de Cine & TV, I.D.A. pertenece al eje “Discurso Audiovisual”, siendo la primera materia de ese eje, que se continúa luego con Discurso Audiovisual I, II, III, IV y V. Estas cinco materias exploran el lenguaje audiovisual a lo largo de la Historia del Cine; los estudiantes adquieren herramientas de análisis fílmico que les permiten realizar abordajes críticos y comprender la evolución del lenguaje audiovisual. Estas también son asignaturas teóricas, donde el grueso de su quehacer, tanto en los trabajos prácticos como en el trabajo final, pasa por leer textos, ver películas, analizarlas y producir ensayos donde reflexionan al respecto. Es decir, requiere de ellos un trabajo intelectual, más que operativo.

El trabajo final de mi materia pretende que los cursantes produzcan un video en el que el discurso audiovisual comunique un mensaje o narre una pequeña historia. Es por ello que los trabajos prácticos que propongo contribuyen a lograr ese objetivo; sin embargo, el planteo que hago de la cursada no está emparentado con una práctica del tipo taller. En clase se imparten conocimientos iniciales referidos al lenguaje cinematográfico, mediante presentaciones teóricas y visionado de ejemplos audiovisuales (fragmentos de filmes, spots publicitarios, videoclips musicales), así como también se ponen en juego algunos ejercicios creativos que se conectan con los temas vistos. Pero los conocimientos básicos referentes al manejo del instrumental audiovisual y al funcionamiento de los estudios de TV de la facultad no forman parte de mi práctica, dado que I.D.A. no es concebida como materia de alcance operativo. Esto, en parte, se topa con la realidad del estudiante, que debe adquirir de alguna manera los contenidos procedimentales que hacen a la práctica, desde usar una cámara de video, registrar sonido mediante micrófonos, editar el material recogido, etc.

Ante este escenario, les comunico a mis grupos la posibilidad de asistir a cursos gratuitos que ofrece la Facultad, fuera del horario de clases, que los instruyen en estos quehaceres; además, dedico una clase completa a visitar el estudio de TV de una de las sedes del campus, donde personal especializado del lugar les brinda a mis cursos una práctica con cámara, micrófonos y luces, po-

niendo en juego lo visto en clases anteriores y funcionando como un simulacro de rodaje.

De este modo, en algo se atenúa la preocupación de ver si los alumnos podrán sortear el trabajo final con éxito. Si bien el masivo uso de teléfonos inteligentes, que tienen incorporados dispositivos para grabar video, hace que esa tarea se allane, o que grabar sea una acción que les resulte familiar, no siempre les alcanza a todos los alumnos como para realizar un trabajo final a la altura de lo pretendido.

En mi caso particular, como docente, hay algo a lo que le doy mayor importancia cuando los estudiantes realizan su trabajo práctico final: valoro el proceso, más que el producto terminado. Si bien el cortometraje finalizado puede tener algunos errores de ejecución (de cámara, de sonido, de iluminación, de montaje, de actuación, etc.), estimo muchísimo que el grupo haya experimentado el hecho de atravesar los ciclos que todo proyecto audiovisual requiere: la preproducción, la producción y la postproducción; es decir, la planificación del corto, el rodaje del mismo y, por último, su edición final. Todo ese largo proceso – que los alumnos resuelven a lo largo de varias semanas – implica una puesta en marcha laboriosa, donde crean, reflexionan, elaboran y ejecutan acciones precisas para llegar al destino final, que es una pequeña película. Esas acciones representan la puesta en práctica de todos los contenidos vistos en la materia (vistos de manera conceptual, y recreados en algunos trabajos prácticos, previos al desarrollo del trabajo final). Reconociendo la enorme entrega física y mental que implica abordar la realización de un cortometraje, al margen del resultado final (que tomo en cuenta pero no es determinante) celebro que hayan podido atravesar el arduo camino de la realización audiovisual, y se los manifiesto abiertamente en el momento de la evaluación propiamente dicha.

Si tuviera que pensar en un trabajo de evaluación alternativo, considerando las limitaciones que podría tener un estudiante o un grupo al enfrentarse al titánico cometido de producir y filmar un cortometraje (como realmente me ha pasado en varias oportunidades), me inclinaría por un análisis de filme, aplicando los conocimientos adquiridos, tal cual lo hacen las asignaturas subsiguientes a I.D.A. (las nombradas Discurso Audiovisual I a V). Esto estaría más en concordancia con el requerimiento que se les hace a los alumnos para el trabajo final de esas asignaturas.

¿Por qué una materia teórica que introduce al alumno al discurso audiovisual requiere de él una puesta en juego de acciones operativas de un realizador, y no de un analizador o crítico, como todas las materias subsiguientes pertenecientes al eje del Discurso Audiovisual?

Arbitrariedades e injusticias en el aprendizaje y la evaluación

En función de este último interrogante planteado, si se interpreta lo reflexionado por Perrenoud (2008), es sabido que en algunos sistemas educativos el docente enfoca el programa de su materia de un modo diferente a otro que dicta la misma asignatura, por lo que la transposición didáctica varía de un curso a otro. Esto evidencia un enorme poder del profesor para determi-

nar, mediante las evaluaciones, el nivel de adquisición de conocimientos por parte del alumno, por lo que se desprende que hay una relativa arbitrariedad en la inclusión de los contenidos que se consideran válidos en una asignatura. Según qué cátedra elija el estudiante o con qué profesor decida cursar, el contenido recibido puede ser muy diferente, justamente por esta autonomía de la que gozan quienes enseñan. Cuando llega el momento de comparar las exigencias de las diferentes cátedras de una misma casa de estudios, allí se observan grandes variaciones, por lo que es posible inferir que, al evaluar, un juicio de excelencia se vuelve arbitrario. El éxito escolar implica haber asimilado el contenido transmitido por los docentes a lo largo de las materias, los cuatrimestres, los años. Esos saberes forman parte de currículos diseñados por la institución, sobre jerarquías establecidas por ésta. Por lo tanto pareciera que el fracaso o el éxito están íntimamente ligados a la consideración de la institución donde el estudiante elige estudiar. Y ese éxito o fracaso se traduce a escalas numéricas: entre 0 y 3 es fracaso, y entre 4 y 10 es éxito. Esa delgada línea divisoria entre lo considerado reprobado y aprobado deja al descubierto cierta injusticia: siendo ese límite tan estrecho, sumado a cierta subjetividad del docente que evalúa, la determinación de aprobar o reprobar estudiantes tiene cierto grado de parcialidad. Por otro lado, habiendo aceptado la convención numérica, no será lo mismo aprobar con 4 que con 9 o 10, o reprobar con 0 que con 3.

¿Es lógico preguntarse qué pasaría si un docente (o universidad) decidiera no evaluar a sus alumnos? Porque como cree el aludido autor francés, el fracaso o el éxito se evidencian cuando se ponen a prueba los conocimientos, mediante instrumentos de evaluación. Sin evaluación, no hay desigualdad, y no hay fracaso.

Referencias bibliográficas

Características de la evaluación formativa. ABC color digital. Asunción, Paraguay, 29 de abril de 2008. Fecha de consulta 25 de mayo de 2016. Disponible en: <http://www.abc.com.py/edicion-impresa/suplementos/escolar/caracteristicas-de-la-evaluacion-formativa-1062356.html>

Celman, Susana (1998) “¿Es posible mejorar la evalua-

ción y transformarla en herramienta de conocimiento?”, en “La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo”, de Alicia R. W. de Camilloni... (et. al.). – 1ra. ed. 7ma. reimp. Buenos Aires: Paidós, 2010.

Perrenoud, Philippe (2008) *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas.* Buenos Aires: Editorial Colihue. Alternativa Pedagógica.

Nota: Este trabajo fue desarrollado en la asignatura Evaluación a cargo del profesor Matías Panaccio en el marco del Programa de Reflexión e Innovación Pedagógica.

Abstract: The first interested in “passing” an evaluation at the end of each semester is the student submitted to such judgment; However, the evaluation not only verifies the students’ knowledge of the topics (or their ignorance), but also can shed some light on the teaching practice. Evaluate also puts the glance on the pedagogical task, does not limit exclusively to verify the appropriation of knowledge of the students.

Keywords: Evaluate - evaluator - evaluated - basic knowledge - methodological knowledge

Resumo: O primeiro interessado em “passar” uma avaliação ao final da cada cuatrimestre é o estudante submetido a tal julgamento; no entanto, a avaliação não só comprova o conhecimento dos temas por parte do aluno (ou seu desconhecimento), sina que, ademais, pode jogar algo de luz sobre a prática docente. Avaliar põe também a mirada sobre a tarefa pedagógica, não se cinge exclusivamente a comprovar a apropriação de conhecimento dos alunos.

Palavras chave: Avaliar - avaliador - avaliado - conhecimento básico - conhecimento metodológico

(*) **Alberto Harari.** Diseñador Audiovisual (UP. Recibido con Honores: Medalla Categoría Cum Laude 2004). Crítico de Cine. Profesor de la Universidad de Palermo en el Área Audiovisual y en Investigación y Producción de la Facultad de Diseño y Comunicación.

El rol docente en la evaluación formativa Hacer fuego con cualquiera madera

Marcela Denise Solari Solla (*)

Resumen: El ensayo realizado expone el planteo y reflexión sobre el sistema de evaluación a partir de la necesidad de reformularlo empezando por el cambio en los modelos mentales de los docentes para que se animen al desafío de ser guías de los alumnos ayudándolos a construir conocimiento siendo la evaluación una recolección de efectos para seguir y no una instancia final del aprendizaje.

Fecha de recepción: junio 2018
Fecha de aceptación: agosto 2018
Versión final: octubre 2018

Palabras clave: Andamiaje – aprendizaje – capacidades – devolución – estudiantes - evaluación formativa – observación – proceso

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 67]

La manera de ejercer la educación, debido a los cambios sociales, culturales y políticos ha tenido en estas últimas décadas transformaciones que llevaron a adaptarla al mundo de hoy contemporáneo. Se trata particularmente de dejar en el pasado la educación convencional ligada al conductismo que se basa en la transmisión del conocimiento por parte del docente como eje único de aprendizaje quedando el alumno en un rol pasivo, para llevar a cabo un modelo constructivista fundamentado en la teoría de que el conocimiento se construye y debe dársele a los estudiantes oportunidades para que, con compromiso, esto suceda. Papert definía que “el mejor aprendizaje no derivará de encontrar mejores formas de instrucción, sino de ofrecer al educando oportunidades para construir”. (1987, p.20). Dentro de este contexto hacia una transformación significativa de la educación, es importante considerar a la evaluación como una de las herramientas a trabajar para mejorar. Evaluar forma parte de la acción común que realizan los individuos a lo largo de su vida con distintos objetivos y está relacionada con el proceso evolutivo como seres humanos. Por esto mismo, si bien existen diferencias significativas con esta idea de evaluación, no está mal y de hecho es inevitable que dentro del sistema educativo exista el momento de evaluación; pero es necesario plantear cómo se ejerce hoy en día y hacia quiénes está orientada para poder profundizar sobre ella y entender que, vista desde el constructivismo, la evaluación no es la meta, como la considera el método tradicional, sino que es parte de un proceso didáctico que busca mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Desde una perspectiva antigua, que vale resaltar que todavía se sigue utilizando en gran parte de las instituciones educativas, la evaluación es sinónimo de exponer al alumno a una situación de presión, donde en tiempo breve debe demostrar la acumulación de conocimientos con la que cuenta dando como resultado un valor numérico que se relaciona con el éxito o fracaso al compararse con sus compañeros, emitiendo de esta forma un juicio sobre el aprendizaje. Medir y evaluar son sinónimos dentro del sistema tradicional educativo, por lo menos hasta mediados del siglo XX. En cambio, la evaluación bajo la mirada constructivista está orientada al proceso, dándole relevancia a la comprensión y no así a la acumulación. Bajo este nuevo paradigma el rol docente se ve, sin dudas, modificado. No es tarea sencilla que esto suceda y por eso todavía la evaluación formativa busca su camino en el presente, ya que quienes ejercen la educación del hoy fueron educados por docentes del ayer, que lejos estaban de ser guías en el aprendizaje. Cambiar sus modelos mentales es hacia donde hay que apuntar si realmente se quieren llevar adelante la aplicación de evaluación de procesos en las instituciones. Esta, como define Popham “es una herramienta potencialmente transformadora de la enseñanza que, si se la ha enten-

dido con claridad y se emplea adecuadamente, puede beneficiar tanto a los profesores como a los alumnos”. (2013, p. 12). Hay que dejar atrás lo normativo que busca solamente iluminar las desigualdades destacando fracasos y éxitos que sólo generan angustia y frustración en los estudiantes para dar paso a una mediación eficiente del docente con el fin de formar estudiantes autónomos que vayan más allá de la escuela. Construir conocimiento y acompañarlos en este proceso servirá para que adquieran herramientas que luego podrán aplicar en el campo profesional y en sus vidas cotidianas. Este cambio en su rol no significa que el docente pierda autoridad ni responsabilidad en su trabajo sino todo lo contrario. Su labor se incrementa requiriendo un trabajo extra porque deberá puntualizar en la observación individual, recolección de datos y devolución significativa e intencionada de aplicación próxima, entendiéndolo que ningún grupo clase es homogéneo porque no a todos los estudiantes los motivan las mismas cosas, ni se implican de igual manera en los debates y charlas que puedan surgir en el aula. Buscar las fortalezas y conocer las debilidades ayudará a crear oportunidades que servirán para reorientar las acciones didácticas y pedagógicas garantizando progreso en el aprendizaje de cada alumno. Si el docente logra centrar más su atención en tratar de comprender qué y cómo están aprendiendo sus alumnos, en lugar de concentrarse en lo que él les enseña, se abre la posibilidad de que la evaluación deje de ser un modo de constatar el grado en que los estudiantes han captado la enseñanza, para pasar a ser una herramienta que permita comprender y aportar a un proceso. (Celman, 1998, p. 47).

Por otro lado, en esta toma de conciencia que hacen tanto los estudiantes del proceso de aprendizaje que están realizando como los docentes en su ejercicio, es primordial que exista la comunicación. En primera instancia el docente debe comunicar con claridad cuáles son los objetivos y las expectativas de logro para que ellos aprendan a entender lo que están haciendo y cómo lo están haciendo. Es de gran importancia que exista una retroalimentación dentro del nexo docente-estudiante donde además se construyan de manera conjunta los criterios que serán evaluados todo esto en vista de ser conscientes del camino educativo que están forjando. “La planificación del sistema de evaluación requiere que todos los implicados comprendan los argumentos que la sustentan y tomen parte en las decisiones, determinándose para ello los indicadores, vías, momentos y formas de evaluación”. (Mendoza y Olivera, 2011, p.8). Esta comunicación sirve también al momento de la devolución la cual tiene un efecto de inmediatez; es decir no tiene sentido que se la dé meses después sino que el alumno necesita saber dónde está parado para poder enfocarse en lo que debe mejorar. No se trata simplemente de escuchar sino que además comprenda lo que debe

corregir por lo que entonces deberá detallarse lo que está bien y también lo que está mal indicando el camino hacia donde debe ir, ayudándolo de esta manera a mejorar. Por lo tanto, se trata de “proveer retrocomunicación continua tanto al maestro como al estudiante sobre sus logros y errores a fin de orientar el aprendizaje hacia los resultados esperados”. (Medina y Verdejo, 2001, p. 26). Desde esta perspectiva, la evaluación es un ciclo que va pasando varias veces; por sí sola no sirve de nada ni tiene sentido sino que con ella se busca ir perfeccionando el recorrido y pasando una y otra vez hasta alcanzar los objetivos previamente fijados.

Vista la evaluación formativa desde el rol docente y a partir de lo analizado anteriormente, se puede entonces vincular a la misma con el proceso de andamiaje donde el docente tiene un rol de guía, facilitador y también motivador ayudando en la construcción del conocimiento, quien al principio dependerá más del sostén de esta figura que regulará sus actividades fijándole metas y luego, de manera paulatina, irá generando autonomía. Para poder alcanzar todo esto, el docente debe diseñar e implementar espacios de aprendizaje efectivo donde también se genere el diálogo entre los alumnos fomentando el debate continuo logrando comprender que evaluar es el ejercicio de reflexionar y promover el desarrollo del ser, la sociabilidad y lo cognitivo. Bajo este enfoque, la evaluación es una recolección de efectos que busca y ayuda a entablar una relación diferente del docente con el alumno alejada de una actitud verificadora de conocimientos adquiridos y más cercana a una de acompañante en la construcción.

Se puede concluir que es fundamental dejar atrás el concepto de evaluación enfocado en los resultados y empezar a considerarla como un instrumento que incide en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Modificar la manera de evaluar es modificar también el trabajo docente, que deberá actualizar constantemente su planificación y perfeccionar su didáctica con base en lo que suceda en el aula. Es probable que su trabajo pase a ser más intenso al tener que llevar adelante una continua recolección de información y elaboración de estrategias sin las cuales habría un vacío en la construcción del aprendizaje pero también es probable que al ver los resultados sientan que valió la pena el esfuerzo. Se trata de darle al alumno un ambiente de recursos para que los conocimientos sean significativos para, proponer y que surjan cuestionamientos es lo más rico que puede suceder en un aula que busca sacar lo mejor de cada uno de los estudiantes. Perrenoud define a la evaluación formativa como “hacer fuego con cualquier madera” (2008, p.26) significando que todos los estudiantes tienen potencial para construir el conocimiento; pero para alcanzar esto, es fundamental que los docentes crean, confíen en sus capacidades y los consideren posibles de que su paso por la educación los hará salir mejores de lo que eran antes de pasar por ella. De esta manera los estudiantes mejorarán su camino como aprendices llegando a ser ciudadanos responsables y críticos, y los docentes enriquecerán su trabajo dejando atrás los exámenes y calificaciones y acercándose más a charlar de los alumnos sobre sus experiencias.

Referencias bibliográficas

- Celman, S. (1998) ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? en Camillioni, A, Celman, S., Litwin, E. y Palou de Maté, M. (1998) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Medina, M. y Verdejo, A. (2001) *Evaluación del aprendizaje estudiantil*. (3ra. Ed.). Puerto Rico: Isla Negra.
- Papert, S. (1987) *Desafío a la mente: computadoras y educación*. Buenos Aires: Galápagos.
- Perrenoud, P. (2008) *La evaluación de los alumnos: De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes entre dos lógicas*. Buenos aires: Colihué.
- Popham, J. (2013) *La evaluación trans-formativa: El poder transformador de la evaluación formativa*. Madrid: Narcea.

Bibliografía

- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Barcelona: Universitat de València
- Celman, S. (1998) ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? en Camillioni, A, Celman, S., Litwin, E. y Palou de Maté, M. (1998) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (1998) *El campo de la didáctica: La búsqueda de una nueva agenda*. En Corrientes didácticas contemporáneas. Argentina. Buenos Aires: Paidós.
- Lucea, J. (2005) *La evaluación formativa como instrumento de aprendizaje en la educación física*. Barcelona: Inde.
- Medina, M. y Verdejo, A. (2001) *Evaluación del aprendizaje estudiantil*. (3ra. Ed.). Puerto Rico: Isla Negra.
- Papert, S. (1987) *Desafío a la mente: computadoras y educación*. Buenos Aires: Galápagos.
- Perrenoud, P. (2008) *La evaluación de los alumnos: De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes entre dos lógicas*. Buenos aires: Colihué.
- Popham, J. (2013) *La evaluación trans-formativa: El poder transformador de la evaluación formativa*. Madrid: Narcea.

Nota: Este trabajo fue desarrollado en la asignatura Evaluación a cargo del profesor Matías Panaccio en el marco del Programa de Reflexión e Innovación Pedagógica.

Abstract: The essay made exposes the approach and reflection on the evaluation system from the need to reformulate it starting with the change in the mental models of the teachers so that they are encouraged to be the guides of the students helping them to build knowledge being the evaluation a collection of effects to follow and not a final instance of learning.

Keywords: Scaffolding - learning - abilities - feedback - students - formative evaluation - observation - process

Resumo: O ensaio realizado expõe o proponho e reflexão sobre o sistema de avaliação a partir da necessidade de reformulá-lo começando pela mudança nos modelos mentais dos docentes para que se animem ao desafio de ser guias dos alunos os ajudando a construir conhecimento sendo a avaliação uma coleta de efeitos para seguir e não uma instância final da aprendizagem.

Palavras chave: Andaimos - aprendizagem - capacidades - feedback - alunos - avaliação formativa - observação - processo

(*) **Marcela Denise Solari Solla.** Diseñadora de imagen empresaria (Universidad de Palermo)

Buscando Pokemones. Otro intento de análisis más sobre las propuestas del constructivismo y el conductismo en la educación argentina, pero políticamente incorrecto

Fecha de recepción: junio 2018
Fecha de aceptación: agosto 2018
Versión final: octubre 2018

Esteban Cavanna (*)

Resumen: Cuando entre los miembros de un grupo se enfatiza el trabajo colectivo no solo ocurren interesantes intercambios de conocimiento y debates, sino que se aprende a encontrar y a valorar soluciones conjuntas que provienen de aciertos y errores, convirtiendo esa formación (tanto del docente como del estudiante) en algo real: esto representa una verdadera retroalimentación, premisa enunciada por Rebeca Anijovich (2010) en cuanto al impacto de esta teoría sobre los conocimientos, procesos de comprensión, autoestima y motivación, entre otros.

Palabras clave: Constructivismo – aciertos – errores - retroalimentación

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 71]

Introducción

“A los seis años interrumpí mi educación para asistir a la escuela” declaró el escritor irlandés Bernard Shaw (1856-1950), que ganó el Premio Nobel de Literatura en 1925. Las nuevas miradas sobre la evaluación educativa indican que se ha corrido el foco de la medición cuantitativa hacia otra dimensión formativa, en la cual el *feedback* que los estudiantes logran con el docente (y viceversa) resulta una herramienta para optimizar el proceso de aprendizaje, ver lo que se debe modificar e identificar fortalezas y debilidades. Cuando entre los miembros de un grupo se enfatiza el trabajo colectivo no solo ocurren interesantes intercambios de conocimiento y debates, sino que se aprende a encontrar y a valorar soluciones conjuntas que provienen de aciertos y errores, convirtiendo esa formación (tanto del docente como del estudiante) en algo real: esto representa una verdadera retroalimentación, premisa enunciada por Rebeca Anijovich (2010) en cuanto al impacto de esta teoría sobre los conocimientos, procesos de comprensión, autoestima y motivación, entre otros. Pero también es necesario que el nuevo rol central, que ayudará a los estudiantes a conocerse mejor a sí mismos en tanto aprendices y frente a cualquier proceso de evaluación, implique una nueva responsabilidad respecto de los objetivos y frente a las obligaciones asumidas.

Interrogantes

Uno de los puntos que la retroalimentación propone utilizar es la información compartida por los docentes de varias maneras específicas, para colaborar con la realización de tareas por parte de los estudiantes: esto no debería centrarse sólo en analizar y compartir experiencias, también resulta importante profundizar en la necesidad de un cambio de actitud frente a esas labores, lo cual genera una nueva conciencia sobre sus responsabilidades, e impacta en su vida porque perdura en el tiempo. La educación formal se ocupa de muchas cosas al mismo tiempo, eso es sabido, pero los trabajos publicados al respecto hacen mucho más foco en el supuesto desempeño deficiente de docentes, y no en ciertas atribuciones conquistadas por los estudiantes que solo fomentan su dispersión y resultados mediocres. Aunque aún poco utilizada y sin formar parte explícita en currículo, la retroalimentación se plantea como un nuevo intento de captar la atención de adolescentes que, a partir de la aplicación del modelo constructivista, han obtenido un rol central desde el cual toman decisiones respecto de los contenidos que reciben: evalúan cuándo y cómo incorporarlos, si los necesitan para realizar alguna acción inmediata o no, o incluso considerar desecharla, todo dentro de una cursada y en una Universidad que puede ser pública. En este caso, esa toma de decisiones desordenada en el tiempo ¿sería financiada

por la comunidad? Dice Anijovich (2010) que “para que los estudiantes se conviertan en aprendices autónomos, necesitan conocer sus modos de pensar, fortalezas y debilidades, y cómo convivir con ellas”. Es justamente al revés: los estudiantes se convertirán en aprendices autónomos acercándose al éxito que resulta de conseguir sus objetivos y metas, sólo cuando aprendan a detectar la mala educación recibida y la importancia de corregir a tiempo las debilidades, nunca acostumbrándose a convivir con ellas. De igual manera ocurre con los mandatos familiares: los condicionamientos emocionales y de conducta grabados por el propio linaje en los inconscientes personales determinan la postura frente a la vida y conducen los actos (brillantes, buenos, malos, defectuosos) a repeticiones de patrones. Las nuevas tendencias pedagógicas casi no incluyen esta problemática fundamental, que resulta la carencia de educación recibida en hogares con ausencia de autoridad parental. Es menester reeditar el pacto educativo entre padres y docentes, para que la primera educación incluya ciertos parámetros comunes en cuanto a valores, contenidos y principios, naturalizando la idea de que aprender requiere de un esfuerzo personal y divorciando definitivamente la extraña premisa del alumno que sufre. La crítica a este sistema educativo defectuoso no puede completarse sin pensar en una continuidad que, en la práctica, nunca existió ni existe, ni es solidaria en cuanto a su perdurabilidad en el tiempo. El filósofo francés Françoise Dubet (2016) concluye que “la solidaridad ya no es un elemento permanente del sistema social, sino una producción continua, resultado de acciones individuales y políticas públicas”. No es exclusivamente a partir de la experiencia y vivencias que el aprendizaje se transforma en un proceso activo y dinámico. Es muy extraño que términos como disciplina, responsabilidad, respeto y esfuerzo hayan salido de los radares educativos, fomentando así una sobrevaluada interpretación personal en cuanto a todas las situaciones que suceden, con el agravante de que estas cuestiones ocurren dentro del marco de la adolescencia (adolescer: sufrir cierto defecto o carencia). En este punto, el constructivismo no ha aportado soluciones sino que por el contrario, multiplicó inexorablemente la noción de ampliación de derechos frente a una reducción proporcional de la noción de las obligaciones, tanto en su rol de estudiantes como en el de ciudadanos. Prueba irrefutable de esto es la simple enunciación de un posible listado de obligaciones: nadie tiene la menor idea. Por eso es necesario combinar y planificar las nuevas tendencias educativas con métodos normativos (estimado lector: no es necesario relacionar normativo con vigilar y castigar ¿de acuerdo?), para que fortalezcan de manera real sus capacidades y conocimientos generales, introducidos y conversados como experiencia áulica con los docentes, con un seguimiento surgido desde ciertos parámetros. A partir de la inclusión en la vida política y social en una comunidad, a los 16 años de edad, es menester que los estudiantes comprendan las ventajas de comportarse respetuosamente, administrando sus proyectos en ciertos tiempos y formas para mejorar sus oportunidades, asimilando la idea de poder redireccio-

nar su energía (e increíble cantidad de tiempo libre) en nuevas estrategias y modos frente a las tareas e inconvenientes. Del proceso educativo, en la actualidad, el estudiante no recoge información útil ni intuye sobre los procesos que la generan ¿Cómo hacer para evaluarlos? En esta construcción vinculada a lo colectivo es fundamental la experiencia de otros, que sí puede ser transferible y válida: las anécdotas exitosas inspiran, generando mecanismos creativos y criterios reflexivos. Esta maravillosa oportunidad que brinda la era contemporánea y que no tuvieron nuestros padres y ninguna de las generaciones que los antecedieron, debe ser apreciada como una oportunidad maravillosa que brinda un sistema educativo híperindulgente, gracias al cual es posible multiplicar conocimiento, y no por el contrario, como un condicionamiento o presión para seguir un camino predeterminado. “Cuando suena la campana, te sacan el banquito y uno se queda solo” comentó el gran boxeador argentino Ringo Bonavena: existe un instante clave en cualquier mesa examinatória (incluso en la vida misma) donde los individuos deben exhibir lo aprendido, mostrar su capacidad de aprendizaje, autodisciplina, atención y energía constante invertida en sus desafíos. Recién cuando esa actitud sea comprendida, el estudiante mejorará sus posibilidades de ingresar en el radar de profesionales, obtener mejores calificaciones o ser tenido en cuenta por las empresas en las que pretende trabajar. La actitud positiva no es apenas uno de los aspectos de los cuales se ocupa la educación formal, ni una línea más de trabajo: es nada menos que el centro mismo, la primera causa o primer motor del que hablaba Aristóteles.

Una pedagogía y una didáctica que deseen estimular la autorregulación de los aprendizajes no se contentan con apostar a la dinámica espontánea de los que aprenden. Por el contrario, se necesitan contratos y dispositivos didácticos muy ingeniosos, estrategias de animación y construcción de sentido muy sutiles, para sostener el interés espontáneo de los estudiantes –cuando este existe-, para suscitar un interés suficiente cuando la experiencia vital, la personalidad o el medio familiar no predisponen para ello. (Perrenoud, 2008, pp. 126-127). Dentro del modelo de enseñanza constructivista, la tríada didáctica puede resultar equívoca: en su lugar deberíamos incorporar el concepto circular, donde a la tríada le es dado girar y combinarse por igual, sin que haya estructuras ni protagonismos que generen confusión, intercalando la planificación académica con la propia experiencia, además de la que surge en el aula. Se ha declarado obsoleto el sistema conductista de acumulación de información transmitida de docentes a estudiantes, que ocurría casi siempre en frías aulas con cuadros de rígidos próceres y autoridades que vigilaban y castigaban si no se obedecía rigurosamente, eliminando todo vestigio de opinión. De esas aulas han surgido asesinos, estafadores, genocidas y demás villanos, pero también surgieron modelos y personalidades como Juan Bautista Alberdi, Alicia Moreau de Justo, Alfredo Palacios, Borges, Sábato, Cortázar, los premios Nobel Milstein, Housay, Saavedra Lamas, Leloir y Pérez Esquivel, además de Piazzolla, Spinetta y Cerati, entre muchísimos otros.

Dentro del sistema constructivista ¿cuáles serían esos moldes y forjadores?

El docente

En la era del cambio obligatorio de paradigmas, nuevos desafíos han recaído sobre los docentes, quienes además de invertir muchísimas horas de lectura y capacitación, deben mejorar la práctica, ejercitar paciencias y tolerancias insólitas (que merecen un capítulo aparte), ser eficaces y moderadores, ofrecer actividades que estén dentro de la zona de desarrollo próximo (para evitar el exceso de desafío) monitoreando, identificando errores, debiendo promover un clima de confianza mutuo, apoyo y responsabilidad (Anijovich), ocupando un rol integrador dentro del aula y en una dimensión afectiva, además de generar intercambio en el que la ignorancia y el error sean aceptados, y ofrecer ejemplos o sugerencias (con lenguaje sencillo) con el fin de mejorar un trabajo, una producción, un desempeño ¿Tiene el docente la posibilidad de sentirse incómodo frente a la obligación de multiplicar la ya excesiva mirada benéfica cuando el compromiso de los integrantes del grupo es bajo? La reducción de la capacidad perceptiva (como mecanismo de defensa) está profundamente ligada a una información poco confiable y a saturación de ofertas, que Beryl Langer definió como “estado de insatisfacción perpetua” a través de la estimulación del deseo de novedad y de la redefinición de lo precedente como basura: convivimos con la idea de un presente inmediato, urgente e incierto, en el que los acuerdos son temporales y pasajeros, donde es más fácil unir en la protesta que en la propuesta, y donde las seguridades que se tenían sobre el país, el empleo y la familia no existen más, como enunciaba el filósofo polaco Zygmunt Bauman desde *Modernidad Líquida* (2000) ¿Cuál es el lugar y el desafío del docente en estos casos? ¿Cómo evaluar en un sistema cuyos límites son borrosos? Difícilmente y con un sueldo insólito el docente pueda trabajar de manera individual, procurando comprender los problemas de casi todo grupo de estudiantes (siempre hay honrosos casos) que tienen como principal objetivo zafar su cursada de la mejor manera posible, que no logran concentrarse y desarrollar los trabajos prácticos requeridos, en medio de una clase con otros 25 estudiantes que comen, beben, llegan tarde, usan sus *smartphones* y *notebooks* como única referencia con la realidad, bostezan, duermen, salen e ingresan al recinto cuando lo desean. “La ignorancia de los jóvenes es nuestra propia ignorancia”, expresó Jaim Etcheverry (2006). Refiriéndose a las características de los *millennials*, Simon Sinek indicó que a pesar de que tienen todo servido no son felices, que esperan una recompensa instantánea, que deben aprender el concepto de paciencia, y que les tocó una mala situación. Y aquí aparece nuevamente la noción de víctima como una suerte de salvoconducto retórico que, como se puede apreciar, fue inculcado como un chip en los educadores: mala situación les tocó a los estudiantes ingleses mientras caían bombas en sus hogares en la II Guerra Mundial; o la que viven a diario comunidades que aún carecen de cloacas; o los que asisten a clase en poblaciones africanas que conviven

con el virus del ébola ¿De qué mala situación estamos hablando? “Las causas del bajo rendimiento no pueden atribuirse a la escuela o explicarse solamente a partir de lo que ocurre en ella”, sentenció Jaim Etcheverry. Esta lamentable radiografía del sujeto, situado en la cima de la atención pedagógica, es el resultado de una educación deficiente que comenzó en hogares donde la omnipresente TV mediocre ha impuesto valores, modelos de conducta orientados a la vulgaridad, a la apariencias y a la confrontación con cualquier autoridad. No se forma a los estudiantes para ser mejores creativos, se los educa para ser mejores consumidores desde hogares que son responsabilidad de padres consentidores, opinadores seriales de cualquier tema sin saber mucho de nada, y que ya cuestionaban inútiles materias cuando eran estudiantes secundarios y/o terciarios, sin que nadie los escuchara. Cabe aclarar que este panorama no es igual en todas las regiones del país, la situación cambia cuando se toma distancia de las grandes ciudades. La ausencia de criterio por parte de las autoridades (supuestamente competentes) no es casual: en Argentina, en su época contemporánea, la educación no es un tema central. Esta desidia genera hastío, un vocablo que habilita el verbo zafar, y cuyo resultado concreto está a la vista cuando reglas y valores fundamentales caen en desuso, y con el paso de los años desaparece todo tipo de marco regulatorio. En este contexto divorciado de toda lógica, el daño es inabarcable y ubicuo. Con estos parámetros de educación discontinua, laxa y cambiante según las diferentes corrientes pedagógicas, la realidad ha ejecutado lo que los medios establecieron como formatos de pensamiento con las que se piensa la realidad. Cuando este nuevo escenario resulta normal, el marco teórico constructivista no termina de definir qué hacer frente a aquellos saberes fundamentales que son reemplazados sistemáticamente por conocimientos insignificantes, inclinados hacia la banalización y la vulgaridad (mencionada por el arquitecto Norberto Chávez), y cuya sumatoria produce una peligrosa amnesia colectiva. En relación a esta problemática, el investigador norteamericano David Perkins ha planteado

Dos alarmas fundamentales: el conocimiento frágil y el pensamiento pobre, síndromes que se asientan en un modelo educativo que se rige por la búsqueda trivial del conocimiento y la priorización de la capacidad sobre el esfuerzo, arrojando como consecuencia la decadencia económica. (1997).

Así plantea su Teoría Uno: la gente aprende más cuando tiene una oportunidad razonable y una motivación para hacerlo. Tal cual lo conocemos en la actualidad, el intento de educar funciona como un experimento defectuoso con muy pocos estímulos, en el que por un lado se procura alentar y generar confianza a estudiantes que, en la puerta misma de la escuela, pueden sufrir robos, violaciones, venta de drogas, o ser atropellados en medio de gritos, insultos y bocinazos. Esto sin mencionar la sobreinformación y maltrato encubierto que reciben a través de medios de prensa que alientan el *bullying* y la violencia de género, y por otro lado redes sociales sin filtro, desde las cuales “los muchachos aprenden modelos sociales que promueven la codicia, el lucro,

el desprecio del intelecto y la superficialidad”. (Jaim Etcheverry, 2006). En palabras de los especialistas en contenidos, medios y comunicación Bernarda Llorente y Claudio Villarruel, “la generación mejor formada de la historia, en la que los universitarios superan el 50%, es la misma que recorre las calles buscando *pokémones* virtuales y se conecta a Internet siete horas diarias”. ¿Alguien estimula y ayuda al docente?

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R. (2010) *Sobre la retroalimentación. Fragmento de una presentación acerca de la evaluación de los aprendizajes*. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=yLB6oU9O-1g>
- Aristóteles (s.f) *Aristotle's Natural Philosophy: Movers and Unmoved Mover*. Disponible en <https://plato.stanford.edu/entries/aristotle-natphil/#5>
- Bauman, S. (2003). *Modernidad líquida*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Bonavena, R. (s.f.) Disponible en: https://www.clarin.com/boxeo/bonavena-boxeo-frases_0_rkfgPxujPXX.html
- Dubet, F. (2016). *¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)*. España: Siglo XXI Editores.
- Jaim Etcheverry, G. (2006). *La tragedia educativa*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Llorente, B. y Villarruel, C. (2017) *Hijos del postmodernismo*. Diario Perfil. Disponible en: <http://www.perfil.com/columnistas/hijos-del-posmodernismo.phtml>
- Langer, B. (2002). *Commodified Enchantment: Children and Consumer Capitalism*. Thesis Eleven. Disponible en: www.journals.sagepub.com
- Perkins, D. (1997) *La Escuela inteligente*. Barcelona: Gedisa Editores.
- Shaw, B. Disponible en <http://www.elmundo.es/especiales/cultura/gabriel-garcia-marquez/album/04.html>
- Sinek, S. (2016). *On millennials in the workplace*. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=EhDQxUzpnT4>
- Bonavena, R. (s.f.) Disponible en: https://www.clarin.com/boxeo/bonavena-boxeo-frases_0_rkfgPxujPXX.html
- Dubet, F. (2016). *¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)*. España: Siglo XXI Editores.
- Jaim Etcheverry, G. (2006). *La tragedia educativa*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Llorente, B. y Villarruel, C. (2017) *Hijos del postmodernismo*. Diario Perfil. Disponible en: <http://www.perfil.com/columnistas/hijos-del-posmodernismo.phtml>
- Langer, B. (2002). *Commodified Enchantment: Children and Consumer Capitalism*. Thesis Eleven. Disponible en: www.journals.sagepub.com
- Perkins, D. (1997) *La Escuela inteligente*. Barcelona: Gedisa Editores.
- Shaw, B. Disponible en <http://www.elmundo.es/especiales/cultura/gabriel-garcia-marquez/album/04.html>
- Sinek, S. (2016). *On millennials in the workplace*. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=EhDQxUzpnT4>
- Bibliografía**
- Anijovich, R. (2010) “La Retroalimentación en la Evaluación” (pp 129-149). En Anijovich, R y De Camillioni, A. (2010) *La evaluación significativa Buenos Aires*: Paidós Editorial.
- Anijovich, R. (2010) *Sobre la retroalimentación. Fragmento de una presentación acerca de la evaluación de los aprendizajes*. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=yLB6oU9O-1g>
- Anijovich, R. y González, C. (s.f.) “Cap I: El círculo vicioso de la retroalimentación”. En *Evaluar para aprender*.
- Aristóteles (s.f) *Aristotle's Natural Philosophy: Movers and Unmoved Mover*. Disponible en <https://plato.stanford.edu/entries/aristotle-natphil/#5>
- Bauman, S. (2003). *Modernidad líquida*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Bonavena, R. (s.f.) Disponible en: https://www.clarin.com/boxeo/bonavena-boxeo-frases_0_rkfgPxujPXX.html
- Dubet, F. (2016). *¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)*. España: Siglo XXI Editores.
- Jaim Etcheverry, G. (2006). *La tragedia educativa*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Llorente, B. y Villarruel, C. (2017) *Hijos del postmodernismo*. Diario Perfil. Disponible en: <http://www.perfil.com/columnistas/hijos-del-posmodernismo.phtml>
- Langer, B. (2002). *Commodified Enchantment: Children and Consumer Capitalism*. Thesis Eleven. Disponible en: www.journals.sagepub.com
- Perkins, D. (1997) *La Escuela inteligente*. Barcelona: Gedisa Editores.
- Shaw, B. Disponible en <http://www.elmundo.es/especiales/cultura/gabriel-garcia-marquez/album/04.html>
- Sinek, S. (2016). *On millennials in the workplace*. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=EhDQxUzpnT4>

Nota: Este trabajo fue desarrollado en la asignatura Evaluación a cargo del profesor Matías Panaccio en el marco del Programa de Reflexión e Innovación Pedagógica.

Abstract: When group members emphasize collective work, not only interesting exchanges of knowledge and debates take place, but learning to find and value joint solutions that come from successes and mistakes, converting that training (both teacher and student) in something real: this represents a real feedback, premise enunciated by Rebeca Anijovich (2010) in terms of the impact of this theory on knowledge, processes of understanding, self-esteem and motivation, among others.

Keywords: Constructivism - successes - errors - feedback

Resumo: Quando entre os membros de um grupo se enfatiza o trabalho coletivo não só ocorrem interessantes intercâmbios de conhecimento e debates, sina que se aprende a encontrar e a valorizar soluções conjuntas que provêm de acertos e erros, convertendo essa formação (tanto do docente como do estudante) em algo real: isto representa uma verdadeira retroalimentação, premisa enunciada por Rebeca Anijovich (2010) quanto ao impacto desta teoria sobre os conhecimentos, processos de entendimento, autoestima e motivação, entre outros.

Palavras chave: Construtivismo - sucessos - erros - feedback

^(*) **Esteban Cavanna.** Docente de la Universidad de Palermo en el Área de Comunicación Corporativa y Empresaria en la Facultad de Diseño y Comunicación.

Contextualismo: la retroalimentación en los sistemas de evaluación

Fecha de recepción: junio 2018
Fecha de aceptación: agosto 2018
Versión final: octubre 2018

Ezequiel Hodari (*)

Resumen: Los temas de autorregulación y el dialogo parecen prometer una mirada nueva en la educación, más ajustada a los tiempos que vivimos donde la información aceleró su desarrollo en todas direcciones. Fomentar un rol más activo del estudiante y del docente alrededor de la idea de aprender y conocerse a sí mismos se sitúa en el centro de la idea de la retroalimentación. Sensibilidades, sentidos y contenidos reciben un nuevo esquema para la reflexión del aprendizaje. Estos conceptos han llevado a formular una idea global llamada contextualismo, donde el alumno construye dentro y fuera del aula su aprendizaje conectándose con el conocimiento presente en el mundo que rodea a él, a sus compañeros de clase y al docente.

Palabras clave: Autorregulación – evaluación – aprendizaje – metacognición – diálogo – estrategias – sentido – autonomía – intercambio - retroalimentación

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 73]

Reflexión acerca del rol de la retroalimentación en los procesos de aprendizaje y evaluación. Propuesta de la idea de contextualismo

En nuestro mundo súper conectado a la información nos es imprescindible reconsiderar el rol de los estudiantes y docentes en esta nueva era. Los acontecimientos y la velocidad a la cual suceden impregnan el aula y su entorno de grandes cantidades de conocimiento. Mientras el constructivismo propone que al alumno se le debe entregar las herramientas necesarias para construir sus propios procedimientos para resolver problemas (andamiaje), la retroalimentación asume nuevas estructuras para el aprendizaje y su evaluación: el diálogo y la autorregulación. Estas ideas juegan un papel central para ayudar a los estudiantes a conocerse y a aprender de sí mismos permitiendo identificar claramente fortalezas y debilidades.

La retroalimentación es un concepto acuñado en el ámbito de la ingeniería y apunta a que la información tiene algún tipo de impacto y cambio sobre un sistema, donde esa información circula produciendo efectos que modificarán los resultados del mismo. Este sistema tiene una finalidad y busca autorregularse.

El impacto que produce la retroalimentación trabajará tanto sobre la autoestima del alumno como sobre la tarea. En el caso del impacto sobre la autoestima, su poder es limitado ya que no permite al alumno profundizar en donde realmente debe mejorar. Es sobre la tarea donde este proceso tendrá más éxito ya que le permitirá no sólo resolver los problemas presentados sino también aprender a autorregularse. Es decir que le dará herramientas para administrar sus proyectos y estrategias. En estos sistemas de autorregulación se brindarán dispositivos didácticos ingeniosos para la construcción de sentido. Aquí la implementación del debate basado en el diálogo y creación de crítica es fundamental para el desarrollo de la autoevaluación. Este diálogo se produce entre los alumnos y con los docentes generando material interesante para la clase, especialmente cuando la

experiencia de vida, personalidad o el medio familiar no predispone para ello. (Perrenoud, 2008, pp. 126-127). Según Hattie y Timperley (2007), la retroalimentación debe ser diagnóstica y prescriptiva en su impacto. Esto se expresa en cómo distribuimos las devoluciones mostrando que aquellos alumnos de mejor rendimiento así como los de peor desempeño son los que reciben menos retroalimentación, quedando aquellos alumnos de nivel intermedio con la mayor cantidad de información evaluativa. De aquí surge que se debería distribuir más eficientemente el flujo de devoluciones permitiendo que el conocimiento se ajuste a cada alumno para ser considerado en un proceso de autorregulación eficaz.

Esta eficacia también debe relacionarse con la continuidad del proceso de retroalimentación donde las observaciones de lo hecho en el pasado son revisadas por el alumno y el docente y reconsideradas para mejorar la tarea convirtiéndola en una nueva propuesta de trabajo. El tema del diálogo es muy relevante en este intercambio de información. Aquí el papel del docente es clave ya que a la hora de comunicar dicha información el alumno debe poder recibirla bien. La claridad verbal y no verbal son esenciales para que los mensajes impacten correctamente haciendo que la retroalimentación sea tanto física y emocionalmente adecuada. Burbules (1999) describe al diálogo como una actividad dirigida al descubrimiento y a una comprensión nueva que mejora el conocimiento, la inteligencia y la sensibilidad de los que toman parte de él. Este diálogo debe orientar mediante la reflexión entre estudiantes y docentes.

Aquí podemos profundizar desde la retroalimentación en el rol del ser humano, estudiantes, docentes y su contexto. Una referencia fundamental es la práctica que ejercía Sócrates con sus discípulos (alumnos) quienes lo seguían en su peregrinaje por las calles, plazas y mercados. Así Sócrates utilizaba como interlocutores a la gente común con quienes mantenía largas conversaciones e interrogatorios. Este sistema de enseñanza, conocido como la mayéutica, permitía al interlocutor mediante

dichas conversaciones descubrir la verdad por sí mismo a través del diálogo. Aquí el filósofo proponía una serie de preguntas y oponía sus reparos a las respuestas recibidas. Mediante este llamado diálogo socrático el filósofo apuntaba a tomar conciencia del desconocimiento. Él iba conduciendo sutilmente a sus interlocutores al descubrimiento de una respuesta precisa a una cuestión planteada de modo que la verdad parecía surgir desde su interior como un descubrimiento propio. Este mecanismo de enseñanza parece estar directamente relacionado con la idea de la retroalimentación y su diálogo como instrumento principal. También vemos que el contexto ejerce un rol protagónico ya que Sócrates paseaba por las calles recolectando conocimiento de entre la gente común y de las experiencias que cada uno de ellos vivía. La sabiduría emanaba desde el debate fuera de los lugares habituales que utilizaban sus colegas para discutirla, muchos de ellos aristócratas encerrados en su propia burbuja de información y preconceptos. Esta manera es la que proponen quienes presentan la retroalimentación como herramienta de evaluación. Conectar vivencias y experiencias provenientes del contexto para debatir y elaborar respuestas a los problemas dados. Este diálogo y descubrimiento de una verdad permite al alumno construirse una autonomía propia para resolver problemas y enfrentar desafíos. Aquí aparece la evaluación entre pares, que si es llevada a cabo siguiendo ciertos lineamientos puede profundizarse mejorando la retroalimentación. Estos lineamientos fueron descritos por Keith Topping, experto en psicología de la educación, quien demuestra que el desarrollo del proceso de evaluación entre pares culmina en la metacognición permitiendo a los alumnos expresar sus estrategias de aprendizaje y la autoestima en relación a la confianza y capacidad de aprender. Un alumno activo y conectado con su contexto se convierte en protagonista de su proceso de evaluación pudiendo revisar su trabajo más eficazmente y mejorarlo cuando sea necesario. En esta autoevaluación el estudiante reflexiona y analiza su trabajo emitiendo un juicio de valor. Aquí la retroalimentación no solo es oral sino también existe en forma escrita para poder ser referenciada. Burbules llama prácticas anti dialógicas a los sistemas que se apoyan permanentemente en cumplir con los programas de estudios y que tienen al docente como la persona en control del orden y la disciplina.

El diálogo es una estructura de retroalimentación que dedicada en un debate es un instrumento de enseñanza contextualista. Como indica Levi Strauss, las estructuras no son realidades empíricas, sino inteligibles. Son modelos sistémicos, inconscientes y universales. Porque una estructura es un sistema, cualquier modificación de uno de sus elementos entraña una modificación en todos los demás. Esta idea es acorde con el concepto de retroalimentación donde mediante el diálogo los alumnos aprenden a aprender construyendo sus propias estructuras de evaluación mediante el debate. Y este debate es un modelo que, como también señala Levi Strauss, debería dar cuenta de todos los hechos observados.

El relativismo plantea que la humanidad necesita de la diversidad, que de ella depende su supervivencia bio-

lógica y cultural, ya que sólo colaborando, las culturas pueden hacer los cambios necesarios que les permitan su reproducción (Levi Strauss, 1986, p. 338).

La diversidad planteada en el aula y en su relación constante con el contexto, posibilita incorporar estructuras propias de aprendizaje mediante la interacción y la crítica. La devolución como retroalimentación asegura la elaboración de cultura desde la clase y por fuera de ella integrando el mundo de los estudiantes y del docente en un lugar común de creación y conocimiento. De aquí se concluye que el contextualismo puede ser pensado como un paradigma educacional basado en elementos que existen por fuera de la rigidez del programa de estudios y que permitiría que el docente y sus estudiantes expandan el alcance de un programa que se volvería más y más orgánico obteniendo la forma de un conocimiento relevante. A la medida de las necesidades de la clase, de la asignatura en cuestión y principalmente de la resultante de la interacción de quienes aprenden y enseñan dentro de la clase pero que toman conocimientos a partir de experiencias personales, colectivas, físicas y emocionales.

Referencias bibliográficas

Anijovich, R. (2010). "La Retroalimentación en la Evaluación". En *La Evaluación Significativa*. Paidós: Barcelona.

Nota: Este trabajo fue desarrollado en la asignatura Evaluación a cargo del profesor Matías Panaccio en el marco del Programa de Reflexión e Innovación Pedagógica.

Abstract: The issues of self-regulation and dialogue seem to promise a new look in education, more adjusted to the times we lived where information accelerated its development in all directions. Encouraging a more active role of the student and the teacher around the idea of learning and knowing oneself is at the center of the idea of feedback. Sensibilities, senses and contents receive a new scheme for the reflection of learning. These concepts have led to formulate a global idea called contextualism, where the student builds his learning inside and outside the classroom connecting with the knowledge present in the world that surrounds him, his classmates and the teacher.

Keywords: Self-regulation - evaluation - learning - metacognition - dialogue - strategies - meaning - autonomy - exchange - feedback

Resumo: Os temas de autorregulação e o dialogo parecem prometer uma mirada nova na educação, mais ajustada aos tempos que vivemos onde a informação acelerou seu desenvolvimento em todas direcções. Fomentar um papel mais ativo do estudante e do docente ao redor da ideia de aprender e conhecer-se a si mesmos se situa no centro da ideia da retroalimentação. Sensibilidades, sentidos e conteúdos recebem um novo esquema para a reflexão da aprendizagem. Estes conceitos têm levado a formular uma ideia global chamada contextualismo, onde o aluno constrói dentro e fora da sala de aula sua aprendizagem ligando com o conhecimento presente ao mundo que rodeia a ele, a seus colegas de turma e ao docente.

Palavras chave: Auto-regulação - avaliação - aprendizagem - metacognição - diálogo - estratégias - significado - autonomia - troca - feedback

(*) **Ezequiel Hodari.** Diseñador Gráfico (Columbia College of Chicago). Profesor de la Universidad de Palermo en el Área de Diseño Visual de la Facultad de Diseño y Comunicación.

El examen final. El rol del profesor adjunto

Fecha de recepción: junio 2018

Fecha de aceptación: agosto 2018

Versión final: octubre 2018

Sonia Zahalsky (*)

Resumen: El examen final es un mundo en sí mismo. Desde las ansiedades y nerviosismo del estudiante, cuando las horas siempre resultan pocas para preparar la materia, el querido profesor que resulta distante hasta la presencia de profesores adjuntos y su peculiar mirada. Desde su rol como fiscal y veedor a nivel administrativo y académico, teniendo en cuenta si pertenece a la misma disciplina que el titular o no, su intervención en la mesa interrogando al estudiante, y este, ¿atrevimiento?, sin conocer el proceso personal y académico desarrollado en clase, hasta la mirada inquisidora sobre el profesor titular que también se siente evaluado por un colega que de un segundo plano, pasa al primero. Las inseguridades, los egos y la competencia profesional y académica terminan condimentando una jornada que resulta intensa desde donde se la mire. En el presente ensayo se pretende reflexionar sobre el rol del docente adjunto y la influencia de su figura sobre la situación evaluativa.

Palabras clave: Examen final – profesor – rol – docente adjunto - evaluación

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 76]

Nos pareció maravillosa, la estatua más regia que había hecho nunca, y entonces vimos a Ariel que la miraba, salido de la ventanilla la miraba solamente a ella, girando la cabeza y mirándola sin vernos a nosotras hasta que el tren se lo llevó de golpe.
(Cortázar, 2002, p.173).

Final del Juego

Por más amena que haya sido la relación del estudiante y el profesor, el día del examen final, el aire se corta con un cuchillo. Los estudiantes entran al aula de a uno, y se enfrentan al mismo profesor que vieron durante 15 semanas, pero esta vez, este se encuentra apurado, tenso e impredecible. En dos o tres comentarios muy informales, se presenta la consigna del trabajo final a una o dos personas que tienen cara de aburrimiento y apuro, expresión que queda evidente al otear el celular varias veces consecutivas en busca de algo más interesante. La necesaria e intimidante escolta que completa una cotidiana situación de mesa final, es la figura del profesor adjunto. La pregunta en cuestión es ¿cuál es el rol del profesor adjunto dentro de un tribunal examinador? Las miradas son tan variables como la cantidad de personalidades y situaciones existentes, y cada una de ellas conforma una experiencia única, que puede quedar para la posteridad en la memoria de todos los presentes en el aula, ya sea buena o mala o, en otros casos, ni siquiera registrada y debidamente olvidada.

El examen final, sumativo, de resultados o de certificación, es toda una situación académica particular en sí misma. El estudiante, en escasos 15 minutos, en el mejor de los casos, debe demostrar los conceptos adquiridos sobre una materia específica durante un cuatrimestre de cursada.

Howard Gardner diferencia los criterios de la evaluación y del examen, siendo la primera la obtención de información en ámbitos informales y la segunda el instrumento para ámbitos neutros y descontextualizados (1995). En este sentido “reconocemos que el principal desafío a la hora de pensar en la evaluación consiste en construir criterios que nos permiten obtener información válida y confiable” (Litwin, 2010, p.30). Sin embargo, en un examen final, la evaluación muchas veces tiene el carácter de acreditación, sin necesidad de dejar de lado el proceso del estudiante y la evaluación del mismo. (Palou de Maté, 2010).

Alicia Camilloni realiza una profunda reflexión sobre la validez del contenido y la validez predictiva del examen final y certifica que no puede tratarse de una simple prueba de actuación o ejecución de la tarea. Analiza su confiabilidad, sus ventajas y desventajas:

El sistema de promoción que incluye una instancia de evaluación final tiene un valor, es menester señalarlo, que lo hace irremplazable en un programa de evaluación, ya que permite evaluar de manera completa, no parcelada, el dominio alcanzado por el alumno sobre el universo de los contenidos de la asignatura, el área o un conjunto de asignaturas. (2010, p162).

Si bien el docente planifica didácticamente su cursada y evaluación, no suele considerar a otras figuras importantes que intervienen en forma significativa en este proceso de conocimiento: los padres del estudiante y sus expectativas, los compañeros del estudiante y el trato entre ellos conformando el clima de trabajo en grupo

y del aula, y por último los profesores adjuntos en el momento de la evaluación final.

Estatuas y Actitudes

Esta figura, o mejor dicho, esta función, que se ejecuta durante los periodos de examen final, son ejercidas por todos los docentes de una institución educativa. Su intervención en la mesa examinadora presenta tantas variables como docentes y personalidades hay:

Su principal función consiste en simplemente estar en la mesa, de hecho, la jornada comienza hasta que un docente adjunto se avizora en el aula. Su misma presencia denota un rol de fiscal y veedor de lo que acontece en el aula, inmiscuyéndose en el contrato tácito entre alumno – profesor. Que el examen oral o escrito, fehacientemente se haya realizado, que no exista animosidad de una u otra parte, que las preguntas hechas por el profesor titular y las respuestas ofrecidas por el estudiante sean coherentes con la nota alcanzada, y que esta nota, surja del consenso del tribunal, suelen ser las tareas que realiza un docente en su papel de adjunto.

Sin embargo, en muchas oportunidades, estas horas asignadas a la fiscalización, las cuales se presumen tranquilas y de poco esfuerzo académico, agregan más tensión al clima ya establecido por la instancia que los reúne.

Es habitual saber de antemano si se es profesor titular o adjunto en la fecha de citación, pero también es habitual no conocer específicamente quién va a ser designado profesor adjunto: el juego inicia, el azar manda.

En el imaginario de la comunidad educativa, la actitud de este profesor es de un silencioso escucha de lo que acontece en el aula, realizando las preguntas al estudiante cuando el titular le cede el espacio. Al consultar la nota final, siempre está de acuerdo con la que el titular tiene en mente. Reglas de buena cortesía educativa no escritas en ninguna parte. Pero a veces este idilio protocolar tácito no sucede.

Por estos caprichos del azar, los docentes convocados pueden pertenecer al mismo área disciplinar o ser de campos totalmente diferentes. La diferencia entre ambos casos no debería ser un factor incidente en el clima de la mesa, sin embargo, algunas situaciones pueden devenir en espectaculares anécdotas.

El compartir una mesa con colegas significaría tener licencia para realizar las preguntas necesarias y de esta forma potenciar la exposición del estudiante, así como enriquecer la devolución final al mismo. No obstante, en esta circunstancia se cae en el peligro de presenciar el despliegue de los saberes de cada profesional, con el fin de impactar al colega y dejar constancia de la supremacía profesional y didáctica, menoscabando al estudiante y su trabajo.

Por otro lado, cuando los profesores no son del mismo campo, puede ocurrir la magnificencia de escuchar una devolución complementaria que enriquece a todos los presentes en la mesa, o por el contrario contemplar la completa apatía, el desinterés y falta de atención, entendida por todos como una falta de respeto de parte de este profesor adjunto.

Cuando no existe un espíritu solidario y humilde, entendida esta como una virtud humana que no todos se permiten cultivar, el titular siente que la mesa se boi-

cotea. La particularidad que se crea en esta instancia de examen final es similar a la de un escenario: tener un espacio y los minutos necesarios para mostrarse y demostrarse calificado ante colegas y alumnos, con su correspondiente contrapartida: descalificar a colegas y desmerecer el trabajo del estudiante. Los egos individuales y sobre todo las inseguridades personales afloran como demonios escapados del averno.

En este contexto y ante la mirada del docente adjunto, tanto alumno como profesor titular se sienten evaluados. Ambos rinden un final. A ambos, implícitamente se les está tomando examen. El estudiante en primera instancia y la causa de dicho encuentro tiene una característica básica: no importa cuán bien se haya preparado y domine la bibliografía, el corazón late fuerte, las manos se vuelven sudorosas y la voz temblorosa: la ansiedad ejerce un efecto negativo sobre el rendimiento del estudiante, que suele lamentarse por haber olvidado cuestiones elementales. Pero sobre todo, el que siente una mirada examinadora es el docente titular: su programa, desarrollo didáctico y evaluación quedan expuestos a la mirada de un tercero.

Apreciar, estimar, atribuir valor o juzgar han sido los conceptos que más se asociaron a la evaluación. Desde una perspectiva didáctica, el concepto implica jugar la enseñanza y juzgar el aprendizaje; atribuirles un valor a los actos y las prácticas de los docentes y atribuirles un valor a los actos que dan cuenta de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. (Litwin, 2010, p.13).

En definitiva, las habilidades, los saberes y conocimientos específicos, así como la calidad de los trabajos que comparten sus alumnos, son el reflejo de lo ocurrido puertas adentro en una cátedra que tuvo como guía a este profesor titular.

Papelitos

Si bien existen cursos, licenciaturas, maestrías y doctorados en educación, el desarrollo del tema convocado se suele tratar en charlas coloquiales dentro del aula, creando un imaginario social entre los docentes. Muestra de esto es la dificultad de encontrar material bibliográfico como antecedentes de investigación, sobre el papel que desempeña el profesor adjunto específicamente en mesas examinadoras.

A la luz de esto, el desafío consta en potenciar esta experiencia como profesor adjunto y que logre convertirse en una instancia que adquiera más relevancia, no como crítica sobre lo acontecido, hacia el docente titular y su estilo de enseñanza y evaluación, sino como propia formación académica.

Transformar las horas dedicadas a esta tarea, en una instancia de formación académica, en la que se es expuesto a otras maneras de enseñar y evaluar, y a partir de dicha experiencia poder reflexionar en forma personal, a través de la producción académica, para luego compartirlo en un ámbito creado para el mismo con otros colegas, permite el desarrollo pedagógico. “La organización de espacios interactivos, dinámicos, del intercambio del hacer pedagógico entre docentes con diferentes grados

de experiencia y variados saberes desencadena el proceso de reflexión, modificación y diversificación de posturas pedagógicas” (Hoffmann, 2010, p. 89).

La escritura académica tiene importancia epistémica y política para empoderar al docente de sus propias ideas y no solo para producir o reproducir conocimientos en un contexto específico, sino para elaborar conocimiento propio y ser interlocutor válido, en diferentes escenarios con identidad y criterio. (Hernández, 2009).

La pregunta es ¿cómo superar la crítica personal y comparación entre docentes? Hoffmann percibe la gran complejidad del tema debido a los compromisos personales y profesionales variados de cada profesor, además de sus características personales. La reflexión arriba tiene un doble eje: uno personal y otro académico. Para eliminar esas críticas es necesario obtener de cada profesor un grado de compromiso hacia el propio crecimiento académico y pedagógico, y por otro lado, en un aspecto normativo y formal, con pautas establecidas de antemano por la institución sobre conceptos y cuestiones específicas a tener en cuenta en la hora de presentar un examen final.

Jussara Hoffmann al reflexionar sobre la evaluación mediadora, toma en cuenta a la evaluación, a los evaluadores, y a los aprendices. Tomando lo dicho sobre los evaluadores y trasponiéndolo a la evaluación sumativa y a esta búsqueda de aprender de la evaluación de otros:

Una mirada que busca otras miradas. Cada uno ve hasta donde pueda. Personas diferentes miran el mundo de formas distintas [subjetividad]. Estas miradas múltiples, son, por eso, complementarias y enriquecedoras. Reúnen conocimientos, experiencias, sentimientos diversos que se contraponen a verdades arbitrarias y las derrumban. (2010, p.77).

Edith Litwin agrega que en el marco en el que las actividades reflexivas se producen, se reconoce que el mundo es ambiguo e inequívoco, las disciplinas no representan el total del conocimiento y a menudo se yuxtaponen, que el docente es falible y la mejor expresión del conocimiento es el razonamiento del estudiante, y del docente en su continua capacitación, acerca de un tema o cuestión, en este caso la evaluación final. (2010).

En definitiva, enfrentarse al tribunal examinador, siendo alumno, o docente más allá del rol y de todas sus implicancias, uno sabe que el proceso iniciado a principio del cuatrimestre termina, y flota en el aire una sensación tensa y liberadora a la vez, de que el juego llegó a su fin.

Cuando llegó el tren vimos sin ninguna sorpresa la tercera ventanilla vacía, y mientras nos sonreíamos entre aliviadas y furiosas, imaginamos a Ariel viajando del otro lado del coche, quieto en su asiento, mirando hacia el río con sus ojos grises. (Cortázar, 2002, p.174)

Referencias bibliográficas

Camilloni, A. R. W. (2010). *Sistemas de calificación y regímenes de promoción*. En Camilloni, A., Celman, S.,

Litwin, E., Palou de Maté, M. C. (2010). La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. (pp. 133-176). Buenos Aires: Paidós.

Cortázar, J. (2002). *Final del Juego*. Buenos Aires: Alfaguara.

Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.

Hernández Zamora, G. (enero-junio 2009). Escritura académica y formación de maestros ¿Por qué no acaban la tesis? En *Tiempo de Educar*. 10 (19), pp. 11-40

Hoffman, J. (2010). Evaluación mediadora. Una propuesta fundamentada. En Anijovich, R., (comp.). (2010). *La evaluación significativa*. (pp.73-102). Buenos Aires: Paidós.

Litwin, E. (2010). La evaluación: Campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E., Palou de Maté, M. C. (2010). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. (pp.11-34). Buenos Aires: Paidós.

Palou de Maté, M.C. (2010). La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación. En Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E., Palou de Maté, M. C. (2010). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. (pp.93-132). Buenos Aires: Paidós.

Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos*. Buenos Aires: Ediciones Colihue

Nota: Este trabajo fue desarrollado en la asignatura Evaluación a cargo del profesor Matías Panaccio en el marco del Programa de Reflexión e Innovación Pedagógica.

Abstract: The final exam is a world in itself. From the anxieties and nervousness of the student, when the hours are always too few to prepare the subject, the beloved professor who is distant until the presence of assistant professors and his peculiar look. From his role as fiscal and seer at administrative and academic level, taking into account whether he belongs to the same discipline as the owner or not, his intervention at the table interrogating the student, and this, daring?, without knowing the personal process and academic developed in class, even the inquisitive look on the professor who also feels evaluated by a colleague who, in the background, moves on to the first. The insecurities, the egos and the professional and academic competition end up spicing up a day that is intense from where you look at it. In the present essay we try to reflect on the role of the assistant teacher and the influence of his figure on the evaluative situation.

Keywords: Final exam - professor - role - assistant professor - evaluation

Resumo: O exame final é um mundo em si mesmo. Desde as ansiedades e nervosismo do estudante, quando as horas sempre resultam poucas para preparar a matéria, o querido professor que resulta distante até a presença de professores adjuntos e sua peculiar mirada. Desde seu papel como promotor e veedor a nível administrativo e acadêmico, tendo em conta se pertence à mesma disciplina que o titular ou não, sua intervenção na mesa

interrogando ao estudante, e este, ¿ousadia?, sem conhecer o processo pessoal e académico desenvolvido em classe, até a mirada inquisidora sobre o professor titular que também se sente avaliado por um colega que de um segundo plano, passa ao primeiro. As inseguranças, os egos e a concorrência profissional e académica terminam condimentando uma jornada que resulta intensa desde onde lha olhe. No presente ensaio pretende-se refletir sobre o papel do docente adjunto e a influência de sua figura sobre a situação avaliativa.

Palavras chave: Exame final - professor - papel - professor assistente - avaliação

^(*) **Sonia Zahalsky.** Licenciada en Relaciones Públicas (Universidad de Palermo). Organizadora de Eventos (Universidad de Palermo). Maestría en Comercialización y Comunicación Publicitaria (USAL, en curso).

La narrativa transmedia como estrategia educativa

Fecha de recepción: junio 2018

Fecha de aceptación: agosto 2018

Versión final: octubre 2018

José Luis Cancio ^(*)

Resumen: Esta publicación contiene un breve análisis acerca de cómo la transmedia se expande en los medios y en el sistema educativo. En ese contexto ¿qué deben hacer las instituciones educativas para mantenerse a la delantera, analizar los cambios de la tecnología y aplicarlos en el aula?

Palabras clave: Redes – televisión – pedagogía - creatividad - comunicación - investigación

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 79]

Transmedia

La narrativa transmedia es un tipo de relato donde la historia se refuerza a través de múltiples medios y plataformas de comunicación donde los consumidores pueden tener un rol activo. Es una nueva forma narrativa de contar historias a través de múltiples soportes o canales con el fin de que cada medio cuente una parte complementaria de la historia. De esta forma se enriquece el relato y se consigue la implicación del espectador a través de la interacción.

Una de las características de la narrativa transmedia es que la audiencia pasa de ser un actor pasivo a uno activo. El enfoque transmedia utiliza múltiples métodos para transmitir diferentes partes de una misma historia, involucra elementos multimedia mediante distintas plataformas generadas por medios electrónicos de difusión masiva. Un proyecto transmedia solo necesita de un celular, una app y algunas redes sociales para lograr sus objetivos.

Jenkins fue el primero en acuñar el término cuando dijo:

En la forma ideal de narración transmedia, cada medio hace lo que hace mejor: para que una historia pueda ser presentada en una película, expandida a través de la televisión, novelas y cómics, y su mundo pueda ser explorado y experimentado a través del juego. (2008)

Antes de la era transmedia, las empresas o marcas transmitían sus contenidos a través de los medios de comunicación tradicionales, con una participación mínima de la audiencia. Un modelo donde los receptores no tenían mucha importancia en la emisión inmediata.

Con la aparición de Internet y los dispositivos electrónicos, el proceso comunicacional pasó a ser veloz, inmediato y bidireccional. Mediante del feedback, las empresas televisivas empezaron a cambiar. Pudieron conocer a los clientes de forma instantánea y sus necesidades para mejorar sus productos y servicios, donde tanto los clientes como los empleados participan del desarrollo de los contenidos y de las estrategias de los programas.

Televisión transmedia

En los últimos años, el entorno digital empezó a modificar la forma en que vemos contenidos audiovisuales: elegimos los horarios, usamos *streaming*, y elegimos el contenido. La posibilidad de contar historias en distintas plataformas hoy está potenciada por los avances digitales y las oportunidades de interactuar.

Los contenidos transmedia apuntan a múltiples formatos: televisión, Web, plataformas móviles, redes sociales y radio. Forman parte de una misma narración y se plantea la necesidad de crear un audiovisual sostenible en el que un rodaje genere muchas partes de una misma narrativa.

Las productoras que trabajan para la televisión se están enfrentando a un tipo de producción totalmente nueva. En estos proyectos, los productores tienen que lidiar no solo con las particularidades de cada plataforma (vídeos silenciados, prioridad por la gráfica, necesidad de enlaces con comercio electrónico, etc.), sino con problemas prácticos como la gestión de los derechos de imagen de los protagonistas del proyecto en las múltiples ventanas, así como la correcta administración del archivo audiovisual. Las redes sociales permiten que la audiencia se incorpore a los contenidos, que sean participes en

tiempo real. Se pueden llevar sus comentarios a la pantalla o directamente permitirles que su opinión influya en el desarrollo de un programa. Hablamos de una televisión a la carta, donde el usuario tiene un papel de jefe de contenidos.

La televisión sigue existiendo para aquellas cosas que se prefieren ver en una pantalla más grande, como los eventos deportivos. La pauta televisiva sigue siendo todavía la más poderosa, aunque las nuevas tecnologías cada vez más se combinan con la estructura anterior.

Por todos estos cambios, los contenidos educativos relacionados con los medios audiovisuales presentan nuevos desafíos a desarrollar en lo inmediato.

Educación y transmedia

El aprendizaje transmedia es una propuesta de convergencia cultural educativa interactiva. Es decir, nuevas formas de pensar y actuar en la universidad que surgen a partir de la participación de los estudiantes en la narrativa digital contemporánea.

Las narrativas transmedia y el universo de los medios tecnológicos se convierten en objetos indispensables de aprendizaje como factor motivador de los docentes y de los estudiantes, con el fin de lograr la interacción y participación en la construcción de experiencias pedagógicas que promuevan dar solución a la multiplicidad de interrogantes que proyectan los objetos de estudio.

Indudablemente es difícil establecer una fórmula para aplicar las narrativas transmedia en el aula; sin embargo, es posible detectar algunos parámetros posibles.

El educador debe tener en cuenta que los estudiantes tengan acceso a los dispositivos y a la infraestructura requerida para tener la posibilidad de usar esos contenidos. Existen recursos tecnológicos que pueden ser agregados con una inversión económica razonable. Estos son: videos online, animaciones, DVD, contenidos de descarga, libros y textos interactivos, y narrativas colaborativas. Por supuesto, lo fundamental para el uso de estos recursos por parte de los estudiantes y el docente es que las instituciones tengan conectividad. En el caso que esto se dificulte por múltiples razones, algo posible, el docente debe focalizarse en utilizar aquellos recursos que no requieran el uso inmediato de Internet. Por supuesto, esto es una limitación, pero si tenemos en cuenta que dichos recursos no implican la sustitución de la actividad presencial del estudiante en el aula, pueden ser utilizados en diferentes niveles y con lo que se tenga a mano: un celular, una Tablet personal o una computadora antigua.

La transmedia no es una solución definitiva en los procesos educativos. El gran desafío es pensar colectivamente. Es por esto que se debe observar detenidamente el tipo de recursos de los estudiantes: si se cuenta con dispositivos, Internet, etc.; si la Universidad tiene los recursos, si el profesor tiene los recursos. La aplicación de las nuevas narrativas en educación depende de la estructura tecnológica, asimismo si el profesor tiene los recursos para crear contenidos.

Hay que considerar la enorme dificultad que existe en la formación docente especializada en este tipo de recursos. Es claro que aún es muy leve en los planes de estudios, la manera de cómo utilizar estos medios den-

tro de la formación docente. Muchos docentes se han enfrentado con el interrogante de cómo producir contenidos utilizando los recursos audiovisuales; asimismo, si es factible que el docente pueda encontrar el tiempo necesario dentro de la estructura pedagógico-administrativa que establecen las instituciones, algo que a veces es muy difícil de conseguir. Existe una posible lista de formatos fundamentales para proponer dentro del aula el uso de la narrativa transmedia, como las apps, las infografías, las redes sociales y los videos.

La narrativa transmedia, además de constituirse en una forma más activa en el proceso de aprendizaje, ofrece una responsabilidad para la construcción del conocimiento colectivo, como sostiene Mastache.

Profundizar criterios para desarrollar competencias tecnológicas y psicosociales: la necesidad de que los estudiantes asuman un rol activo en relación con sus aprendizajes; la importancia de la creación de espacios de reflexión personales y colectivos; el lugar del grupo y el rol del educador como facilitador y mediador en los procesos involucrados. (2007)

Burbules, Doctor en Filosofía de la Educación de la Universidad de Stanford, afirma que es importante investigar lo que considera un nuevo paradigma educativo posibilitado por los nuevos medios digitales. Burbules habla del aprendizaje ubicuo, un aprendizaje en un nivel nunca antes visto. Afirma que la diferenciación tradicional entre educación formal y no formal se hace difusa cuando comprendemos que la ubicación física ya no es realmente una restricción en cuanto a dónde y cómo aprender. Sostiene que los conceptos de aprendizaje y de memoria están cambiando ya que cada vez más el estudiante, y el docente, necesitan tener acceso a toda la información que precisan para desenvolverse en el día a día.

Imaginen que su dispositivo acceda de forma automática a la página de Wikipedia sobre edificios famosos mientras usted lo está viendo a través de un visor, o que acceda al perfil de Facebook de una persona a la que le tome una fotografía o encontrar el restaurante italiano más cercano a su ubicación en una nueva ciudad, junto con comentarios de los clientes y recomendaciones sobre los mejores platos del menú. Nuestras nociones de 'lugar' y de lo que hace importante a un lugar, tendrán que ser repensadas. El lugar ya no es solo la ubicación física, sino que se trata del lugar como un centro o base de información complementaria. (2012)

Maggio, pedagoga argentina, magíster en didáctica y profesora de Tecnología Educativa en la Universidad de Buenos Aires, afirma que la inclusión genuina de la tecnología va de la mano con lo que Maggio denomina enseñanza poderosa. Eso implica una práctica docente moderna, compleja, reflexiva y generadora de aprendizajes valiosos y perdurables. La enseñanza poderosa da cuenta del carácter abierto, inacabado y provisional del conocimiento. Según Maggio la enseñanza no puede enseñar el pasado del conocimiento y ser estática, porque si hay algo que define al conocimiento es su carácter provisorio. En ese sentido la tecnología ofrece oportunidades de actualización y construcción del conocimiento disciplina donde el docente propone los diferentes mati-

ces de la inclusión genuina de las tecnologías en el aula. Istance, miembro del Centro para la Investigación e Innovación Educativa del OCDE y director de los proyectos de investigación *Schooling for Tomorrow e Innovative Learning Environments*, brinda una nueva perspectiva respecto a la relación entre la tecnología y el aprendizaje. Lo analiza como un fenómeno de contextualización donde se apuesta por una educación desde un punto de vista holístico, aprovechando las potencialidades del entorno tecnológico. Habla de entornos de aprendizaje que van más allá de las instituciones escolares. Se refiere, también, a entornos no formales, informales o híbridos. Sugiere ir más allá del marco de referencia vertical basado en sistema-escuela-clase-profesor-aprendizaje porque no favorece alternativas innovadoras. La idea es que no se aprenda por un solo medio simplemente, sino a través de la composición de los diferentes recursos y estilos audiovisuales, trabajando de forma cooperativa para facilitar la construcción colectiva del conocimiento. Una mirada sobre el futuro que busca fortalecer la perspectiva del presente.

Referencias bibliográficas

- Burbules, N. (2012). *El aprendizaje ubicuo y el futuro de la enseñanza*. Estados Unidos: Universidad de Illinois
- Istance, D. (2010). *La naturaleza del aprendizaje*. Paris: OEDC
- Jenkins, H. (2008). *La cultura de la convergencia*. Buenos Aires: Paidós
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós

Mastache, A. (2007). *Formar personas competentes*. Buenos Aires: Noveduc

Nota: Este trabajo fue desarrollado en la asignatura Introducción a la Didáctica a cargo de la profesora Karina Agadía en el marco del Programa de Reflexión e Innovación Pedagógica.

Abstract: This publication contains a brief analysis about how transmedia expands in the media and in the education system. In this context, what should educational institutions do to stay ahead, analyze changes in technology and apply them in the classroom?

Keywords: Networks - television - pedagogy - creativity - communication – research

Resumo: Esta publicação contém uma breve análise a respeito de como a transmedia se expande nos meios e no sistema educativo. Nesse contexto, que devem fazer as instituições educativas para se manter à delantera, analisar as mudanças da tecnologia e aplicar na sala de aula?

Palavras chave: Redes - televisão - pedagogia - criatividade - comunicação - pesquisa

^(*) **José Luis Cancio.** Guionista profesional en televisión, transmedia y cine documental. Profesor de la Universidad de Palermo en el Área Audiovisual de la Facultad de Diseño y Comunicación.

El aula taller como práctica pedagógica

Fecha de recepción: junio 2018

Fecha de aceptación: agosto 2018

Versión final: octubre 2018

Julieta Cazorla (*)

Resumen: El presente ensayo aborda la temática del aula taller comparándola con la metodología de la enseñanza tradicional y buscando en sus diferencias nuevos recursos para la práctica pedagógica. También pone en evidencia el nuevo rol del estudiante, donde se lo valora y reconoce y en el que su experiencia tiene importancia al igual que su conocimiento, sus aciertos y sus errores, porque es el momento de las correcciones donde se aprende.

Palabras clave: Aula taller – práctica pedagógica - zona de desarrollo próximo - proceso de aprendizaje

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 81]

Introducción

Confucio, pensador chino de la época 500 a.c. sostiene que “lo que se oye se olvida, lo que se ve se recuerda, lo que se hace se aprende”. Podemos decir que esta frase resume la esencia de la metodología del aula-taller. Es un aprender haciendo, donde se trabaja con la participación activa de todos los talleristas (docentes y alumnos) bajo el trabajo cooperativo. El eje central es la par-

ticipación de todos con el fin de ser protagonistas del proceso de enseñanza y del proceso de aprendizaje.

Desarrollo

Pasel es la autora que crea esta metodología pedagógica. Según ella

(...) es una metodología que encuadra la participación, organizándola como proceso de aprendizaje.

El aula puede convertirse en un espacio en el que todos sean los artesanos del conocimiento, desarrollando los instrumentos para abordar el objeto de forma tal que los protagonistas puedan reconocerse en el producto de la tarea (1999, p. 19).

A diferencia de la escuela tradicional que pregona el individualismo, en la concepción del aula taller se establece el trabajo en grupo a través de la cooperación. Los objetivos se alcanzan de manera grupal y ahí es cuando cada participante, a través del conocimiento obtenido, aprende de forma individual. El conocimiento se produce en respuestas a preguntas relevantes, sustanciales y apropiadas. El estudiante es sujeto de su propio aprendizaje, desarrolla responsabilidad y se vuelve crítico sobre su propia conducta, al mismo tiempo que explota al máximo su lado creativo.

El docente no aparece con la jerarquía que tiene en la pedagogía tradicional sino que es un agente activo al igual que los estudiantes. Se involucra con ellos en el proceso, aportándoles la teoría necesaria. Funciona como una guía, un orientador y un facilitador que les brinda a los estudiantes las herramientas y los medios necesarios para llevar a cabo el proyecto en común. Para ello define el problema a resolver y a partir de ahí se traza un plan de acción a través de técnicas adecuadas. Así, se comprende que tanto la teoría, la práctica como la investigación, quedan integradas en un solo proceso. Se trata de relacionar la teoría y la práctica a través de resolución de problemas concretos y reales. Por ello el proyecto sobre el cual se trabaja, debe ser factible.

El trabajo en equipo requiere objetivos, instrucciones organizativas y procedimentales y materiales que el docente debe indicar desde el comienzo del proceso. Para ello es necesaria una planificación y un monitoreo constante de la actividad. El docente crea un ambiente de confianza, desarrolla competencias en el estudiante, y mejora la comunicación entre el grupo.

Las etapas que podemos observar dentro de esta metodología son: definir el problema; se establece un objetivo común desde el inicio. Analizar el problema; sería la etapa de investigación en conjunto. Generar alternativas; cada participante aporta, en base a los conocimientos del marco teórico brindado por el profesor, alternativas que resuelvan el problema. Es necesario que todos los participantes se sientan parte del proyecto y puedan aportar su punto de vista o su opinión. También elaborar soluciones, es importante establecer cuáles de las alternativas planteadas son viables o factibles. Y por último, tomar decisiones; saber elegir la solución que resuelva de manera más óptima el problema.

Como sostiene Camilloni aunque no hay una fórmula exacta para determinar cómo asegurar que una clase va a ser exitosa, la relación entre la distribución de tiempos, la selección de contenidos y de estrategias de enseñanza y la construcción de secuencias de presentación de contenidos y de actividades de aprendizaje, constituye una estructura importante para lo que es considerado una buena clase. Es importante a la hora de planificar una clase en formato aula-taller, tener en cuenta estas ideas. (Camilloni, 2007)

También cabe mencionar el concepto de zona de desarrollo próximo, introducido por Vygotski. Según sostiene el autor, es la distancia entre el nivel de desarrollo efectivo del estudiante (aquellos que es capaz de hacer por sí solo) y el nivel de desarrollo potencial (aquellos que sería capaz de hacer con la ayuda de un adulto o compañero). La zona de desarrollo próximo se genera en la interacción entre la persona que ya domina el conocimiento o la habilidad y aquella que está en proceso de adquisición. Es por tanto una evidencia del carácter social del aprendizaje. El aprendizaje cooperativo, permite una relación positiva entre los estudiantes. Esta relación positiva ocurre cuando trabajan juntos coordinan esfuerzos, obtienen mejores resultados y completan una tarea de manera más exitosa, como ocurre en el aula - taller al trabajar en proyectos con objetivos en común. Sin embargo, una buena interacción entre los miembros de un grupo de aprendizaje no es suficiente. Es imprescindible que la acción se centre en los aspectos específicamente cognitivos de la tarea.

El nivel de la tarea debe estar en relación con el nivel de competencia inicial de todos los miembros del grupo, o sea que todos los estudiantes deben tener un umbral mínimo de competencia específica respecto a la tarea a realizar.

El proceso de aprendizaje es un proceso personal. De ahí la necesidad de complementar entre lo individual y lo grupal. Por una parte, hay que aprender a pensar y a actuar juntos. Por otra parte, supone un trabajo individual del estudiante y un trabajo pedagógico individualizante por parte del docente, que atiende a las necesidades de cada uno, evitando la homogeneización que podría producir el trabajo en conjunto.

Ander- Egg sostiene que la docencia se ejerce a partir de la situación de enseñanza - aprendizaje que supone el proyecto que se va a realizar, a través de la reflexión teórica sobre la acción que se lleva a cabo. La investigación es exigencia previa de la acción, y la práctica son las actividades y tareas que se llevan a cabo para realizar el proyecto. En el taller estas tres instancias se integran como parte del proceso global. (p. 22)

El aprendizaje incluye un momento de desorganización, confusión y descubrimiento. Sucede cuando se junta el nuevo conocimiento con el viejo, es por ello que el aula taller revaloriza la duda y la confusión como momentos de aprendizaje. A diferencia de la enseñanza tradicional, donde el estudiante tiene un rol limitado, en el aula taller se siente reconocido y valorizado. Su experiencia tiene importancia al igual que su conocimiento, sus aciertos y sus errores, ya que es al momento de las correcciones donde se aprende.

Conclusión

Es entonces en la acción, donde el estudiante aprende y fija los conceptos. Debe haber espacio para la duda, para los interrogantes, para la investigación, para el trabajo en grupo, para la libre expresión de cada integrante, para explotar su creatividad e inteligencia. Hay que revalorizar el trabajo cooperativo, donde interactúen tanto estudiantes como docentes, trabajando a la par y

con roles completamente diferentes a los que tienen en la enseñanza tradicional. Es en el aula taller donde podemos aplicar la reflexión de Confucio “lo que se oye se olvida, lo que se ve se recuerda, lo que se hace se aprende”.

Referencia bibliográfica

- Ander-Egg, E. (1994). *El taller: una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Camilloni, A. (2007). *Una buena clase*. Revista 12ntes - Nº 16. (8), Año 2.
- Pasel, S. (1998). *Aula-Taller*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Vygotsky, L. (1986). *Pensamiento y lenguaje*. Cambridge: MIT Press.

Nota: Este trabajo fue desarrollado en la asignatura Introducción a la Didáctica a cargo de la profesora Karina Agadía en el marco del Programa de Reflexión e Innovación Pedagógica.

Abstract: This essay deals with the topic of the workshop classroom, comparing it with the methodology of traditional teaching and looking for new resources for pedagogical practice in their differences. It also highlights the new role of the student, where he is valued and recognized and in which his experience is important as well as his knowledge, his successes and his mistakes, because it is the moment of corrections where he learns.

Keywords: Classroom workshop - pedagogical practice - zone of proximal development - learning process

Resumo: O presente ensaio aborda a temática da sala de aula-oficina comparando com a metodologia do ensino tradicional e procurando em suas diferenças novos recursos para a prática pedagógica. Também põe em evidência o novo papel do estudante, onde lho valoriza e reconhece e no que sua experiência tem importância ao igual que seu conhecimento, seus acertos e seus erros, porque é o momento das correções onde se aprende.

Palavras chave: Sala de aula - workshop - prática pedagógica - zona de desenvolvimento proximal - processo de aprendizagem

(*) **Julieta Cazorla**. Organizadora de Eventos (Universidad de Palermo, 2017). Wedding Planner.

La buena enseñanza y el aprendizaje profundo, una alianza memorable

Fecha de recepción: junio 2018
Fecha de aceptación: agosto 2018
Versión final: octubre 2018

Ana Inés Mahon Clarke (*)

Resumen: Desde la perspectiva teórica de la Didáctica, se propone en este trabajo una breve reflexión acerca de la práctica docente en el ámbito universitario y lo que es considerado una buena enseñanza en términos de ayudar al otro a pensar, para aprender. Con este propósito, se analizarán los distintos tipos de aprendizaje haciendo hincapié en el llamado aprendizaje profundo y su vinculación con la buena enseñanza, y lo considerado prácticas memorables. En este sentido, se reflexionará acerca de lo que se puede concebir como una buena clase, desde el punto de vista de especialistas en educación. En esta propuesta, una buena clase es concebida como ese espacio donde se estimula a los alumnos a pensar, a preguntar, a reflexionar sobre un tema donde la teoría se aborda como una herramienta epistemológica que permite construir y resolver un problema práctico; donde la teoría se articula con una práctica orientada a la formación profesional del estudiante universitario.

Palabras clave: Buena enseñanza – aprendizaje profundo – clase – error

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 83]

Introducción

Según Camilloni (1995, p. 2) “La Didáctica es una ciencia social que construye teorías de la enseñanza. El conocimiento didáctico tiene un carácter explicativo y normativo”. El sujeto del discurso es el docente, en cuanto sujeto responsable de la enseñanza es el productor efectivo de la clase como acontecimiento, por lo que adquieren relevancia sus capacidades interpretativas y explicativas para que en cada caso individual el aprendizaje, suceda.

En el contexto de la Didáctica para la Educación Superior, el carácter problemático de la enseñanza aparece como su objeto de estudio. Desde el abordaje de una Didáctica donde la crítica define al espíritu científico, es posible reformular y cuestionar cualquier concepción dogmática o pre-científica.

De esta manera, desde la perspectiva de una Didáctica científica, que hace hincapié en un pensamiento crítico, se hace posible una buena enseñanza generadora de un conocimiento profundo, en el marco de una clase donde

las prácticas de enseñanza pueden considerarse memorables porque ese día, ayudaron al estudiante a pensar y a construir un aprendizaje duradero.

Acerca de las prácticas memorables, o poderosas

El aula es el espacio donde todo sucede, donde un diálogo se inicia entre dos interlocutores, el docente como sujeto responsable del acto de enunciación; y el estudiante como enunciatario, que también se convertirá en enunciador y productor de su propio discurso.

Como en toda relación dialógica el rol del proponente y el del oponente aparecen en el intercambio, donde el cuestionamiento y la pregunta son formadores de conocimiento. Todo esto ocurre en el marco de una clase concebida como una invitación a pensar.

Según los especialistas, la buena enseñanza o enseñanza poderosa, es la que se expande en el seno de una clase y perdura en el recuerdo, dando cuenta de un abordaje teórico actual, formulada en tiempo presente y que conmueve. De acuerdo a Maggio (2012), la reinterpretación de una clase pasada, volver sobre lo hecho permite que ese pasado memorable adquiera nuevos significados en la formulación de la clase para mañana.

Una práctica de enseñanza es memorable en un tiempo y lugar específico, es ese momento en que la propuesta del docente cobró un significado especial para el alumno y le generó algún tipo de incomodidad que lo llevó de un lugar de no conocimiento a un lugar de conocimiento nuevo, para explorar.

De acuerdo a la propuesta de Camilloni (2007) “Una clase que invita a pensar a los alumnos es una buena clase”. Según esta autora, no hay un formato ideal para planificar una clase ya que es cada contexto de enseñanza-aprendizaje donde las condiciones lo determinan. Es decir, donde el estudiante es percibido como un otro cultural distinto al docente, y respetado. En una clase como parte de una unidad didáctica, es muy importante la coherencia entre fines, objetivos y metas de aprendizaje; y los medios, estrategias de enseñanza, actividades de aprendizaje y tiempos planificados para su cumplimiento. Desde esta perspectiva, una clase sería un acontecimiento que sucede en un lapso de tiempo, en el marco de un currículo y horario escolar, que abarca una sucesión de actividades y prácticas docentes donde el objetivo es lograr mediante la buena enseñanza, buenos aprendizajes.

La buena enseñanza se podría vincular con la figura de un docente que se vuelve memorable cuando lo dicho en el marco de una clase, sigue resonando a través del tiempo. Cuando esa clase deja una huella en el alumno, de algún modo se materializa una metodología exitosa en términos de la construcción de un nuevo conocimiento, que perdura.

Acerca de los buenos aprendizajes, o entendimiento profundo

Para que los buenos aprendizajes sucedan, deben aparecer los buenos profesores, autores de clases memorables. Para Bain (2007, p. 36) los mejores profesores tienen un conocimiento agudo de sus disciplinas, de modo que pueden articular los múltiples diálogos y controversias de su campo, logrando una reflexión profunda sobre su materia. Esta capacidad para pensar sobre su propio

razonamiento “metacognición” les permite reflexionar acerca de cómo pueden aprender sus estudiantes, dar prioridad a los contenidos, simplificar lo complejo y formular preguntas estimulantes. De algún modo, ponerse en el lugar de otro, interpretar su realidad diferente a la propia, y ser capaz de involucrar a sus alumnos en esa construcción de conocimiento compartido.

En este sentido, el entendimiento profundo sería el resultado de un conocimiento construido, no recibido. La memoria, desde una perspectiva tradicional, era vista como el arcón donde todo se almacenaba. Los mejores profesores consideran que el sentido de la realidad se va construyendo a lo largo de la vida, a través de los sentidos, y se van configurando modelos mentales que permiten interpretar el mundo y seguir construyendo nuevos modelos a partir de lo conocido.

Otro elemento que aparece como fundamental es la pregunta como generadora de conocimiento y modificadora de los modelos mentales. Bain recuerda lo dicho por un profesor: “Cuando podemos estimular con éxito a nuestros estudiantes para que se formulen sus propias preguntas, estamos justo en la base del aprendizaje”. (Bain, 2007, p. 42). De hecho, las preguntas hechas en una clase además de enriquecer el diálogo, exigen de una flexibilidad y adaptabilidad del docente para modificar o enfatizar el desarrollo de un determinado tema. La clase es una hipótesis, se parte de un plan pero que se puede reformular en el camino, para no perder la oportunidad de un nuevo aprendizaje.

La pregunta que ayuda a construir conocimiento es aquella que genera en el otro interés en responder, al punto de modificar sus modelos mentales. En función de este interés suscitado en el otro, motivado a reemplazar sus preconcepciones por nuevo conocimiento, se inicia un aprendizaje.

Un “aprendiz estratégico” (Bain, 2007, p.45) será aquel que se adapta a un entorno universitario para aprobar un curso pero sin modificar sus propios modelos; en cambio cuando el aprendizaje surge de un verdadero interés, se modifican los esquemas anteriores y se incorpora nuevo conocimiento. Este aprendizaje será duradero en cuanto se ha desarrollado una comprensión de un tema en profundidad.

Luego, para que haya un aprendizaje duradero será importante también que el error sea una parte fundamental de ese proceso. En el marco del constructivismo, el error ya no es considerado una falla o deficiencia del estudiante sino que se ubica en el centro mismo del aprendizaje. En una interacción donde “Tus errores me interesan” modifica la percepción del error como algo negativo y lo transforma en una nueva oportunidad de aprendizaje. (Astolfi, 1997, p. 132).

En una práctica de enseñanza-aprendizaje a partir del error, en un clima no punitivo donde el error sea parte del proceso de aprendizaje y donde el alumno tenga la oportunidad de la reescritura antes de ser calificado; lo aprendido tendrá más posibilidad de perdurar a lo largo del tiempo.

Conclusiones

Finalmente, se podría pensar que una buena clase sería aquella de la que el alumno salga sintiendo que algo

pasó, que no es el mismo que cuando entró. Con cierta sensación de incomodidad frente a lo nuevo que se despliega, aquello que no se conoce o que no se ajusta a sus propios modelos mentales; pero que lo motiva lo suficiente como para realizar ese gran esfuerzo que implica aprender.

Con un docente que tenga la capacidad a lo largo de un curso de invitar al alumno a pensar, con creatividad y consistencia, con la habilidad de motivarlo para que se integre activamente en un ejercicio teórico-práctico. Ejercicio cotidiano donde el error forme parte de un aprendizaje que le permita un desarrollo y una formación universitaria con herramientas idóneas según su orientación profesional. Y que esto sea algo visible para el alumno. Entonces, una enseñanza memorable sería la que perdura en el tiempo porque algo se comprendió en profundidad; hubo una invitación a pensar que se aceptó, que derivó en un diálogo cuyo objetivo fue la construcción de conocimiento; con la pregunta y el error como aliados.

Referencias bibliográficas

- Astolfi J.P. (1997). *Aprender en la escuela*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. (2ª ed.) Valencia: Universitat de València.
- Camilloni, A. (2007). *Una buena clase*. Revista 12ntes - Nº 16. (8), Año 2.
- Camilloni, A. (1995). *Reflexiones para la construcción de una Didáctica para la Educación Superior*. Ponencia en: Primeras Jornadas Trasandinas sobre planeamiento, gestión y evaluación Didáctica de Nivel Superior Universitaria. Chile.
- Maggio, M. (2012) *Profesores ejemplares: prácticas memorables y perspectivas de futuro*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=0FI2Jly3wIw>

Nota: Este trabajo fue desarrollado en la asignatura Introducción a la Didáctica a cargo de la profesora Karina Agadía en el marco del Programa de Reflexión e Innovación Pedagógica.

Abstract: From the theoretical perspective of Didactics, this paper proposes a brief reflection on the teaching practice in the university environment and what is considered a good teaching in terms of helping the other to think, to learn. For this purpose, the different types of learning will be analyzed, emphasizing the so-called deep learning and its link with good teaching, and what are considered memorable practices. In this sense, it will reflect on what can be conceived as a good class, from the point of view of specialists in education. In this proposal, a good class is conceived as that space where students are encouraged to think, to ask, to reflect on a topic where the theory is approached as an epistemological tool that allows to build and solve a practical problem; where the theory is articulated with a practice oriented to the professional training of the university student.

Keywords: Good teaching - deep learning - class - error

Resumo: Desde a perspectiva teórica da Didática, propõe-se neste trabalho uma breve reflexão a respeito da prática docente no âmbito universitário e o que é considerado um bom ensino em termos de ajudar ao outro a pensar, para aprender. Com este propósito, analisar-se-ão os diferentes tipos de aprendizagem fazendo finca-pé na chamada aprendizagem profunda e sua vinculação com o bom ensino, e o conceituado práticas memoráveis. Neste sentido, reflexionar-se-á a respeito do que se pode conceber como uma boa classe, desde o ponto de vista de especialistas em educação. Nesta proposta, uma boa classe é concebida como esse espaço onde se estimula aos alunos a pensar, a perguntar, arefletir sobre um tema onde a teoria se aborda como uma ferramenta epistemológica que permite construir e resolver um problema prático; onde a teoria se articula com uma prática orientada à formação profissional do estudante universitário.

Palavras chave: Bom ensino - aprendizagem profundo - classe - erro

(*) **Ana Inés Mahon Clarke.** Licenciada en Publicidad (UCES, 2003). Magíster en Análisis del Discurso (Facultad de Filosofía y Letras - UBA, 2014). Profesora de la Universidad de Palermo en el Área de Investigación y Expresión de la Facultad de Diseño y Comunicación.

La formación pedagógica: más que un valor agregado para los docentes universitarios

Fecha de recepción: junio 2018
Fecha de aceptación: agosto 2018
Versión final: octubre 2018

Romina Pérez Rech (*)

Resumen: Este ensayo se propone reflexionar sobre la necesidad de formación pedagógica de los docentes universitarios en pos de mejorar la calidad educativa. Comprender que la didáctica tiene aportes significativos, como herramientas para el diseño de buenas clases y para la programación curricular académica, que enmarca y regula la enseñanza. Asumir que el conocimiento pedagógico es indispensable para encarar los desafíos del escenario universitario actual.

Palabras clave: Universidad - formación pedagógica - programación curricular académica

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 85]

Introducción

Durante mucho tiempo ha bastado poseer un título de grado de alguna carrera para ejercer la docencia en el nivel superior. Si bien en la actualidad en Argentina, no se ha reglamentado aún el requisito de titulación para enseñar en nivel superior, encontramos cada vez más oferta académica en distintas casas de estudios en lo que refiere a formación docente, desde capacitaciones internas, formación pedagógica para profesionales, profesorado de nivel medio superior, profesorado universitario, y a estas se le suman las carreras de postgrado orientadas a la educación como las especializaciones y maestrías.

Si pensamos en el panorama actual, económico, político, social, incluso tecnológico, podemos apreciar una gran versatilidad. Se impone la necesidad de adaptarnos, de estar actualizados, constantemente adquiriendo nuevas habilidades y destrezas. Es lógico entonces entender que el docente actual, en tanto profesional, tiene y debe capacitarse constantemente para ejercer su rol de manera competente, lo que nos lleva a considerar que la formación pedagógica debería ser una condición sine qua non para cualquiera que desee impartir una clase. Este ensayo pretende reflexionar acerca de esta necesidad. En una primera parte procurará dilucidar algunos de los aportes de la didáctica a la formación de un docente universitario. Seguido se reflexionará sobre el valor del conocimiento didáctico en la planificación curricular de un curso, como marco de todo proceso de aprendizaje. En consonancia con el tema de la planificación curricular académica, la tercera parte ahondará en el desarrollo de una buena clase. Finalizando, concluiremos el ensayo con los puntos más relevantes abordados brindando una perspectiva global del planteamiento inicial.

Docente ¿se nace o se hace?

Parecería muy obvia la respuesta a esta pregunta. Sin embargo si observamos el escenario actual universitario podemos notar que no todos quienes ejercen la función docente están titulados como tal. Esto se debe a que “en la Argentina no se ha regulado aún el requisito de una titulación que habilite para el ejercicio de la tarea de enseñar en este nivel educativo” (Vincenzi, 2011, p.4), igualmente comparte la autora “se advierte una mayor preocupación por incorporar programas de formación pedagógica para docentes de nivel universitario en la oferta académica de las universidades” (2011, p.4).

Entonces, docente ¿se nace o se hace? La vocación se puede tener desde edad temprana pero bastaría leer a varios especialistas en didáctica para darnos cuenta que realmente un docente se hace. Como cualquier otra profesión, el ejercicio laboral de entrar a un aula e impartir clases tiene que realizarse enmarcado a una disciplina que le dé las herramientas necesarias.

Y ¿por qué algunos profesionales sienten seguridad para dar una clase sin tener el conocimiento didáctico pertinente? De cierta forma todos tenemos una idea de lo que es dar una clase, y lo que entendemos por buena clase. Esto se debe a las experiencias previas que adquirimos siendo estudiantes. Todos tenemos un profesor que nos

marcó en algún punto por su manera de dar clases, por alguna anécdota. Son profesores memorables y de ellos tomamos muchas de nuestras estrategias, consciente o inconscientemente, para enseñar. Según Maggio “Lo memorable marca las prácticas y su sentido a lo largo de generaciones, y también renace para seguir siendo digno de recordarse” (2012, p.41).

De todos modos, estos modelos de buena enseñanza no bastarían por sí solos para dar una clase. Podemos asimismo caer en el vicio de ser meros transmisores de conocimientos. Freire (2008) expone los modelos tradicionales de enseñanza que han de caducar, el de la educación bancaria que toma las mentes de los estudiantes como depósitos de información. Debe caducar, ya que el rol del docente es el de transformador. La didáctica de la educación superior como disciplina propone una transformación en el pensamiento y una crítica docente en su labor (Camilloni, 1995, p.8). Es por ello que consideramos fundamental su estudio para el ejercicio del rol docente.

El valor del conocimiento didáctico en la programación curricular académica.

(...) el profesor universitario ya no es hoy solamente una figura académica. Al igual que en otros niveles, necesita una creciente capacidad pedagógica para resolver problemas relacionados con cuestiones como la diversidad, la definición del contenido, el acortamiento de las carreras tradicionales, la modificación de los perfiles de entrada, la superposición de tradiciones de formación universitaria, la sofisticación del currículum, la distancia con los campos prácticos. (Feldman y Palamidessi, 2000, p.2).

Anteriormente destacábamos algunos de los motivos por los cuales todo profesor debería seguir una formación pedagógica. Da herramientas para que pueda dictar clases desde un rol consciente y transformador. Si profundizamos en los beneficios del conocimiento didáctico no podemos dejar de mencionar uno de los temas centrales al eje de la profesión docente: la planificación curricular académica. Ya que la actividad docente no solo se relaciona con el armado de una clase sino con algo que la excede y enmarca, la elaboración del programa de la materia a dar.

Dicho programa es una guía que plasma los objetivos y propósitos de la cursada de antemano, así como los contenidos mínimos obligatorios. Su conocimiento en profundidad es vital puesto que las estrategias para dar clases deben seleccionarse a partir de los propósitos de la cursada. Resulta incoherente realizar una clase desentendida de la programación curricular que la precede. Volviendo a la idea del rol transformador del docente podemos afirmar, a partir de debates que han surgido y aún persisten respecto a la programación curricular, la exigencia de un cambio, una sofisticación, como mencionan Feldman y Palamidessi, que requiere de una formación pedagógica (2000, p.2). En lo que concierne a este tema, Edith Litwin rescata la idea de algunos autores de constituir una planificación curricular flexible que atienda a las necesidades sociales, tecnológicas, de

la ciencia y de la comunidad (2006, p.29). Por lo que entendemos resulta vital que el docente se involucre, desde su rol de formador, en la elaboración de planificaciones académicas adaptadas a la realidad y a las exigencias propias de los estudiantes así como su entorno. Reforzamos aquí la idea de que el conocimiento didáctico resulta imprescindible para lograrlo.

De la planificación del curso a la noción de buena clase

Observamos recientemente como los aportes de la didáctica permiten repensar los modos en que estamos planificando los cursos y las clases. Curso y clases entendidos como elementos que se vinculan, considerando a las clases como unidades pertenecientes a una unidad mayor o módulo que se insertan en el programa de la materia.

Según Camilloni “los rasgos de una buena clase surgirán, en primer lugar, de las cualidades didácticas de la programación de la unidad a la que pertenece” (2007, p.2). Es decir, la programación requerirá de una previa reflexión docente acerca de cómo enseñar los contenidos que desea que los estudiantes aprendan. La elección de las estrategias las hará en base a su experiencia como docente, el conocimiento del grupo de trabajo, los objetivos y metas, así como los tiempos que dispone para llevar a cabo las actividades.

En lo referido a una buena clase la autora también señala que no existe un único formato para lograrla, pero asegura que sustancialmente una buena clase será aquella que promueva el pensamiento del estudiante por sí mismo, que lo estimule a través de problemas a resolver y desafíe sus habilidades y conocimientos. Bain coincide con esto y aporta:

Los mejores profesores de universidad crean lo que podríamos llamar un entorno para el aprendizaje crítico natural, en el que incluyen destrezas e información que ellos quieren enseñar mediante trabajos (preguntas y tareas) que los estudiantes encontrarán fascinantes - auténticas tareas que les provocarán curiosidad, que les motivarán a repensar sus supuestos y a examinar sus modelos mentales de la realidad (2007, p.58).

Con estas características, una buena clase sería entonces para el autor aquel escenario posibilitador de aprendizajes profundos, totalmente opuesto a los modelos enciclopedistas de enseñanza. Con énfasis en este punto De Vincenzi propone “revisar el modelo de enseñanza basado en la transmisión y la formación técnica a favor de un modelo basado en la resolución de problemas y la formación estratégica”(2011, p.6). En este contexto consideramos de gran valor a la formación pedagógica, ya que ella es la que provee de herramientas al docente para poder llevar a cabo una transformación en y desde el aula. El aporte de la didáctica nos permite repensar las relaciones existentes entre enseñanza, aprendizaje y planificación curricular académica; y el rol del docente desde una posición reflexiva y constructiva.

Conclusiones

A través del escrito pudimos rescatar la necesidad de formación pedagógica de los docentes universitarios de cara a los retos que día a día han de enfrentar, tanto en el ámbito universitario como en el entorno que lo rodea. Pudimos apreciar la contribución de la formación pedagógica en materia de didáctica, y los beneficios de conocer esta disciplina a la hora de programar una cursada, planificar las estrategias de enseñanza y desarrollar una buena clase.

Nos ha permitido reflexionar sobre los modelos de enseñanza que existen, los que hemos de transformar, en los que debemos involucrarnos y aportar nuestro granito de arena día a día si queremos que la universidad sea ese espacio de aprendizaje profundo para nuestros estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. (2ª ed.)Valencia: Universitat de València.
- Camilloni, A. (1995). *Reflexiones para la construcción de una Didáctica para la Educación Superior*. Ponencia en: Primeras Jornadas Trasandinas sobre planeamiento, gestión y evaluación Didáctica de Nivel Superior Universitaria. Chile.
- Camilloni, A. (2007). *Una buena clase*. Revista 12ntes - Nº 16. (8), Año 2.
- De Vincenzi, A. (2011). *La Formación Pedagógica del profesor Universitario: Un desafío para la reflexión y revisión de la práctica docente en el nivel superior*. Universidad Abierta Interamericana. Argentina.
- Feldman, D. y Palamidessi, M. (2001). *Programación de la enseñanza en la universidad: Problemas y enfoques*. Secretaría Académica - UNGS
- Freire, P. (2008). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Litwin, E. (2006). *El currículo universitario: perspectivas teóricas y metodológicas para el análisis y el cambio*. Revista Educación y Pedagogía. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza*. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Nota: Este trabajo fue desarrollado en la asignatura Introducción a la Didáctica a cargo de la profesora Karina Agadía en el marco del Programa de Reflexión e Innovación Pedagógica.

Abstract: This essay aims to reflect on the need for pedagogical training of university teachers in order to improve the quality of education. Understand that teaching has significant contributions, as tools for the design of good classes and academic curricular programming, which frames and regulates teaching. Assume that pedagogical knowledge is essential to face the challenges of the current university scenario.

Keywords: University - pedagogical training - academic curricular programming

Resumo: Este ensaio propõe-se reflexionar sobre a necessidade de formação pedagógica dos docentes universitários em pos de melhorar a qualidade educativa. Compreender que a didática tem contribuas significativos, como ferramentas para o design de boas classes e para a programação curricular académica, que enmarca e regula o ensino. Assumir que o conhecimento pedagógico é indispensável para encarar os desafios do palco universitário atual.

Palavras chave: Universidade - formação pedagógica - programação curricular académica

(*) **Romina Pérez Rech.** Licenciada en Relaciones Públicas (Universidad Nacional de La Matanza)

Sobre el uso del lenguaje inclusivo en la enseñanza

Fecha de recepción: junio 2018

Fecha de aceptación: agosto 2018

Versión final: octubre 2018

David Arango Cadavid (*)

Resumen: El presente ensayo busca cuestionar y plantear actividades de clase que trabajen el uso inclusivo del lenguaje en la enseñanza como herramienta didáctica en materias de publicidad. Y además reflexiona sobre el rol docente que va más allá de dar un tema, el ser un profesional de la enseñanza, que tenga herramientas necesarias para generar actividades de cambio dentro del aula; el lenguaje inclusivo puede llegar a ser un aliado movilizador y actor de conciencia social en los alumnos.

Palabras clave: Lenguaje inclusivo – enseñanza - rol docente – herramienta didáctica – feminista – educación de género

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 87]

Este escrito lejos de ser un sostén teórico sobre alguna postura, busca reflexionar, preguntarse y plantear actividades de clase que trabajen el uso inclusivo del lenguaje en la enseñanza como herramienta didáctica en materias de publicidad.

Se parte de la importancia que tiene la enseñanza en cuanto a su dinámica de cambio y lo que puede aportar a los estudiantes, respecto a herramientas, nuevos conocimientos y reflexiones, así como visualización de problemas planteados a través de la academia. Y como lo que se enseña en publicidad, repercute en el ámbito profesional y ayuda a fortalecer los estereotipos alejando al target con generalizaciones.

Kaplan (1992) expone “Necesitamos detenernos a pensar también en nuestras propias contribuciones como docentes a la problemática”. El mundo cambia constantemente y lo que antes era naturalizado ahora no lo es, es un punto de reflexión, el tema de la lucha feminista se viene dando hace mucho tiempo y el uso del lenguaje en la academia también, en 1994 la UNESCO planteó la problemática en su 24a sesión, generando cambios en el lenguaje por ejemplo en los términos Senadora, Presidenta, entre otros.

Pero estos cambios no bastan hoy en día, cuando vemos que en el lenguaje naturalmente se utiliza el género masculino como representación de todas las personas, esto de una forma u otra valida el discurso hegemónico del hombre, ¿qué puede pasar en una sociedad donde desde su misma forma de hablar, aprender y comunicarse se excluye a la mujer? La respuesta salta a la vista.

En la enseñanza de la publicidad, se refuerzan estereotipos agrupados en variables duras y blandas, estas variables se usan para localizar el target o público objetivo, la forma como nos habla la comunicación comercial excluye o incluye un público, el éxito de las campañas más novedosas en este ámbito están apuntando cada vez más a explorar nuevos esquemas de comunicación, nuevas formas y nuevos lenguajes. Usar lenguaje inclusivo en la publicidad, puede, no solo cambiar estereotipos y esquemas de pensamiento, sino también activar un target no explorado.

La lengua española es una lengua viva, cambia constantemente, este cambio se evidencia en la forma de hablar y relacionarse de las personas en su vida diaria, comúnmente el lenguaje cambia a la sociedad pero no la sociedad al lenguaje. Lo que se plantea ahora y viene tomando mucha fuerza entre los jóvenes es la utilización de “x” o “@” hasta cambiar las palabras, sus terminaciones para que suene sin género, neutras y así se perciba como más inclusivas, tal como lo hizo el Diputado Marcos Cleri del Frente para la Victoria que saludó en el recinto diciendo: “Buenas tardes a todes”.

Existen varias posturas a favor del lenguaje inclusivo en todas sus variantes, diciendo que ayuda a visibilizar el problema, advierte y concientiza a los alumnos sobre una problemática actual, educa y pretende ser más responsable acerca del género e incluir a todas las personas desde la misma enseñanza, no discrimina a las mujeres u a otra orientación sexual (llámese educación de género), por cierto, educación igualitaria que en Argentina

está protegida por ley, la Ley Nacional de Educación sexual Integral.

También hay que tener en cuenta los puntos que no están muy de acuerdo por motivos como, escribir así es ilegible o no le da sentido al texto, siendo una falta ortográfica o apela a la economía del lenguaje a la hora de escribir. Ambos puntos son válidos, pero no ver que algo está pasando y que el lenguaje tiene mucho que ver y que desde la academia se puede aportar para generar un cambio, es sin duda tapar el sol con un dedo, Kaplan señala: “Los maestros pueden aportar a la construcción de una escuela con aulas más democráticas y enriquecedoras de los aprendizajes de los chicos” (1992) y no sé qué sería más democrático y enriquecedor que el lenguaje inclusivo para el aprendizaje de los estudiantes. Si bien el castellano está pensado en géneros binarios, y expresado en masculinidad, también es necesario darse cuenta que los modismos “X” y “@” y las terminaciones de vocales cambiadas son un lenguaje popular, parlache, no académico, por lo cual sería incongruente su uso en la enseñanza, mientras este no esté reglamentado en su uso (o naturalizado).

Aquí está planteado el interrogante de la docencia, como buscar metodologías y didácticas pedagógicas que puedan visualizar el problema de la igualdad género y no naturalizarlo como algo normal (como pasa normalmente con el sentido común). Como docentes tenemos la obligación de ver la riqueza del castellano y tomar conciencia de lo que decimos y como lo decimos a la hora de enseñar en las aulas, hay suficientes formas y palabras neutras con las cuales podemos ser inclusivos en la enseñanza y así remplazar el uso de palabras sesgadas por el género.

De igual forma, dependiendo de la actividad, y el desarrollo de clase, se puede hacer uso de un lenguaje inclusivo a la hora de debatir y hablar sobre un tema, y a la hora de redactar un trabajo escrito apelar al uso más académico y consciente del lenguaje. Perkins (1995) ve al diseño como una herramienta para lograr algo “Se puede decir que el diseño es una estructura adaptada a un propósito”. Si diseñamos un aula taller de publicidad, donde los alumnos aprendan haciendo y en esta utilizamos el lenguaje inclusivo, estaríamos enseñando un buen hacer publicitario, fuera de estereotipos, reforzando la inclusión en el discurso comercial.

Está claro que el rol del docente no debe ser bancario como explica Freire, el profesor no deposita conocimiento en los alumnos; él utiliza el método dialógico, preguntas que apuntan a seguir pensando, elaborando, razonar y reflexionar. Ahora si además, estas preguntas son hechas utilizando el lenguaje inclusivo, el alumno visualizara un problema social, aprenderá que desde la educación se pueden generar cambios aplicados a su vida cotidiana.

Hablando del rol del docente, Beraza (2011) nos habla de centrarnos en el aprendizaje, concluyendo entre otras cosas que el profesor universitario “Lo convierte en profesional del aprendizaje, en lugar del especialista que conoce bien un tema y sabe explicarlo” Antes que dar un tema, en este caso publicitario debemos, como

indica el autor, convertirnos en profesionales del aprendizaje si logramos que el lenguaje inclusivo permee el aprendizaje, podemos dar cualquier tema con un enfoque de género, sin ir en contra de los planteos del mismo tema, hablando de la publicidad.

Conclusión

El uso del lenguaje inclusivo en las aulas, es sin lugar a dudas una contribución a la transformación de las prácticas de enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, porque amplía los panoramas y crea conciencia trabajada a través del conflicto cognitivo, además según Litwin (2006), el currículum no es estático, debe contribuir a un cambio a una transformación,

Entendemos que el gran desafío universitario es su posibilidad de cambio, reconociendo que no debería cristalizarse, si atendemos a los desarrollos de la ciencia y la tecnología en cualquiera de los campos profesionales o académicos, y a las necesidades y requerimientos de nuestra sociedad en pos de la equidad.

El uso del lenguaje inclusivo, en la enseñanza, es efectivamente atender a los requerimientos y necesidades de la sociedad en pos de la equidad.

Referencias bibliográficas

- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los Mejores Profesores de Universidad*. (2^o ed.). Valencia: Univiersitat de València
- Beraza, M. (2011). *Nuevos enfoques para la didáctica universitaria actual*. Florianopolis: ufs
- De Vincenzi, A. (2008). *La práctica educativa en el marco del aula taller*. Revista Educación y Desarrollo, 10, 41-46.
- Freire, P (2008). *Pedagogía del Oprimido*. Bs As: Siglo XXI
- Litwin, E. (2006). *El currículo universitario: perspectivas teóricas y metodológicas para el análisis y el cambio*. Revista Educación y Pedagogía. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.
- Perkins, D. (1995). *El aprendizaje como Diseño*. Barcelona: Gedisa
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós

Nota: Este trabajo fue desarrollado en la asignatura Introducción a las Estrategias de la Enseñanza a cargo del profesor Carlos Caram en el marco del Programa de Reflexión e Innovación Pedagógica.

Abstract: The present essay seeks to question and propose class activities that work on the inclusive use of language in teaching as a didactic tool in advertising matters. And also reflects on the teaching role that goes beyond giving a topic, being a teaching professional, that has the necessary tools to generate change activities in the classroom; Inclusive language can become a mobilizing ally and actor of social conscience in students.

Keywords: Inclusive language - teaching - teaching role - didactic tool - feminist - gender education

Resumo: O presente ensaio procura questionar e propor actividades de clase que trabalhem o uso inclusivo da linguagem no ensino como ferramenta didáctica em matérias de publicidade. E ademais reflexiona sobre o papel docente que vai para além de dar um tema, o ser um profissional do ensino, que tenha ferramentas necessárias para gerar actividades de mudança dentro da sala de aula; a linguagem inclusivo pode chegar a ser um aliado mobilizador e actor de consciência social nos alunos.

Palavras chave: Linguagem inclusiva - ensino - papel de professor - ferramenta didáctica - feminista - educação de gênero

(*) **David Arango Cadavid.** Profesional en Publicidad (Corporación Colegiatura Colombiana). Master en Diseño (Universidad de Palermo). Especialista en Identidad de Marca (Universidad de Buenos Aires).

La utopía no se alcanza

Fecha de recepción: junio 2018

Fecha de aceptación: agosto 2018

Versión final: octubre 2018

Andrea Barreto (*)

Resumen: En el presente ensayo se analizan los diferentes tipos de relación que existen entre docentes y estudiantes y que han ido cambiando y ajustándose según diferentes enfoques y necesidades a lo largo de la historia. La concepción de escuela, la visión de los estudiantes y el rol docente cambiaron notablemente con el paso de los años y en este escrito se intenta poner sobre la mesa la metodología de enseñanza que se viene utilizando y su finalidad.

Palabras clave: Metodología de enseñanza – estrategia pedagógica – educación – vinculación de contenidos – políticas educativas

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 89]

La utopía no se alcanza, pero sirve para seguir avanzando. (Eduardo Galeano)

Nadie lo sabe todo, nadie lo ignora todo

¿Es posible establecer una propuesta educativa que sea lo suficientemente cautivadora e innovadora que motive los jóvenes de hoy? ¿Cuándo podemos reconocer que un proceso de aprendizaje tuvo lugar? ¿Una metodología efectiva de enseñanza tiene repercusión dentro de la vida de los estudiantes? Estas son algunas de las preguntas que buscan poner en tela juicio la metodología de enseñanza que se viene utilizando y su finalidad. La manera en que se relacionan los docentes y sus alumnos ha sido objeto de estudio durante mucho tiempo, y es en esta relación donde se ve que los procesos pueden impactar de manera positiva o no en la forma de incorporación del conocimiento, un tipo de relación determinado puede servir como afianzador del canal transmisor convirtiéndolo en el espacio perfecto para que la incorporación de los saberes sea lograda de manera efectiva. Los tipos de relación entre docentes y estudiantes han ido cambiando y ajustándose según diferentes enfoques y necesidades a lo largo de la historia, en un plano no muy lejano se puede ver una concepción de escuela cuyo nombre respondía al termino conductista, donde los participantes eran considerados como frascos vacíos y el tipo de relación docente-alumno se daba de manera unidireccional. Los denominados alumnos los cuales eran calificados como seres sin luz debían ser adoctrinados con contenidos académicos de manera técnica y seriada para así iluminar su camino viéndose envueltos en un tipo de práctica escolar que recrea una forma de enseñanza superficial donde el educando tiene un rol

pasivo confinado al aula y en donde su cosmovisión-poco importaba.

La necesidad de una estrategia en la metodología de enseñanza que funcionase con mayor efectividad se manifestó de manera categórica, buscando afianzar procesos en los estudiantes que arrojasen resultados más concretos y a tono con su finalidad, hacer la acción de educar más interesante para todos sus participantes.

Esta nueva concepción de escuela tuvo un nombre, la escuela constructivista y sus nociones revolucionarias ganaron terreno, visibilizando una metodología dentro de un esquema bidireccional en la relación de los colaboradores, dándole mayor dinamismo a la llamada triada didáctica y reconociendo al ciudadano como un individuo multicultural y diverso en esencia. Buscando además a un actor más activo, crítico y participativo dentro de los procesos que lo rodean.

Al mencionar en términos muy generales las distintas posturas que se han ido adoptando con el pasar del tiempo en la escuela, está clara la estrecha relación que existe entre los participantes y sus contextos. Y de cómo la incorporación de nuevos contenidos va relacionada a las percepciones del mundo que tiene cada una de las personas. Entonces bien, ¿Es posible establecer una propuesta educativa que sea lo suficientemente cautivadora e innovadora para los jóvenes de hoy? En principio se debe aclarar que resolver una pregunta de tal envergadura, puede llegar a ser muy compleja. Pero desde la postura idealista de un potencial docente se recomienda valerosamente que la respuesta sea de carácter afirmativo, ya que el rol docente y la acción de educar no solo representa a su raíz etimológica lo define como: elevar, cuidar, instruir, alimentar y formar si no también

debe tener por tarea primaria interesar en los aspectos cotidianos que rodean a los individuos, haciéndolos reflexionar en el cómo funciona su entorno e involucrándolos dentro de los procesos sociales proporcionándoles herramientas para mejorar su calidad de vida. Como dice el autor; “el educador tiene un sueño y no tiene derecho a renunciar a él” (Freire, 1969). Siendo este sueño la normalización y regulación de oportunidades para los participantes en el rol social.

Esto hace aflorar otra interrogación, ¿es el educador consciente de hacia y con qué fin se enfoca su ejercicio pedagógico? Pues este puede tener un resultado en el aprendiz con un valor emancipador y liberador o con una fuerte carga de domesticación.

Según Freire “no es posible aprender, si los saberes están en contra de las experiencias personales” reafirmando la idea que los contenidos que están en relación con las vivencias son mucho más fáciles de interiorizar que aquellos que se encuentran completamente ajenos a ellos, se busca activar puntos de anclaje en el sistema cognitivo vinculando contenido con experiencia, en caso contrario podría estar enfrentándose a la situación denominada: estudiante selectivo o estudiante bulímico el cual no incorpora de manera efectiva los conocimientos y los olvida una vez la materia o tema hayan sido cerrados.

Al iniciar un proceso de aprendizaje en determinados contextos, se estimula la reformulación de saberes estipulados y naturalizados. Los sujetos desarrollan diferentes puntos de vista y ponen en tela de juicio las zonceras del sentido común. Los procesos son diversos, pero se considera efectivo un proceso de asimilación cuando la información influye en el cambio o reformulación de los paradigmas y concepciones que tiene esa persona en su visión del mundo.

No es recomendable considerar a la grilla académica como una bolsa de contenidos listos para ser entregados. La educación no debe convertirse en un mero acto técnico, debe entenderse como un acto de características casi poéticas e inspiradoras que busca activar conciencias y estimular criterios. Es importante respetar el universo propio de cada una de las personas con las que se trabaja, no solo es enriquecedor visibilizar un punto de vista diferente para el docente y para el grupo, si no para estimular la zona de desarrollo próximo propone un accionar colaborativo y de retroalimentación el cual permite germinar propuestas o proyectos desde y para los grupos, Ander-Egg resalta que la educación se realiza mediante la práctica de un trabajo en conjunto, “relacionar la teoría y la práctica, estableciendo una relación dialéctica entre ‘lo pensado’ y ‘lo realizado’ a través de la solución de problemas concretos.” (1999, p.34). Brindándole un valor pedagógico al error y convirtiendo la acción de aprender en un acto político de construcción social y fortalecimiento grupal.

El mantener la identidad cultural de cada grupo reconoce y da valor a la construcción de procesos reflexivos acerca de lo que sucede alrededor de los educandos, la generación de una propuesta educativa auto gestionada desde y para determinados grupos tiene por intención el fortalecimiento del desarrollo de políticas que enriquezcan las vidas de sus actores, si la finalidad del docente es contribuir a la liberación simbólica (o no) del grupo

tendrá como su mayor reto despertar interés, guiando y fomentando una postura crítica para la acción.

No hay que olvidar que el mundo social es una construcción humana, y por tanto puede ser percibida de muchas formas. Piaget dice que “La elaboración del conocimiento constituye a una modelización, más que una descripción de la realidad” (Piaget, 1964, p.29) y es por esto que en la medida que se logre una real asimilación y vinculación de los contenidos haciendo a los actores sociales más críticos frente a su entorno, la posibilidad de transformación de la realidad ira tomando fuerza, reafirmando la idea de educación como mecanismo hacia la construcción de una verdad colectiva y una práctica hacia y para la libertad.

Referencias bibliográficas

- Ander-Egg, E. (1999). *El taller: una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Siglo XXI editores.
- Televisión Cataluña S.A, Canal 3. (2011). *Jaume Barberà, director y presentador del programa Singulares*, (23 de Mayo) entrevista a Eduardo Galeano. Recuperado en: <https://archive.org/details/youtube-ICsnSAYJABY>
- Roselli, N. (1999). *La construcción socio-cognitiva entre iguales*. Rosario: IRICE.
- Piaget, J. (1964). *Seis Estudios de Psicología* (5ª ed.). España: Labor

Nota: Este trabajo fue desarrollado en la asignatura Introducción a las Estrategias de la Enseñanza a cargo del profesor Carlos Caram en el marco del Programa de Reflexión e Innovación Pedagógica.

Abstract: In the present essay the different types of relationship between teachers and students are analyzed and have been changing and adjusting according to different approaches and needs throughout history. The conception of the school, the vision of the students and the teaching role changed markedly over the years and this paper attempts to put on the table the teaching methodology that has been used and its purpose.

Keywords: Teaching methodology - pedagogical strategy - education - content linking - educational policies

Resumo: No presente ensaio analisam-se os diferentes tipos de relação que existem entre docentes e estudantes e que têm ido mudando e se ajustando segundo diferentes enfoques e necessidades ao longo da história. A concepção de escola, a visão dos estudantes e o papel docente mudaram notavelmente com o passo dos anos e neste escrito tenta-se pôr sobre a mesa a metodologia de ensino que se vem utilizando e sua finalidade.

Palavras chave: Metodologia de ensino - estratégia pedagógica - educação - articulação de conteúdos - políticas educacionais.

(*) **Andrea Barreto.** Licenciada en Dirección de Arte Publicitario (Universidad de Palermo). Diplomatura en Producción Cultural (Universidad de Palermo).

El Homo-twitter y la pesada gerencia

Fecha de recepción: junio 2018

Fecha de aceptación: agosto 2018

Versión final: octubre 2018

Esteban Cavanna (*)

Resumen: El objetivo general de esta investigación es analizar procesos de intercambio cognitivo que son el fundamento de la acción educativa escolar, y la sucesión de errores pedagógicos que podrían modificarse en favor del estudiante: esto nunca sucederá haciendo 'clic' y opinando en redes sociales desde la comodidad del hogar.

Palabras clave: Estudiante – Estado – docente – medios – aula – conocimiento – pensamiento - paradigma

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 92]

Entre los postulados formulados en el documental *La escuela de la señorita Olga* o en la película *La Lengua de las Mariposas* de José Luis Cuerda, se destacan el niño como centro del proceso de la enseñanza y el aprendizaje; el profesor convertido en un apoyo para el estudiante -atendiendo sus expectativas y motivaciones-, y la escuela como espacio de reflexión, ruptura de supuestos, categorías y disciplinas tradicionales. En otras palabras: una educación significativa. Todo esto, en un marco pedagógico completamente opuesto, caracterizado, entre otras cosas, por formalismos, memorización y autoritarismo. Con la descontextualización como faro, la estrategia demostró que el aprendizaje podía no ser exclusivo de las aulas y que estaría ligada -en forma directa- con la libertad, la preponderancia a la actividad y la individualidad concebida desde la colectividad. Sin embargo, son muy pocas las escuelas que lo aplican. ¿Por qué la escuela tradicional le gana a todos los modelos?

En la construcción de desinformación por parte de medios de prensa hegemónicos se han perdido una vez más los objetivos y los pasos a seguir para alcanzarlos. ¿Cuánta responsabilidad recae sobre los relatos en manos de empresas sin ningún tipo de regulación más que la propia conciencia? ¿Habrán conseguido convertir los saberes previos en aprendizajes significativos, o en meras correlaciones casuísticas? Dentro de los códigos simbólicos construidos socialmente existen procesos psicológicos que tienen que ver con la mirada de otras personas, como enunciaba Lieu Vigotsky. El sujeto aprende cuando algo lo inspira o representa un ejemplo, aunque la reducción de la capacidad perceptiva de los estudiantes (en parte, como mecanismo de defensa) también podría estar ligada a aquella información poco confiable y a la saturación de ofertas, que Beryl Langer definió como estado de insatisfacción perpetua, a través de la estimulación del deseo de novedad y de la re-definición de lo precedente como basura: convivimos con la idea de un presente inmediato, urgente e incierto, en el que los acuerdos son temporales y pasajeros, donde es más fácil unir en la protesta que en la propuesta, y donde las seguridades que se tenían sobre el país, el empleo y la familia no existen más, como enunciaba el filósofo polaco Zygmunt Bauman.

Frankenstein y el activismo de sofá

Todo sujeto es producto de la construcción de otro sujeto (Philippe Meirieu, 1987). ¿Pero qué sucede cuando se sale de los límites del activismo de sofá mencionado por Bauman, que pretende cambiar el mundo haciendo clic desde la comodidad del hogar? Según un informe de Ianina Tuñón publicado por la Universidad Católica Argentina, en 2017, el 33,8% de los niños entre 0 y 17 años asistieron regularmente a un comedor escolar o comunitario, aclarando que el 47% de los niños de nivel socioeconómico muy bajo recurre al comedor como fuente primaria de alimentación. Entre otros datos, concluye que en 2017 se estimó que 48,1% de la infancia urbana en la Argentina residió en un hogar que no alcanzó los ingresos promedio necesarios para adquirir en el mercado una Canasta Básica Total Familiar. En este contexto de pre-existencia de situaciones que no permiten que los alumnos permanezcan en las escuelas, ¿cómo aplicar los enunciados del pedagogo rosarino Rosselli en cuanto a la constitución de grupos conformados por docentes y estudiantes? La matriz vincular que resulta de la constante adaptación del organismo al medio ¿tiene un límite?

El buen docente vs. Pokémon

Si bien el conocimiento es una construcción constante, que no viene del sujeto ni del objeto, como enunciaba Piaget (1978), sino de la interacción entre ambos, un buen profesor es quien se esfuerza por educar a sus estudiantes en la verdad, convenciéndolos con argumentos basados en hechos sólidos y demostrables; es quien debe tener muy en cuenta no matar la creatividad en las aulas, como indicaba Sir Ken Robinson; es aquel que, luego de décadas, continúa siendo recordado especialmente entre muchos otros. Un buen docente no aburre a los estudiantes, y multiplica la motivación en el aprendizaje; es quien no comparte con sus estudiantes solo su saber, sino el propio deseo de saber, como expresa el escritor francés Daniel Pennac (2007). O en palabras de Ken Bain, un buen docente es quien ejerce la motivación, para que los estudiantes busquen en sí mismos, más que afuera, para dejar de ver la educación solo como una oportunidad de aprender nuevas materias, y en cambio abordarla como una vía para de-

sarrollar el potencial creativo de su propia mente. Un buen profesor facilita el aprendizaje más allá de la nota, pero teniendo en claro dos cosas: a) que las ráfagas de constructivismo produjeron una concepción diferente de la disciplina frente al estudio, provocando que los estudiantes egresen del nivel secundario habiendo aprendido muy poco, pero alegremente esperanzados en tener grandes oportunidades de trabajo y desarrollo profesional. Y b), que existen cantidades de alumnos que prefieren no comprender, sin recargar ninguna responsabilidad en el docente. Como sostiene Gastón Bachelard, el docente no comprende que el alumno no comprende. Quizás comprende tristemente que el estudiante prefiere no comprender, pese a sus esfuerzos y estrategias, porque elige abordar conocimientos convertido en *homo-twitter*, y todo lo demás le resulta obsoleto. Sería interesante que en Argentina, la pedagogía hiciera foco también en los padres, quienes según un informe publicado recientemente por el diario Clarín (2017), fueron educados por una de las peores caras del Estado: la que prefiere poca exigencia y nivelar hacia abajo. La sobreinformación y maltrato encubierto que recibe la sociedad a través de ciertos medios de prensa que alientan el *bullying* y la violencia de género, sumado a redes sociales sin filtro, estimulan modelos sociales y conductas colectivas que promueven la codicia, la superficialidad y el desprecio del intelecto. En palabras de los especialistas en contenidos, medios y comunicación Bernarda Llorente y Claudio Villarruel, la generación mejor formada de la historia, en la que los universitarios superan el 50%, es la misma que recorre las calles buscando *pokemon*es virtuales y se conecta a Internet siete horas diarias. Esta es la radiografía del sistema educativo, en el que la ausencia de criterio por parte de las autoridades no es casual: en la Argentina contemporánea, la educación no es un tema central. En este contexto de orgullosa falta de planeamiento, el daño efectuado a futuras generaciones en condición marginal es inabarcable y ubicuo. La escuela, *per se*, no va a lograr que no haya más abortos ni asesinatos: histórico compromiso el de los docentes entonces, es el de generar personas críticas, autónomas e independientes que se sepan conducir mejor dentro de la confusa sociedad actual. Las manifestaciones y marchas populares en reclamo de mejoras y modificaciones resultan constitutivas porque ni el gran marco o paradigma, ni la teoría general y mucho menos la sustantiva, alcanzan a definir qué hacer frente a aquellos saberes fundamentales que han sido y son reemplazados sistemáticamente por conocimientos insignificantes, inclinados hacia la banalización y la vulgaridad, y cuya sumatoria produce una peligrosa amnesia colectiva. En relación a esta problemática, el investigador norteamericano David Perkins (1997) ha planteado dos alarmas fundamentales: el conocimiento frágil y el pensamiento pobre, síndromes que se asientan en un modelo educativo que se rige por la búsqueda trivial del conocimiento y la priorización de la capacidad sobre el esfuerzo. Así plantea su 'Teoría Uno': el sujeto aprende más cuando tiene una oportunidad razonable y una motivación para hacerlo. Des-contextualizar, des-aprender y des-naturalizar; rever los saberes

previos resulta clave, y es el fundamento de la Nueva Escuela que no debe omitir que, a partir de la inclusión en la vida política y social de una comunidad, a los 16 años de edad, es menester que los estudiantes *homo-digitales* comprendan las ventajas de administrar sus proyectos para mejorar sus oportunidades, asimilando la idea de poder re-direccionar su energía (e increíble cantidad de tiempo libre) en nuevas estrategias y actitud frente a tareas e inconvenientes, acciones que no se realizan desde el celular, esa especie de extensión de sus manos desde las cuales exploran el mundo. Para ello es menester re-editar el pacto educativo entre padres y docentes, con participación del Estado, con el objeto inmediato de desaprender saberes previos para que la educación incluya parámetros comunes en cuanto a valores, contenidos y principios, naturalizando la idea de que aprender requiere -también- de un esfuerzo personal. ¿Alguien estimula y ayuda al docente?

Referencias bibliográficas

- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. (2ª ed.). Valencia: Universitat de Valencia.
- Bachelard, G. (1985). *La formación del espíritu científico*. Paris: VRIN.
- Bauman, S. (2003). *Modernidad líquida*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Cuerda, J. (1999). *La lengua de las mariposas*. [Película]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=UYNyrPVTbIk>
- Langer, B. (2002). *Commodified Enchantment: Children and Consumer Capitalism*. Thesis Eleven. Disponible en www.journals.sagepub.com
- Llorente, B, / Villarruel, C. (2017). *Hijos del postmodernismo*. Diario Perfil, 27 de agosto. Disponible en <http://www.perfil.com/columnistas/hijos-del-postmodernismo.phtml>
- Maller, M. (2017). *Al diván: los argentinos se ven narcisistas, obsesivos, histriónicos y desconfiados*. Diario Clarín, 6 de julio, 3.
- Meirieu, P. (1992). *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* España: Octaedro.
- Pennac, D. (2007). *Mal de Escuela*. Buenos Aires: Mondadori.
- Perkins, D. (1997). *La Escuela inteligente*. Barcelona: Gedisa Editores
- Piaget, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas*. España: Siglo XXI Editores.
- Piazza, M. (1991). *La escuela de la señorita Olga*. [Documental]. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=dickS5E66ZQ>
- Roselli, N. (1999). *La construcción sociocognitiva entre iguales. Fundamentos psicológicos del aprendizaje cooperativo*. Rosario, Argentina: Ediciones IRICE.
- Tuñón, I. (2018). *Diferentes representaciones de la pobreza infantil en la Argentina (2010-2017)*. Documento de investigación. (1ª ed.). 8. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Educa. Disponible en http://wadmin.uca.edu.ar/public/20180513/1526223714_2018_Observatorio_BDSI-DOCUMENTO-INVESTIGACION_INFANCIA_POBREZA_Boletin-1.pdf

Vigotsky, L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Nota: Este trabajo fue desarrollado en la asignatura Introducción a las Estrategias de la Enseñanza a cargo del profesor Carlos Caram en el marco del Programa de Reflexión e Innovación Pedagógica.

Abstract: The general objective of this research is to analyze processes of cognitive exchange that are the foundation of educational school action, and the succession of pedagogical errors that could be modified in favor of the student: this will never happen by clicking and reviewing social networks from the comfort of home.

Keywords: Student - state - teacher - media - classroom - knowledge - thinking - paradigm

Resumo: O objetivo geral de esta pesquisa é analisar processos de intercâmbio cognitivo que são o fundamento da ação educativa escolar, e a sucessão de erros pedagógicos que poderiam se modificar em favor do estudante: isto nunca sucederá “cliqueando” e opinando em redes sociais desde a comodidade do lar.

Palavras chave: Criança - estudante - Estado - professor - media - sala de aula - conhecimento - pensamento - paradigma

(¹) **Esteban Cavanna.** Docente de la Universidad de Palermo en el Área de Comunicación Corporativa y Empresaria en la Facultad de Diseño y Comunicación.

Cómo ser un buen docente universitario

Fecha de recepción: junio 2018
Fecha de aceptación: agosto 2018
Versión final: octubre 2018

Julieta Cazorla (¹)

Resumen: Este ensayo pretende sintetizar y argumentar las cualidades que tiene que tener un docente universitario a la hora de transmitir tan importantes conocimientos. La tarea del docente en el ámbito universitario es fundamental si consideramos que es quien está formando futuros profesionales. Este escrito se basa en los puntos que desarrolla Ken Bain sobre lo que hace mejores a los profesores universitarios y combinándolo con la opinión de otros autores intenta llegar a una respuesta para su pregunta inicial: ¿Cómo ser un buen docente universitario?

Palabras clave: Docente universitario – Universidad – educación

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 94]

Introducción

La tarea del docente en el ámbito universitario es fundamental si consideramos que es quien está formando futuros profesionales. Un médico que da una dosis correcta de medicación, un ingeniero o un arquitecto que saben cómo construir un edificio o un puente, un abogado que conoce los plazos judiciales de los que dependen el éxito o fracaso de un juicio con condena a 35 años de prisión de una persona, son solo algunos de los ejemplos que se pueden nombrar para explicar la importancia que tiene una buena enseñanza en la etapa de la educación universitaria. Por eso, este ensayo pretende sintetizar y argumentar las cualidades que tiene que tener un docente universitario a la hora de transmitir tan importantes conocimientos.

Desarrollo

Ken Bain desarrolla algunos puntos sobre lo que hacen los mejores profesores de la universidad. Por ejemplo, uno de los principales aspectos de un buen docente es su conocimiento acerca de su disciplina. Nadie puede enseñar algo que no conoce. Conocer el campo que es objeto de su enseñanza implica tener un manejo fluido de los conceptos, estar actualizado, capacitarse constantemente, plantearse nuevos interrogantes sobre diversos

aspectos de ese ámbito. Así, puede entender mejor por dónde se puede comenzar a explicar a los alumnos su materia. Qué ideas son las principales y generales para introducir a los estudiantes a ese campo así como también en qué puntos tienen dificultades para comprender ciertos conceptos. Cuál es el camino óptimo para procesar toda la información y lograr entenderla de manera integral.

Según la visión tradicional, la memoria es útil para el almacenaje de conocimientos. Metemos ahí todo y luego sacamos lo que necesitamos. Los mejores profesores sin embargo, creen que la memoria no funciona así. Para ellos, nosotros construimos nuestro sentido de la realidad a partir de todas las entradas sensoriales que recibimos. Comenzamos a conectar las sensaciones para construir patrones sobre la manera como creemos que funciona el mundo. Por ello, nuestros cerebros son unidades tanto de almacenamiento como de procesado. (Bain, 2007, p. 41).

Una vez que establece cuáles son los saberes que debe enseñar, hay que comenzar a planificar una estrategia de enseñanza. Una estrategia donde se planifique cómo va a abordar sus clases, de qué forma hará que los estudiantes se interesen por el saber mismo y no por una nota. De qué forma los alumnos pueden reflexionar y

argumentar un tema. Para ello hay que plantear preguntas estimulantes, problemas intrigantes, generar en los alumnos curiosidad e interés. Un buen ejemplo de esta relación, es la dinámica del aula-taller. Un espacio donde el docente es una guía para el estudiante, dejando de lado la figura de autoridad planteada en la enseñanza tradicional. En el aula-taller el docente le provee al estudiante las herramientas y los conocimientos necesarios para poder desarrollar el proyecto común pero trabajan juntos para lograr un mismo objetivo. De paso, el docente también aprende durante este proceso. No es solo el alumno quien adquiere nuevos conocimientos. Esta experiencia de trabajo, estudio e investigación nutre y beneficia a ambas partes. Hay lugar para la autoevaluación tanto del estudiante como del profesor.

Alicia Camilloni sostiene que no existe un formato perfecto que asegure una enseñanza exitosa. Sin embargo, hay algunos aspectos a tener en cuenta a la hora de planificar una buena clase. Por un lado, es necesaria una buena distribución de los tiempos disponibles para las distintas tareas que requiere la enseñanza. El tiempo es el principal recurso y a la vez la principal limitación para la enseñanza y el aprendizaje. Otro aspecto fundamental es la selección de contenidos. Existen diversos aprendizajes que se deben incluir en la programación y que no son independientes unos de otros sino de manera integrada. También se debe tener en cuenta las estrategias que se emplearán para la enseñanza ya que los contenidos varían según cómo se enseñen. Además, hay que considerar la construcción de la secuencia de presentación de contenidos y actividades de aprendizaje, es decir, el orden en que el docente decide enseñar los contenidos, ya que la comprensión de un concepto depende de lo que ya se conoce. El orden de presentación influye en el nivel y forma de la comprensión. (Camilloni, 2007b)

Una buena clase también es la que invita a los estudiantes a ser creativos, la que fomenta la libre expresión, el respeto ante diferentes puntos de vista, donde existe un clima afectivo, de cordialidad, tolerancia al error (en los errores y confusiones es donde en realidad se produce el aprendizaje) y donde existe reconocimiento de logros y objetivos.

Como sostiene Jean Pierre Astolfi,

...los modelos constructivistas, que están adquiriendo un fuerte desarrollo en estos últimos años, se esfuerzan, contrariamente a los anteriores, por no eliminar el error y darle un estatus mucho más positivo. El objetivo que se persigue es llegar a erradicarlos en las producciones de los alumnos, pero se admite que, como medio para conseguirlo, hay que dejar que aparezcan, e incluso provocarlos, si se quiere llegar a tratarlos mejor. En los modelos constructivistas los errores no se consideran faltas condenables ni fallos de programa lamentables: son síntomas interesantes de los obstáculos con los que se enfrenta el pensamiento de los alumnos. "Vuestros errores me interesan", parece pensar el profesor, ya que están en el mismo centro del proceso de aprendizaje que se quiere conseguir e indican los progresos conceptuales que deben obtenerse. Astolfi, J. P. (2003).

Cabe mencionar la relación que establece el docente con sus alumnos. Un buen docente crea lazos dentro del aula, a través de la confianza que les tiene a sus estudiantes. Es un mediador entre ellos y el conocimiento, los inspira, los apoya y los acompaña a lo largo del camino que recorren juntos durante el tiempo de cursada, inclusive luego de finalizada la misma. Es una persona flexible y comprensiva.

Recordando el documental de la señorita Olga, observamos que esta docente plantea un sistema educativo en base a la Nueva Escuela por contraposición con la Escuela Tradicional. Según la concepción pedagógica de la Nueva Escuela, el interés principal es el niño y el desarrollo de sus capacidades, es el sujeto activo de la enseñanza. El estudiante aprende haciendo (como se plantea en el aula taller), se plantea que tenga experiencias directas, problemas auténticos que estimulen su pensamiento, que tenga oportunidad de comprobar sus ideas. Todas estas ideas de la Nueva Escuela que se ven en el documental, podemos aplicarlo también al ámbito universitario cuando hablamos de cómo es un buen docente en ese contexto.

Donald Schön (1997) sostiene que el desafío en la enseñanza de una práctica profesional consiste en asumir que los estudiantes deberán aprender hechos y operaciones relevantes pero además las formas de indagación que utilizan los expertos para establecer relaciones entre el conocimiento general y el caso particular.

Asimismo, el docente no debe limitarse con algún libro o bibliografía única sobre la disciplina que enseña, sino que tiene que tener en cuenta el hecho de que, gracias a la tecnología, los estudiantes tienen un acceso casi ilimitado a diversos archivos digitales y bibliotecas virtuales de donde sacar información sobre su materia. Entonces es su deber fomentar el uso de estas tecnologías, de manera consciente y responsable, para ampliar la visión de la disciplina en los estudiantes con el objeto de formar profesionales capacitados que tengan un amplio conocimiento a través de distintas investigaciones y fuentes, previamente analizadas y fundadas.

Es entonces muy importante que el docente no se limite al dictado y repetición de puras teorías, que aunque son importantes en la labor de enseñanza universitaria, deben ser siempre expuestas en contraste con la realidad para darle un sentido al contenido que se ve en las clases. Que el estudiante entienda para qué y por qué está estudiando ese contenido y no otro. Qué utilidad va a tener en su vida laboral y profesional. Tener una mirada global e integradora entre los contenidos y la realidad.

Conclusión

Como conclusión podemos decir que el buen docente universitario no tiene una fórmula exacta. Sin embargo, hay que tener en cuenta todos estos factores sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje, para ser conscientes del rol que tienen y cómo influye su trabajo en la sociedad. Están formando futuros profesionales, deben inspirar a sus estudiantes a querer saber por interés y no por una nota. Como dice Ken Bain en su conferencia, es más probable que la gente aborde un aprendizaje profundo cuando está intentando resolver un problema que percibe como importante, intrigante o bello.

Referencias bibliográficas

- Astolfi, J. P. (2003). *El "error", un medio para enseñar*. México: Díada
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. (2ª ed.). Valencia: Universitat de València.
- Camilloni, A. (2007a). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. (2007b). *Una buena clase*. Revista 12ntes - Nº 16. (8), Año 2.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós

Nota: Este trabajo fue desarrollado en la asignatura Introducción a las Estrategias de la Enseñanza a cargo del profesor Carlos Caram en el marco del Programa de Reflexión e Innovación Pedagógica.

Abstract: This essay aims to synthesize and argue the qualities that a university teacher must have when transmitting such important knowledge. The task of the teacher in the university field is fundamental if we consider who is training future

professionals. This paper is based on the points that Ken Bain develops about what makes university professors better and, combined with the opinion of other authors, he tries to arrive at an answer to his initial question: How to be a good university professor?

Keywords: University teacher – university – education

Resumo: Este ensaio pretende sintetizar e argumentar as qualidades que tem que ter um docente universitário à hora de transmitir tão importantes conhecimentos. A tarefa do docente no âmbito universitário é fundamental se consideramos que é quem está a formar futuros profissionais. Este escrito baseia-se nos pontos que desenvolve Ken Bain sobre o que faz melhores aos professores universitários e combinando com a opinião de outros autores tenta chegar a uma resposta para sua pergunta inicial: ¿Como ser um bom docente universitário?

Palavras chave: Professor universitário - universidade

(*) **Julieta Cazorla**. Organizadora de Eventos (Universidad de Palermo, 2017). Wedding Planner.

El estudiante siempre tiene razón

Fecha de recepción: junio 2018

Fecha de aceptación: agosto 2018

Versión final: octubre 2018

Evangelina Ciurleo (*)

Resumen: A lo largo de la historia la enseñanza ha pasado por distintos momentos. Del conductismo a la escuela nueva que propiciaron los despuntes del constructivismo y, en últimas, las nuevas tecnologías que aparentaban ser una nueva manera de propiciar un aprendizaje significativo. Pero la constante búsqueda de una mejora a veces suele intrincarse y en pos de mejorarlo, surgen el aprendizaje en un mar de uniformidad del que a veces resulta difícil salir. Estas ideas pretenden reflexionar sobre una forma de aprendizaje que, en contra de descartar todo lo que hasta el momento se conoce como estrategia de enseñanza, lo toma como una herramienta para ampliarlo y re-significarlo.

Palabras clave: Enseñanza – aprendizaje significativo - docentes - estudiantes - nueva escuela - escritura – enseñar - creatividad – constructivismo – *drumduan school*.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 96]

El primer paso es ver dentro de la mente del cliente en perspectiva. (Al Ries y Jack Trout)

A través del tiempo se ha hablado mucho sobre el aprendizaje significativo. Es tal vez, en nuestro país, la experiencia dirigida por Olga Cossetini lo que más se acerca a lo que podríamos denominar un pensar la enseñanza en un sentido expansivo y, al mismo tiempo, he aquí el problema: esta experiencia ha ocurrido hace ochenta años y si resultó revolucionaria fue precisamente por el salto de lo establecido a aquello que no está establecido. De los contenidos de siempre a los contenidos que resultan de los propios emergentes. Del terreno firme al final del acantilado.

El primer cuestionamiento que se desprende de esta aseveración es el que invita a pensar ¿no es acaso cuando se saltan los límites de la propia planificación cuando los estudiantes más aprenden? Dentro de la publicidad, por ejemplo ¿no es cuándo se encuentra el estudiante dentro de un supermercado buceando por un producto que aprenden a sentir en carne propia el verdadero comportamiento del consumidor y la relación emocional con una marca?

El conocimiento pedagogizado aparece cuando el sujeto está *in situ*. No cuando los contenidos se reparten para ser repetidos como los tres tristes tigres. Sino cuando se abandona el exclusivismo por modelos que, si bien fue-

ron agentes de cambio, han cumplido su función en un tiempo y un espacio pero no son más que un principio a considerar frente a las exigencias de un tipo de aula en auge. Ken Bain (2007) formula que los buenos profesores estimulan a los estudiantes para que sean ellos los que se hagan sus propias preguntas y que de allí se origina el aprendizaje y el interés. Ese interés nace del estudiante, no del profesor.

Es cierto que el docente puede ser un apasionado de su materia pero ¿de qué sirve el entusiasmo si no se relaciona con las motivaciones de los estudiantes? No es a través de una marca que el docente considere de valor cuando los estudiantes aprenden a diferenciar sus atributos, si no por medio de una que a ellos les resulte relevante.

En concordancia con algunos principios publicitarios como el que proclama que el cliente siempre tiene la razón y los obstáculos que aparecen alrededor de esa aseveración, es el estudiante es quien da las herramientas al profesor para propiciar el aprendizaje.

En otras palabras, resulta sustancial conocer los verdaderos intereses del grupo al que va dirigida una clase para poder extraer de allí lo necesario y pedagogizar contenidos. Claro, la primera pregunta que urge es ¿cómo conocer sus intereses? Bruner (1987) hace referencia a que los seres humanos tenemos tres sistemas para representar la realidad. Uno de ellos es a través de la acción. Sabemos algunas cosas porque sabemos cómo hacerlas, cosas como andar en bicicleta, hacer nudos, entre tantas otras, son las formas que tenemos de aprender y agregar significado a una tarea una vez que ya está hecha.

Conocer el comportamiento de la audiencia mientras se experimenta como tal es posiblemente una de las formas de acción primaria que permite comprender e incita a profundizar sobre una determinada teoría para cultivar la autonomía y la confianza necesarias; y -en el mejor de los casos- propiciar una mirada crítica acerca de un tema. Para Bonavena la experiencia es un peine que te dan cuando te quedás pelado. O sea, cuando ya no te sirve para nada. Este podría ser el peor escenario para cualquier estudiante: que vaya a trabajar y en ese momento descubra cómo son las cosas.

Por supuesto que tienen saberes previos acerca de un tema pero desconocen la experiencia concreta que les permite cargarlo de significado. Dentro del aula, lo más cercano a la acción bien podría ser el taller como sistema de aprendizaje. Ander-Egg (1999) afirma que el taller es un lugar donde se elabora, se trabaja y se transforma para ser aplicado en la vida cotidiana. Se trata de aprender haciendo y de hacer aprendiendo acompañado de un marco teórico que facilite las herramientas necesarias de abordaje, herramientas que desdibujen la línea divisoria entre la teoría y la práctica.

Cabe señalar que para instalar este tipo de práctica en clases es necesario dejar en el camino algunos estereotipos del pasado, como el rol protagónico del docente y en cambio reemplazarlo por una participación activa de una experiencia de trabajo productiva y en conjunto. Una práctica abierta donde proliferen preguntas relevantes respecto del problema a trabajar para pulverizarlo sin verdades absolutas sino más bien para ir al encuentro de nuevas posibilidades del saber que se forja y se teoriza a

medida que se cuestiona con el propio hacer. Ejemplos de esto están dados en nuestros días por experiencias como Drumduan, donde los chicos aprenden ciencia fabricando una canoa, diseño industrial realizando sus propios utensilios o a cocinar cocinando; con la premisa clara de mantenerse lejos del pupitre el mayor tiempo posible. Dicho de otra forma ¿la teoría en sí misma puede existir sin una práctica constante y una búsqueda de respuestas a problemas que aparecen a partir de los propios obstáculos? ¿Cómo se conoce la capacidad real de aprendizaje si no es por medio de la acción?

Cabe citar a Krzysztof Zajackowski en algo que resume más específicamente lo anterior:

El sistema educativo vigente se basa en una planificación práctica y emocionalmente estéril con una estrategia casi obsesiva por alfabetizar a los niños por la vía rápida a través de literatura, la aritmética, los hechos históricos y las cifras, ignorando la infinita capacidad de aprendizaje de los jóvenes. (Gush, 2015)

Esa infinita capacidad a la que se hace referencia no es más que aquella que se desprende de los propios intereses de los estudiantes que, en definitiva, es responsabilidad de los profesores descubrir. Cuando en publicidad se vuelve sobre la clásica idea de que el cliente siempre tiene la razón, no la tiene porque hay que decirle que sí a todo. La tiene porque conoce la verdad de lo que siente por una marca y es a ellos a los que se acude para elaborar una comunicación efectiva basada en sus intereses y motivaciones. Así como el cliente tiene su verdad, el estudiante también. Entonces ¿No tienen razón cuando hablan apasionadamente de una banda de *trash metal* para referirse al re-posicionamiento de marca? ¿No tienen razón cuando traen a clase una revista con un *sampling* del último perfume de Paco Rabanne para mostrar a sus compañeros un ejemplo de acción BTL? Entonces ¿No es a ellos a quienes conviene acudir para reconocer las fortalezas y debilidades de los contenidos? Probablemente.

Porque tienen la razón sencillamente porque eso constituye su verdad. Una verdad que, una vez atravesada por la teoría, recién entonces puede llenarse de significado.

Referencias bibliográficas

- Ander-Egg E, (1999). El taller como sistema de enseñanza/aprendizaje. En *El Taller: Una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires: Magisterio del Rio de la Plata
- Bain, K, (2007) *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. (2ª ed.). Valencia: Universitat de València.
- Ries, A y Trout, J. (2002). *Posicionamiento: La batalla por su mente*. (2ª ed.). Mexico: Mc Graw Hill/Interamericana de Mexico.
- Smerling, T (2015). *La escuela de Olga Cossettini, La innovación en acto*. Agosto, 3. Portal Educ.ar. Recuperado de: <https://www.educ.ar/noticias/127435/la-escuela-de-olga-cossettini-la-innovacion-n-actonbsp>

Gush, C. (2015). *Tilda swinton is running an awesome bohemian school in scotland*. I-D. Magazine. 17, Junio Recuperado de: https://i-d.vice.com/en_us/article/bjzyka/tilda-swinton-is-running-an-awesome-bohemian-school-in-scotland

Nota: Este trabajo fue desarrollado en la asignatura Introducción a las Estrategias de la Enseñanza a cargo del profesor Carlos Caram en el marco del Programa de Reflexión e Innovación Pedagógica.

Abstract: Throughout history, teaching has gone through different times. From behaviorism to the new school that led to the breakthroughs of constructivism and, ultimately, new technologies that appeared to be a new way of promoting meaningful learning. But the constant search for improvement is often intricate and in pursuit of improvement, immerse learning in a sea of uniformity that is sometimes difficult to get out. These ideas intend to reflect on a form of learning that, contrary to discarding everything that is known as a teaching strategy, takes it as a tool to expand and re-signify it.

Keywords: Teaching - meaningful learning - teachers - students - new school - writing - teaching - creativity - constructivism - drumduan school

Resumo: Ao longo da história o ensino tem passado por diferentes momentos. Do conductismo à escola nova que propiciaram os despuntes do construtivismo e, em últimas, as novas tecnologias que aparentaban ser uma nova maneira de propiciar uma aprendizagem significativa. Mas a constante busca de uma melhora às vezes costuma intrincarse e em pos de melhorá-lo, submergem a aprendizagem num mar de uniformidade do que às vezes resulta difícil sair. Estas ideias pretendem refletir sobre uma forma de aprendizagem que, na contramão de descartar todo o que até o momento se conhece como estratégia de ensino, toma-o como uma ferramenta para o ampliar e re-significar.

Palavras chave: Ensino - aprendizagem significativa - profesores - alumnos - nova escola - escrita - ensino - criatividade - constructivismo - escola drumduan.

(*) **Evangelina Ciurleo.** Creativa publicitaria (AAP). Profesora de la Universidad de Palermo en el Área de Comunicación y Creatividad Publicitaria.

El contenido presente como trampolín hacia futuros aprendizajes

Fecha de recepción: junio 2018
Fecha de aceptación: agosto 2018
Versión final: octubre 2018

Agostina Curcio (*)

Resumen: La tríada didáctica se encuentra formada por el estudiante, el profesor y el contenido. Si bien la relación entre dichos componentes es asimétrica, la importancia de ellos se encuentra equilibrada. A pesar de que el alumno sea el protagonista del proceso, hecho que resulta indiscutible, es al mismo tiempo real que el qué, el cómo y el para qué del proceso condicionan enormemente los resultados del aprendizaje. El contenido que el estudiante aprende hoy es inútil si este no puede transformarlo, aplicarlo y reconstruirlo.

El saber no es inerte, y no debe quedar de esa manera en la mente de los alumnos. El conocimiento muta, se transforma y tiene la capacidad de abrir y correr los límites mentales de quien aprende. El saber realmente aprendido es aquel que genera nuevas preguntas y motiva al estudiante a otros conocimientos, es estructura y motor.

Palabras clave: Contenido - aprendizaje significativo – conocimiento inerte – aprendizaje

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 98]

Introducción

A lo largo de la historia, numerosos profesionales de la educación y académicos se han cuestionado acerca de cómo aprende el sujeto, de qué manera tanto lo cultural como lo biológico influyen en dicho proceso. Es posible afirmar que existen etapas evolutivas que condicionan la posibilidad de aprender determinado concepto, según si la estructura mental se encuentra o no preparada (Piaget, 1978).

Sin embargo, el valor del qué, el cómo y el para qué en el proceso de enseñanza impacta directamente en la probabilidad de un aprendizaje perdurable y significativo. Es entonces que resulta de suma importancia reflexionar acerca del rol docente como agente de transformación y facilitador del proceso, a la vez que repensar el papel del contenido como conocimiento instrumental y motivador en contraposición a conceptos inertes y circunstanciales.

Saber inerte versus contenido como construcción permanente

La triada didáctica, conformada por el estudiante, el profesor y el contenido se encuentra completamente equilibrada, más allá de que la relación entre estos no sea simétrica. Sin embargo, el peso de los tres componentes es la misma. Es por esta razón que, a pesar de que el alumno sea el protagonista del aula, resulta importante no olvidar el valor del contenido y la manera en que el profesor lo aborda.

El proceso de aprendizaje varía para cada sujeto, no existe una sola manera de aprender. Sin embargo, es posible hallar herramientas que permitan abordarlo desde diferentes ópticas, facilitando que cada estudiante, según sus fortalezas, saberes previos e intereses, pueda encontrar el que le sea más eficiente. De todas maneras, resulta necesario establecer que, el hecho de que el modo de aprender a partir de las estrategias planteadas por el profesor, sea el más adecuado y/o eficaz para el alumno, no lo vuelve menos doloroso.

En otras palabras, y tal como describe Piaget, el proceso de aprendizaje implica una adaptación del esquema mental a un nuevo contexto. Dicho cambio obliga al sujeto a transitar, en algún momento, por un período de incomodidad que culminará cuando el saber se encuentre aprendido.

En consecuencia, es posible afirmar que el esquema mental se modifica cuando el saber está aprendido; para que esto suceda los conocimientos deben ser asimilados y acomodados, es decir, incorporados y establecidos en la estructura en relación a conocimientos anteriores y situacionales, respectivamente.

El profesor tiene que ser consciente del proceso, no solo para dar el tiempo adecuado y necesario entre la asimilación y la acomodación, sino también para acompañar y guiar al estudiante durante el período de perturbación. Asimismo, también es el encargado de desafiar al alumno, llevándolo a la ruptura de su esquema. Generar preguntas que impliquen reflexión, trabajos que fomenten el compromiso como motivación intrínseca, alumnos que indaguen y pregunten; eso es lo que separa a aquellos que podrán tener un aprendizaje significativo de un estudiante bulímico (Bain, 2007, p. 52). Para Bain, dicha categorización recae sobre aquellos alumnos cuyo aprendizaje es memorístico, ficcionado y ritual. Sin embargo, el profesor es el mayor responsable de dicha situación, ya que como fue mencionado anteriormente, es este quien debe poner el foco no en las respuestas sino en las preguntas, y las preguntas correctas.

En la misma línea Freire (2008) define a la educación tradicional como bancaria, calificándola de memorística y opresiva. Al mismo tiempo la diferencia de aquella que es liberadora, que les permite ir más allá del conocimiento en sí mismo:

El papel del educador problematizador es el de proporcionar, junto con los educandos, las condiciones para que se dé la superación del conocimiento al nivel de la “doxa” por el conocimiento verdadero, el que se da a nivel del “logos”. (p.86)

Ausubel se centra en la importancia de los saberes previos como andamiaje para poder otorgarle sentido a nuevos contenidos. Estos permiten al estudiante vincular aquellos conocimientos a incorporar con la estructura preexistente. Sin embargo, y vinculando la teoría de Ausubel con Bain (2007), si el saber previo no fue un aprendizaje significativo, se convierte en un obstáculo epistemológico. En otras palabras, aquellos conceptos aprendidos de manera incorrecta o estandarizada, sin contextualizar, atóricos e imposibles de justificar, implican un proceso de desaprendizaje para poder avanzar hacia nuevos conocimientos.

Es por ello que el aprendizaje siempre debe ser problematizado, es decir debe haber una pregunta que contestar a partir de la aplicación del conocimiento. Asimismo, el hecho de que exista un problema a resolver o una pregunta a contestar con la puesta en práctica del conocimiento implica también que este último no se encuentra aislado. Retomando a Ausubel y la teoría del aprendizaje significativo, es necesario señalar que el saber debe tener un sentido y el estudiante debe ser capaz de dárselo; solo a partir de su aplicación es posible realmente aprender un concepto.

La importancia de enseñar problematizando el conocimiento radica no meramente en el saber actual, sino en generar un hábito en el que alumno sea capaz de entender que para realmente aprender debe darle sentido al saber y para ello debe aplicar lo aprendido. Es en este escenario en el que el concepto per sei vuelve una excusa para que el estudiante aprenda a aprender, a generar estructuras aún más grandes que le permitirán seguir aprendiendo. De la misma manera, el rol del profesor muta de quien imparte el conocimiento a quien lidera el proceso de construcción del saber generando, a la vez, entornos que lo faciliten. (Bain, 2007)

Entre los rasgos de la enseñanza poderosa se destacan (...) conmueve y perdura dejando huellas que nos acompañaran a lo largo de la vida y a las que podremos volver recurrentemente para reconocernos tanto en lo que aprendimos como en nuestra capacidad de aprender. (Maggio, 2014, p. 66)

Brunner (1997) postula también el concepto del conocimiento como peldaño hacia algo más grande, haciendo hincapié en aquellos saberes que no se aprenden por una importancia intrínseca sino como necesarios para llegar a otro concepto. Vincula esta idea con el desarrollo de la flora: el primer conocimiento es la semilla, esta desaparece cuando la planta crece – el segundo concepto - pero es indispensable para poder llegar a ella. En la misma línea se encuentra Vygotsky, quien señala que aquel estudiante que aprende una tarea en una situación específica, aprende un principio mucho más amplio en el mismo proceso.

El objetivo inmediato del buen profesor es que el estudiante aprenda, sin embargo el objetivo a largo plazo es no solo que ese aprendizaje siga latente sino haber guiado al sujeto en la construcción de un saber aprender. En otras palabras, que el estudiante pueda seguir

aprendiendo incluso después de haber concluido determinado nivel educativo demuestra que lo aprendido le permitió generar el hábito del proceso de aprendizaje. Dicho sujeto, puede transpoler el proceso a cualquier situación o conocimiento necesario, siendo consciente de que aquello que necesita para realmente incorporar el saber es ponerlo en práctica pero a la vez, y quizás más importante, siempre seguir cuestionándose para así problematizar y desafiar el conocimiento.

Conclusiones

Es a partir de lo recabado que es posible puntualizar el valor del contenido, no como un mero concepto en el aquí y ahora, sino a partir de su importancia para el futuro del estudiante. Tanto los conceptos a tratar como el modo de abordarlos, así como también la actitud y voluntad de cada uno de los sujetos involucrados en el proceso, condicionan el resultado del proceso de aprendizaje. Aquellos profesores que puedan no solo darle sentido al saber, a partir de problematizarlo y ayudar a reconstruirlo, sino también entender la importancia de este como escalón vital hacia los próximos aprendizajes, podrán aplicar estrategias acordes a su perspectiva. El saber significativo permite al estudiante generar una estructura en la que quepan nuevos saberes, una estructura que le permita cuestionar lo conocido y a partir de sus respuestas continuar modificando la estructura para luego volverse a cuestionar.

Referencias bibliográficas

- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. (2ª ed.). Valencia: Universitat de València.
- Bruner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Maggio, M. (2014). *Enriquecer la enseñanza superior: búsquedas, construcciones y proyecciones*. *InterCambios*, 1 (1), 65-71.
- Piaget, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas*. España: Siglo XXI Editores.

Nota: Este trabajo fue desarrollado en la asignatura Introducción a las Estrategias de la Enseñanza a cargo del profesor Car-

los Caram en el marco del Programa de Reflexión e Innovación Pedagógica.

Abstract: The didactic triad is formed by the student, the teacher and the content. Although the relationship between these components is asymmetric, the importance of them is balanced. Although the student is the protagonist of the process, a fact that is indisputable, it is at the same time real that the what, the how and what of the process greatly condition the results of learning. The content that the student learns today is useless if it can not be transformed, applied and reconstructed.

Knowledge is not inert, and should not remain that way in the minds of students. Knowledge mutates, is transformed and has the ability to open and run the mental limits of the learner. The knowledge really learned is one that generates new questions and motivates the student to other knowledge, it is structure and motor.

Keywords: Content - meaningful learning - inert knowledge - learning

Resumo: A tríade didática encontra-se formada pelo estudante, o professor e o conteúdo. Conquanto a relação entre ditos componentes é assimétrica, a importância deles se encontra equilibrada. Apesar de que o aluno seja o protagonista do processo, facto que resulta indisputável, é ao mesmo tempo real que o que, o como e o pára que do processo condicionam enormemente os resultados da aprendizagem. O conteúdo que o estudante aprende hoje é inútil se este não pode o transformar, o aplicar e o reconstruir. O saber não é inerte, e não deve ficar dessa maneira na mente dos alunos. O conhecimento muda, transforma-se e tem a capacidade de abrir e correr os limites mentais de quem aprende. O saber realmente aprendido é aquele que gera novas perguntas e motiva ao estudante a outros conhecimentos, é estrutura e motor.

Palavras chave: Conteúdo - aprendizagem significativa - conhecimento inerte - aprendizagem

(*) **Agostina Curcio.** Diseñadora de Indumentaria y Textil (Universidad de Palermo). Productora de Modas (UP). Profesora de la Universidad de Palermo en el Área de Moda y Tendencias de la Facultad de Diseño y Comunicación.

El talento construido entre pares

María Emilia Fernandez Bedoya (*)

Fecha de recepción: junio 2018
Fecha de aceptación: agosto 2018
Versión final: octubre 2018

Resumen: En el área de diseño se pueden encontrar en retiradas ocasiones alumnos que poseen un talento innato, mientras que hay otros que necesitan de herramientas para aprenderlo. A partir de esta situación hay algunos docentes que hacen diferencias ante esta problemática generando favoritismo.

Lo que se plantea en este trabajo es la utilización del recurso del taller y el trabajo en grupo para que las herramientas se vayan intercambiando entre los alumnos, ya que todos traen diversos conocimientos previos, ya sea por experiencias vividas o por construcciones de conocimiento.

Palabras clave: Educación – universidad - construcción del conocimiento – comunicación - trabajo cooperativo – taller – interacción

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 100]

El diseño es un ambiente de experimentación y es probable que alguno de los alumnos ya haya probado algún recurso o herramienta útil para otro compañero que el docente no incorporó en su planificación. O también puede ocurrir que un profesor en el aula quizás no llegue a dar ciertos temas y entre los alumnos surja un interés genuino. Principalmente este ensayo plantea no hacer diferencia entre los alumnos con talentos innatos y los que necesitan de más recursos y estimulación externa. Si esto se ve muy predominante en un curso, se considera que utilizar la técnica de interacción entre pares es una buena herramienta.

Usualmente sucede que en un aula se individualiza a los alumnos generando diferencias por sus capacidades intelectuales o de aprendizaje. Se pretende en este ensayo contextualizar específicamente esta problemática en el área del diseño, donde existen estudiantes con capacidades innatas los cuales llevan a los profesores al estado de admiración y favoritismo por algunos pocos generando diferencias perjudiciales para la educación y pudiendo causar rivalidades entre ellos por querer dominar la atención del educador.

Este rendimiento diferencial de algunos alumnos también muchas veces causa de parte de los docentes, lo que Kaplan llama *Etiquetas* (1992). Los profesores, esperando diferentes resultados de los estudiantes, crean prejuicios o esperan muy poco de algunos de ellos por anteposición de algún mal concepto hacia el sujeto educando. Puede ser verdad que existan estas diferencias entre los estudiantes, pero como docentes universitarios es necesario y es un deber recordar la posición de ser individuos colectivos de la sociedad, y por esto, se intenta guiarlos de manera inclusiva y reintegradora.

Si bien es cierto que intentar construir igualdad entre todos los alumnos en un aula puede sonar armónico e ideal, es posible que eso sea lo que causa desigualdad. Todos los alumnos necesitan de diferentes atenciones y procedimientos para llegar al conocimiento esperado.

Bruner explica en su segunda antinomia, el dilema entre dos perspectivas contradictorias: la relacionada a la naturaleza y la del uso de la mente. El autor expresa que, por un lado, el docente debe dejar al alumno apoyarse de su propia inteligencia y motivación para beneficiarse de lo que la universidad le pueda brindar. Él anuncia que la educación aporta todos los conceptos necesarios para reforzar las capacidades del intelecto mental. (Bruner, 1997). En este caso, los mejor dotados son los que se benefician de la educación, ya que se habla de la capacidad individual, es decir que, la construcción de conocimiento depende del talento del estudiante.

Por el contrario la otra perspectiva que explica Bruner, es que los alumnos no poseen mentes aisladas con una capacidad variada a la que hay que agregar habilidades. Se manifiesta que la capacidad de dominación de un estudiante y de usabilidad de sus habilidades y cono-

cimientos, consta de qué tan favorable y facilitador sea, lo que Bruner llama, la caja de herramientas cultural, que debe ofrecer el profesor. Esta caja debe actualizar el conocimiento de los estudiantes y determinar si llevarlo a la práctica. (Bruner, 1997). Desde esta segunda visión, se enuncia que el alumno aprende por medio de herramientas patrocinadas por el educador, es decir que se les brinda un incentivo facilitador.

En síntesis, el dilema es si centrarse en el talento innato del alumno o centrarse en la herramienta que se le puede brindar desde el docente.

Kaplan (1992) manifiesta; el desafío de no mirar solo los resultados de los alumnos sino de analizar los pasos que siguen para llegar a sus objetivos. Dicho de otro modo, las estrategias desplegadas para lograr el éxito o el fracaso. El conocimiento se construye, y la intención del profesor debe ser construir sentido en el aula. Trabajar con los diferentes grados de motivación de los estudiantes, teniendo en cuenta que en la universidad no están obligados a permanecer allí, alimentando su interés por la educación y la incorporación de conocimiento.

Como afirma Roselli (1999): “Desde hace tiempo la psicología ha abandonado el modelo de hombre aislado, y ya resulta casi una obviedad afirmar que el sujeto se constituye como tal en un marco de relaciones”.

Para los alumnos, el aula es su mundo real por lo que se considera que el docente se ve en la obligación de construir sentido en la cotidianidad de las clases. El aula debe ser un lugar donde los alumnos puedan interactuar entre sí. Se considera que, si los alumnos terminaron el nivel secundario y están en la educación universitaria estudiando en este caso una carrera relacionada al diseño, son un grupo de personas semejantes. Una manera es el trabajo cooperativo entre iguales como los llama Roselli (1999), donde se permita el intercambio de estos talentos innatos de algunos pocos para otros que no los tienen, ya que entre ambos intercambiarían conocimientos que el otro no posee, y así formar una red de información compuesta que se manifestarán desde la experiencia y la práctica. Kaplan (1992) también abala la incorporación de este estilo de método de trabajo en el aula:

Reconocer la autoridad del maestro no debería negar el derecho de los alumnos a participar de ciertas decisiones de la cotidianidad del aula y del funcionamiento y organización escolar. Muy por el contrario, quizás permitiría facilitar una real y significativa participación de los alumnos en la vida de la escuela. (Kaplan, 1992, p. 21).

Además, el no promover la comunicación entre los estudiantes y profesores en la cotidianidad universitaria, vuelve a los encargados de esta tarea como limitadores de la función educacional. (Kaplan, 1992).

Roselli afirma que el trabajo cooperativo es un recurso valioso, pero debe haber ciertas condiciones que el docente debe tener en cuenta, entre ellas, ser auténtico y no un simple formalismo. Para ello es necesario que el grupo exista como tal, para que todos los miembros se sientan involucrados en la meta común que es la realización de la tarea, asegurando la participación de todos. El trabajo cooperativo es un recurso que se debe aprovechar, pero no se debe recurrir a este método improvisadamente, ya que tiene sus límites y requisitos.

Los talleres son otra manera de alabar esta idea ya que se tratan de un lugar donde se trabaja, se elabora y se transforma en grupo algo para ser utilizado. Ander-Egg (1999) explica que son actividades evolucionadas, socializadas e intelectualizadas, donde es un aprender haciendo. Se considera que la experiencia vivida es la única fuente que ejecuta el pensamiento. Se tratan de una pedagogía basada en respuesta a preguntas. El taller es un grupo social organizado para el momento del aprendizaje, el cual potencia los resultados si utiliza las adecuadas técnicas. Es una manera inductiva de enseñar y aprender.

Por todo lo explicado, se propone para las carreras de diseño, la incorporación y el buen uso del trabajo cooperativo y el taller como método de enseñanza, donde no se diferencie entre los alumnos talentosos innatos y los que necesitan de más herramientas para construir los conocimientos, sino que, por medio de la clase, la participación y la cooperación entre iguales, se construyan los conocimientos.

Referencias bibliográficas

- Ander-Egg, E. (1999). *El taller: una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires: Magisterio del Río de La Plata.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Kaplan, C.V. (1992). *Buenos y malos alumnos: descripciones que predicen*. Buenos Aires: Aique Didáctica.
- Roselli, N. (1999). *La construcción socio-cognitiva entre iguales*. Rosario: IRICE.

Nota: Este trabajo fue desarrollado en la asignatura Introducción a las Estrategias de la Enseñanza a cargo del profesor Carlos Caram en el marco del Programa de Reflexión e Innovación Pedagógica.

Abstract: In the design area, students who have an innate talent can be found on retired occasions, while there are others who need tools to learn it. From this situation there are some teachers who make differences before this problem generating favoritism. What is proposed in this work is the use of the resource of the workshop and group work so that the tools are exchanged among the students, since they all bring diverse previous knowledge, either through lived experiences or through knowledge constructions.

Keywords: Education - university - knowledge construction - communication - cooperative work - workshop - interaction

Resumo: No área de designpode ser encontrado em retiradas ocasiões alunos que possuem um talento innato, enquanto há outros que precisam de ferramentas para o aprender. A partir desta situação há alguns docentes que fazem diferenças ante esta problemática gerando favoritismo.

O que se propõe neste trabalho é a utilização do recurso do workshop e o trabalho em grupo para que as ferramentas se vão trocando entre os alunos, já que todos trazem diversos conhecimentos prévios, já seja por experiências vividas ou por construções de conhecimento.

Palavras chave: Educação - universidade - construção do conhecimento - comunicação - trabalho cooperativo - workshop - interação

(*) **María Emilia Fernandez Bedoya.** Diseñadora Gráfica (Universidad de Palermo). Productora de Moda (Universidad de Palermo). Posgrado en Branding e Identidad Corporativa (Universidad San Jorge, España).

La nueva escuela adaptada a la enseñanza del diseño

Juan Pablo Galant (*)

Resumen: A partir de analizar las principales características pedagógicas que propone la Nueva Escuela, como movimiento educativo renovador para el niño y el adolescente, el presente ensayo propone una adaptación de aquellas estrategias de enseñanza potencialmente aplicables para la educación superior, en particular en lo relativo a la enseñanza del diseño en cualquiera de sus variantes.

Palabras clave: Escuela – diseño – estrategia - enseñanza – educación superior

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 102]

Fecha de recepción: junio 2018

Fecha de aceptación: agosto 2018

Versión final: octubre 2018

A finales del siglo XIX, y principio del XX, surgió un movimiento educativo renovador conocido como la Nueva Escuela, que pretendía cambiar el paradigma de la educación tradicional. Algunos de sus importantes exponentes fueron Dewey en Estados Unidos, Montessori y Ferrière en Europa, Freire en Brasil, y en Argentina, la escuela experimental de Cossettini. Esta nueva modalidad de educación progresista pretendía centrar el aprendizaje en el alumno, considerar sus intereses y saberes previos como parte de su educación, reemplazar la educación enciclopedista por una más experimental, donde el aprendizaje no estuviera encerrado solamente en el aula, y la figura central dejara de ser el maestro, para pasar a ser los alumnos, que ya no son partícipes pasivos de su enseñanza.

Fue concebida para el niño y el adolescente, y no como una modalidad de educación superior. Sin embargo, su tipo de pedagogía deja un interrogante acerca de qué sucedería si se adapta específicamente a la formación de diseñadores en ciclos superiores, sin importar qué tipo de diseño se esté enseñando.

Partiendo entonces de tratar de responder ese interrogante, resulta muy útil analizar e intentar adaptar como estrategia de enseñanza del diseño, los treinta principios de los que habla Ferrière. La totalidad de ellos no son susceptibles de realizar dicha adaptación, ya que muchos se centran en cuestiones relativas a la edad de los niños, su vida familiar y social, o la coeducación de los sexos. Pero en otros comienza a vislumbrarse una clara utilidad pedagógica para la enseñanza superior, que en principio podría no parecer obvia, dado que la Nueva Escuela -como ya se mencionó- está orientada a la educación del niño y adolescente, y no del adulto. Los principios estipulados por Ferrière, están divididos en apartados que hacen foco en la Organización, la Vida Física, la Vida Intelectual, la Organización de los Estudios, la Educación Social, y la Educación Artística y Moral.

Atendiendo a esta división, respecto a la Organización, la Nueva Escuela se interesa en las necesidades del cuerpo y espíritu del niño, así como también en la preparación para la vida moderna con sus exigencias. Teniendo en cuenta entonces cómo funcionarían estas consideraciones en la educación superior, podemos prestar atención a que cada futuro diseñador afronta su capacitación con ciertos intereses y predilecciones, cuando menos estéticos, los cuales apuntará desarrollar durante su carrera. Considerarlos como parte de la enseñanza, para que pueda no solo alcanzar sus objetivos sino también ampliarlos, logrará que su aprendizaje sea genuino y motivador, ya que se estará trabajando en comunión con sus inquietudes personales. Y a su vez, como en cualquier carrera que forme profesionales, también debe haber una preparación para el panorama que se encontrarán una vez comiencen a desarrollar su profesión. En cuanto a la Vida Física, Ferrière señala que la Nueva Escuela promueve los trabajos manuales los cuales “presentan una utilidad real para el individuo o la colectividad”. La clave está en esa utilidad, porque construye un significado. Una propuesta educativa de trabajo de diseño que apunte a resolver una problemática no ficticia, y que su ejecución verdaderamente modifique algo concreto, calará más hondo en la vivencia educativa de los alum-

nos, porque comenzarán a conocer los alcances reales de su profesión. Como motivación y como experiencia, esto resultará sumamente valioso.

La Nueva Escuela también fomenta las excursiones y visitas a monumentos, talleres y fábricas. Y respecto a la Vida Intelectual en ella, se pone atención en que su enseñanza sea basada en hechos y experiencias, producto de la observación de las industrias y organizaciones sociales. Esto adquiere una dimensión aún más importante en la educación superior, ya que la toma de contacto con los entornos donde el diseñador va a desempeñar sus tareas posteriormente, ayuda a prepararlo aliviando el obstáculo que implica no solo comenzar a desarrollar una nueva actividad fuera de la escuela, sino también adaptarse a una locación, que de otra forma sería desconocida hasta el momento de comenzar a trabajar. La observación crítica de la práctica profesional ayuda a, posteriormente, ser un mejor profesional.

Otro punto importante sobre la Vida Intelectual es que la Nueva Escuela incorpora la “utilización del dibujo en todas las ramas del estudio”. Relacionado al diseño, desarrollar el dibujo como herramienta resulta de una utilidad fundamental, y también debería estar presente durante toda la enseñanza, ya que representa una forma de comunicación de ideas mucho más inmediata y útil que cualquier otro recurso que pueda desarrollar el diseñador con otros medios.

Continuando con los principios definidos por Ferrière, en el apartado de la Organización de los Estudios se observa que estos actualmente están presentes en la enseñanza superior en general. Pionera en este sentido, la Nueva Escuela promueve que los niños se agrupen por el grado de adelanto en las asignaturas, y no por edades, porque considera que esto es fundamental para la eficacia de los estudios. Lo que en la educación superior se da de manera natural, no se evidencia en la educación tradicional, por eso estos principios resultan ser un cambio rotundo.

Con respecto a la Educación Social, contempla las recompensas para aquellos espíritus creadores que lo hagan en libertad, es decir, por propia iniciativa y no por un requerimiento de parte del profesor. Considerando que la enseñanza del diseño posee un inherente componente creativo, brindar un espacio para que los estudiantes puedan desarrollar proyectos e inquietudes propias favorecería un aprendizaje significativo aun mayor, que pretender solamente que cumplan los requisitos de cursada. Además, está comprobado por diversos estudios que aquellos estudiantes que aprenden sin una recompensa artificial -es decir, una calificación, un reconocimiento de orden competitivo, o un premio determinado- mantienen el interés durante más tiempo en el aprendizaje, porque su motivación es intrínseca y no proviene del exterior (Bain, 2007, p.44).

En el último apartado de los principios, la Nueva Escuela pone atención sobre la Educación Artística y Moral. Estipula que debe tener un entorno de belleza donde “Los trabajos manuales, en especial la práctica de las artes industriales, así como las obras de este género ornamentan, contribuyen a la belleza del ambiente”. Y si pensamos en un lugar dedicado a la enseñanza del diseño, tiene más sentido aún, ya que éste puede funcionar

como entorno de motivación para sus estudiantes. Consideremos que útil sería que los alumnos construyan ese ambiente con sus producciones, de manera que vayan evidenciando su evolución y los resultados de su formación. No como competencia entre unos y otros, sino como un lugar propicio para la autorreflexión, sabiendo qué deben mejorar, corregir, y superar. Y si sumamos que durante ese proceso, contribuyen a generar la belleza del entorno donde viven su educación, su utilidad es aún más grande y real.

Como ya se mencionó, la Nueva Escuela promueve la educación de la conciencia moral, que sus estudiantes realicen juicios de valor para fortalecer su conciencia y los determine para el bien. Por más que este fuera de discusión que en cualquier nivel educativo debería haber una formación de personas de bien, se hace necesario que en la enseñanza del diseño esto esté particularmente presente, porque es un rubro profesional donde la competencia suele ser muy alta, y donde muchos profesionales no realizan buenas prácticas, perjudicando a sus colegas, y devaluando la profesión.

Llegado a este punto es importante mencionar un antecedente concreto donde este tipo de educación se realizó en un nivel superior. La reconocida escuela Bauhaus, que existió en Alemania desde 1919 a 1933, fue pionera en la enseñanza del diseño. Se consideraba a sí misma una escuela experimental, y aunque no se definía como Nueva Escuela, es sabido que muchos de sus profesores estaban familiarizados con la obra de Montessori y Dewey (Valentino, 2018) y aplicaron metodologías educativas que evidenciaban una clara influencia de educación progresista. Por todo lo expuesto, se puede concluir entonces que la Nueva Escuela no resulta ser una estrategia pedagógica imposible de implementarse en la enseñanza del diseño. Su modo de abordar la educación, aunque apuntado a niveles iniciales, tiene una enorme potencialidad de ser adaptado a la educación superior, y enriquecer la forma de enseñar. No olvidemos que la enseñanza del diseño nació en una época contemporánea a la gestación de muchas de las nuevas corrientes educativas progresistas, entre ellas la Nueva Escuela. Entonces, una implementación de este tipo de pedagogía, no solo es posible sino también coherente.

Referencias bibliográficas

- Bain K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. (2ª ed.). Valencia, España: Universitat de València.
- Ferrière, A. (1925). Los treinta principios de la Oficina Internacional de Escuelas Nuevas. Revista *Pour l'Ére nouvelle*. Citado en: Germán, G., Abrate, A., Juri, M., Sappia, C. (2011). La Escuela Nueva: un debate al interior de la pedagogía. Revista *Diálogos Pedagógicos*. Año IX. Nº 18, Octubre 2011. Anexo (pp.30-33) Recuperado en: <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/prueba/article/download/539/pdf>.
- Valentino, J. (Julio de 2018). *Bauhaus 100 años*. Seminario llevado a cabo en el Museo Nacional de Arte Decorativo, Buenos Aires, Argentina.

Nota: Este trabajo fue desarrollado en la asignatura Introducción a las Estrategias de la Enseñanza a cargo del profesor Carlos Caram en el marco del Programa de Reflexión e Innovación Pedagógica.

Abstract: Based on the analysis of the main pedagogical characteristics proposed by the New School, as an innovative educational movement for children and adolescents, this essay proposes an adaptation of those teaching strategies potentially applicable to higher education, in particular with regard to the teaching design in any of its variants.

Keywords: School - design - teaching - strategy - higher education

Resumo: A partir de analisar as principais características pedagógicas que propõe a Nova Escola, como movimento educativo renovador para o menino e o adolescente, o presente ensaio propõe uma adaptação daquelas estratégias de ensino potencialmente aplicáveis para a educação superior, em particular no relativo ao ensino do design em qualquer de suas variantes.

Palavras chave: Escola - design - estratégia - ensino - ensino superior

(*) **Juan Pablo Galant.** Diseñador Gráfico (Escuela de Bellas Artes Carlos Morel). Ilustrador. Diseñador de videojuegos.

Diseño si, Moda no

Candela Herrero (*)

Fecha de recepción: junio 2018
Fecha de aceptación: agosto 2018
Versión final: octubre 2018

Resumen: El siguiente ensayo intenta ser una reflexión acerca del diseño de indumentaria y su relación con el sistema de la moda en el Siglo XXI. Teniendo en cuenta que, en la actualidad, hay ciertas cuestiones ambientales y sociales en crisis, producto de la producción en serie y la industrialización del siglo pasado, es necesario replantearse la disciplina teniendo en cuenta el aspecto ético, siendo sensibles, conscientes y responsables en el desarrollo de la profesión. Esta toma de conciencia y capacidad de reflexión, se pueden ir adquiriendo y construyendo desde la práctica en el aula-taller, con la orientación docente, en el marco de la Universidad.

Palabras clave: Diseño de indumentaria – sistema de la moda – sensibilidad moral – conciencia – ética – empatía

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 106]

Antes que nada, definiremos qué es diseño, qué es moda y qué es tendencia, para poder reflexionar acerca de la relación entre estos conceptos e intentar responder algunas preguntas. ¿Existe el diseño de moda? ¿Se puede diseñar por fuera del sistema de la moda? ¿Se puede enseñar a diseñar reflexionando sobre ciertas cuestiones éticas y responsables respecto del entorno social y ambiental? ¿Es posible formar diseñadores con capacidad de reflexión, sensibilidad moral y conciencia ética? ¿Qué se animen a romper ciertos moldes preestablecidos para mejorar el mundo y así, demostrar que nuestra disciplina, el diseño de indumentaria, puede no ser lo superficial que se supone que es?

El diseño es un proyecto mental que busca resolver un problema y dar lugar a una solución. Tiene un aspecto práctico y resuelve una necesidad de un determinado usuario. Debe tener en cuenta aspectos éticos y el contexto socio-histórico-cultural. Esta definición de diseño, afín a la corriente proyectual derivada del enfoque científico de Tomas Maldonado y de la escuela de Ulm alemana, entiende al diseño como un modo de pensar, como una disciplina de rigor casi científico con un método que se puede aprender y enseñar. Rechaza la prioridad del factor estético en la producción de diseño. Siguiendo esta línea, el diseño propone olvidar lo ya existente, los preconceptos que, en indumentaria, serían ciertas tipologías, recursos para resolver ciertas funciones de transporte, cerramientos o accesos a las prendas, formas determinadas en determinadas zonas del cuerpo, etc.; y detectar cuál es la necesidad o problema a resolver previa a esta solución que ya existe. Se trata de proponer una nueva manera, más eficaz e innovadora que la que ya conocemos. Éste, entendemos, es el desafío de todo diseñador.

Por otro lado, la moda es un mecanismo regulador de elecciones en función de criterios estéticos. Refiere a costumbres y gustos propios de un determinado grupo en un determinado momento y lugar. Según Barthes (1967), es un sistema de símbolos codificado. Tiene un grado de repetición e imitación. Está asociada a la vestimenta, pero abarca otros ámbitos como la música, la vivienda, la gastronomía, los destinos vacacionales, etc. Varía con el tiempo y los cambios socio-culturales. Barthes (1967) dice que este sistema de símbolos es finito y se repite cíclicamente con leves cambios. Estos ciclos, debido al aceleramiento de los tiempos productivos, el avance tecnológico y de Internet, a la globalización y a la inmediatez de la comunicación, son cada vez más cortos y acelerados. La moda, como la conocemos hoy, nace y se reproduce favorecida por el consumismo del sistema capitalista, con el comienzo de la producción en serie y la cultura de masas. En la antigüedad, una moda podía durar una era entera, a partir del Siglo XV se pueden observar modas que duran un siglo aproximadamente. Ya en el Siglo XX, las modas comienzan a cambiar con cada década y, actualmente, conviven infinidad de

modas simultáneas globales que cambian con cada temporada cada tres meses, o, incluso, antes. Las grandes marcas producen ropa a gran escala, copiando patrones y moldes, reproduciendo modelos y estereotipos, incitando a consumir lo nuevo y a desechar lo viejo aunque aún conserve su función de uso esencial.

El diseño, como disciplina, también nace con la producción en serie resultado de la sociedad industrializada, se proyecta un objeto que luego pueda ser producido a escala, a diferencia del trabajo artesanal o hecho a medida que prevalecía antes. Este parece ser el punto de contacto entre diseño y moda.

La moda fomenta un exceso de producción y consumo que termina teniendo un efecto negativo sobre el planeta y quienes lo habitamos. Se produce más de lo que se necesita, se inventan falsas necesidades a resolver para mantener vivo el ritmo productivo y el elevado consumo. Las tendencias son el combustible que hace funcionar el motor de la moda. A cada nueva tendencia que aparece, la necesidad de producir objetos nuevos que respondan a la estética nueva. Lo anterior, aunque aún útil en su función elemental, se desecha. En este proceso de producir demás, a gran velocidad, minimizando costos y desechando lo que ya no se usa, se contamina el planeta, se arruinan ecosistemas, se excluyen seres humanos de la cadena productiva. Se explota mano de obra, se excluyen minorías del sistema, se privilegia la producción industrial por sobre el trabajo manual y artesanal. No hay lugar para el artesano, el sastre, la tejedora, la bordadora. Se hace trabajar a niños, mujeres embarazadas, gente humilde en condiciones de extrema insalubridad. La gran mayoría de las marcas de ropa y los diseñadores que trabajan en ellas, reproducen este modelo sin detenerse a reflexionar en estos efectos negativos. Particularmente en nuestro país, aún se copian modelos de diseñadores europeos, se bajan los costos al máximo explotando personal trabajando con talleres clandestinos, se tiñe con tinturas que contaminan las napas, se utilizan fibras y materiales que contaminan en su proceso productivo y al ser luego desechados ya que no son biodegradables, se utilizan pieles de animales que no sirven de alimento solo por su supuesto valor estético, todo esto en nombre de la moda y con un único objetivo económico. Se realizan estampas y bordados con maquinarias para acelerar los procesos aunque se pierda la calidad de las texturas, la exclusividad y calidez que transmite un bordado realizado a mano, lo mismo sucede con estampas o tejidos.

Resultaría interesante que los diseñadores de indumentaria podamos reflexionar acerca de este accionar. Desde nuestro rol profesional y desde las aulas. Los docentes debemos propiciar este tipo de reflexiones en el ámbito de la universidad. Los alumnos pueden aprender a diseñar reflexionando sobre la práctica de la profesión en el mundo actual con su realidad medioambiental y social.

Se trata de tomar conciencia acerca de ciertas prácticas que se reproducen sin cuestionarse, que dañan el mundo y a los seres que lo habitamos. Sería interesante retomar ciertas prácticas para volver a incluir en el sistema a los excluidos, aprovechando los recursos, medios y avances tecnológicos actuales. Se trata de no hacer moda ya que el diseñador no es un modisto. La moda es reproducir, imitar, copiar, repetir. Diseñar, en cambio, es innovar, crear, proponer, comunicar algo nuevo. De diseñar indumentaria atendiendo a tendencias no solo estéticas sino emocionales, filosóficas, intelectuales y/o éticas que den cuenta de necesidades de usuarios comprometidos con estas cuestiones que mencionamos. De reflexionar para diseñar con conciencia y sensibilidad moral. Se trata de tomar partido, de elegir qué usuarios y qué necesidades atender, qué comunicar.

¿Se puede enseñar a diseñar dejando de lado lo que está de moda? ¿A diseñar reflexiva y responsablemente con empatía y sensibilidad? ¿A no reproducir o colaborar con el sistema de la moda y sus repercusiones negativas? Dentro del sistema de la moda se repiten patrones, moldes, modelos, se copian prendas, se siguen instrucciones de color y forma. Diseñar es mucho más que eso, diseñar es una tarea reflexiva y que requiere seguir un método proyectual y por eso es que se puede enseñar y aprender. La clave es proyectar algo nuevo, dejar de reproducir certezas, salirse del misonerismo que es eternizador de las cosas como son: la camisa, el bolsillo, la sisa, la manga, el chaleco, esa pinza, determinado tipo de costura. El bordado industrial, la estampa con cierta técnica, el tejido de este modo con esta fibra en particular. Es decir que, para hacer moda, para fabricar una prenda que ya existe con rasgos formales y estéticos de la tendencia del momento o incluso para copiarla, no hace falta un diseñador. Enseñar a diseñar y a pensar la profesión con conciencia y capacidad de reflexión, es responsabilidad de los docentes en el ámbito universitario.

Según Bruner (1987), tendemos a categorizar, simplificamos el mundo para poder narrarlo y con esto limitamos el saber. Hay ciertas tipologías y ciertas formas, ciertos modos productivos o tecnológicos y ciertos recursos formales para resolver determinadas cuestiones del vestir que ya damos por hechos. Porque nos perturban las desviaciones y nos resulta difícil aceptar que pueda emerger una prenda que no encaje en ninguna categoría tipológica o que tenga una forma que no es la estipulada, que sea de un material que no se espera en cierto rubro, que la pinza o la costura estén en otra parte, que se acceda a la prenda desde un lugar que no es el habitual. La moda es un sistema que reproduce estos modelos estancos, nos alivia del miedo o la incertidumbre que nos genera lo inesperado, lo diferente. Lo nuevo en la moda no es más que algo viejo que se reformula o se combina diferente, son estos símbolos finitos de los que habla Barthes (1967) que se combinan entre sí de diferentes modos para generar la ilusión de algo nuevo. Algo nuevo que hay que tener para pertenecer. Reproduce el sentido común, las narraciones que tenemos del mundo. Hay que romper con esto desde la universidad, desde el aula, desde el rol docente favoreciendo que estos preconceptos se puedan romper y proponer algo verdaderamente nuevo y superador.

En las aulas-taller de diseño, trabajando en grupo o individualmente pero compartiendo correcciones de manera cooperativa se fomenta la reflexión, la colaboración, la participación y se enriquece el aprendizaje de todos. Esto se relaciona con la teoría de Vygotsky acerca del aprendizaje, lo define como “un proceso de internalización de herramientas de mediación en contextos formales de socialización” y la zona de desarrollo próximo que refiere a la relación con otros cercanos que favorece el aprendizaje individual, el autor dice que hay ciertas habilidades o resoluciones de otros que pueden cubrir carencias propias, que el desarrollo de uno está en el entorno, en lo próximo. Se trata de una ida y vuelta de aprendizajes. El trabajo en el taller y las puestas en común permiten tomar los errores y aciertos de otros como una oportunidad de aprendizaje sobre el propio proyecto. Permite autoevaluarse reflexionando sobre las acciones de otros, pero extrapolándolas (intra) a nuestro proyecto. En cada clase en que se presenta la evolución del proyecto a través de un boceto o prototipo y se plantean correcciones para ajustarlo en función de lo que se busca resolver, se generan rupturas cognitivas que duelen, como dice Bain (2007). Se produce una angustia sin la cual, sería imposible el aprendizaje. Muchas veces es necesario mirar el proceso, el camino que se fue recorriendo con la guía del docente y comprobar que el proyecto fue evolucionando hasta llegar al resultado final y que, sin ese proceso, sin esos supuestos errores, no se podría haber llegado hasta el objeto final. Desde el trabajo experimental en el taller, en la práctica, manipulando los materiales, surgen emergentes, formas inesperadas que resuelven determinadas cuestiones de manera diferente a lo preconcebido y esperado. Hay que dar lugar a estos acontecimientos, utilizarlos como insumos para el aprendizaje, aplicar la teoría desde lo que surge en la práctica, en palabras de Baachelard. Haciendo una analogía con la teoría del currículum de Stenhouse, el proceso de diseño se puede planificar, pero la práctica va a ir modificando el resultado final. El objeto de diseño final, será el resultado de lo que se planificó al proyectar y plantear la estrategia de diseño y lo que se concretó luego de las correcciones, tomando lo que fue emergiendo como insumo para el aprendizaje.

Con respecto al rol docente, su tarea es orientar, guiar en la reflexión sobre lo propuesto y el porqué se propone eso de determinada manera, colaborar en la crítica para encontrar un modo más pertinente, innovador y eficaz de resolver cierta necesidad o problema teniendo en cuenta la intención conceptual (idea rectora) y el planteo formal (partido) que el alumno ha decidido desde su mirada subjetiva para su propio proyecto. Respetar y dar lugar a esta mirada personal sobre el trabajo es fundamental. Stenhouse afirma que el docente debería generar un entorno rico en preguntas, sin exigir respuestas acabadas o cerradas. Se trata de generar un entorno facilitador, diverso, de preguntas que motiven y propicien el interés intrínseco que le den sentido al aprendizaje. Que propicien la reflexión y la introspección. Según Bain (2007) los buenos profesores:

...tratan de poner a los estudiantes en situaciones en las que sus modelos mentales no funcionarían, intentan entender esos modelos y la carga emotiva unida a ellos.

Escuchan las suposiciones de los estudiantes antes de desafiarlas. En lugar de decirles que están equivocados y de proporcionarles las respuestas correctas, a menudo hacen preguntas para ayudar a los estudiantes a ver sus propios errores (p. 40).

Se trata de propiciar un aprendizaje que sea significativo, en palabras de Ausubel, y que perdure en el tiempo para poder ser luego utilizado en otros contextos. Como dice Perkins (1995), un conocimiento vivo y que tenga sentido. Generar experiencias reflexivas en las cuales práctica y teoría propicien una comprensión activa. Una manera de propiciar esto, es dar la libertad de elegir una temática que le resulte interesante al alumno y, luego de analizarla en profundidad, dar lugar a su mirada desde su propia subjetividad. Emular la práctica profesional. Respetar la intención de la propuesta conceptual y guiar para obtener un resultado eficaz atendiendo a los parámetros formales, tecnológicos, simbólicos y funcionales de la propuesta desde una mirada de pertinencia respecto de estos aspectos entre sí y no de gusto o valor estético. No es lindo o feo el proyecto y su resolución, es pertinente o no lo es, respecto de las intenciones y propuesta del alumno. Se genera una dialéctica entre el docente, el alumno y el proceso que se va modificando en función de lo que va surgiendo con la práctica y las correcciones, se vuelven a modificar todos los puntos del proyecto mientras se sigan corrigiendo ciertos aspectos para mejorarlo. Se van integrando nuevos elementos y conceptos teóricos de manera espiralada, se va construyendo el conocimiento.

El alumno tiene que ver por sí mismo y a su propia manera las relaciones entre los medios y los métodos empleados y los resultados conseguidos. Nadie más puede verlo por él, y no puede verlo simplemente porque alguien se lo diga, aunque, la forma correcta de decirlo, puede orientar su percepción para verlo y así ayudarlo a ver lo que necesita ver. (Dewey, 1974, p.29)

Evitar la inercia del saber previo es la clave para la innovación y la no reproducción de modelos que responden al sentido común. La idea de la camisa o el bolsillo que todos entendemos como tales, dificultan el proceso de construcción de algo nuevo. El docente puede favorecer la reflexión sobre cuál es la necesidad a resolver, ir más atrás, a lo anterior a la camisa o el bolsillo, llegar hasta la necesidad de una prenda que cubra el torso de determinada manera para determinada ocasión o la necesidad de transportar encima cierto objeto o elemento. Realizar preguntas que cuestionen el preconceito. ¿Por qué la sisa está allí y de ese modo? ¿No podría resolverse de otra manera una pieza que cubra el brazo? Incluso de un modo más simple, eficaz, que evite derrochar material al cortar, que pueda desmontarse para ser la prenda utilizada en diferentes ocasiones y así, evitar hacer dos prendas, por decir algunos ejemplos. Resolviendo el problema con una solución nueva, es como se aprendió algo, según Camilloni (1995). No hay una sola respuesta a un mismo problema, hay que dar lugar al pensamiento divergente o lateral y tener en cuenta individualidades. Cada alumno puede proponer diversas resoluciones, todas válidas, para resolver un mismo problema. Algunas serán más eficaces, otras más agradables desde lo estético, algunas tendrán una mejor resolución tecnológi-

ca, pero todas serán válidas. Intentar atender al aspecto ético y moral, es decir, buscar la solución más amigable con el planeta, teniendo en cuenta ciertas emergencias actuales, puede ser prioridad como aspecto que define una solución por sobre otra.

Por otro lado, la tarea del docente incluye que este conocimiento se pueda comprender y recordar para luego poder utilizarlo en otras situaciones, en otros contextos, es decir, que se pueda extrapolar para resolver otros problemas.

Una vez adquirida una habilidad, debe mantenerse vivo el interés por el aprendizaje ulterior y por una mayor explotación de las habilidades adquiridas...instruir sin que el alumno se vuelva dependiente ... manteniendo vivo el interés por el aprendizaje futuro. Bruner (1987, p.134).

Este es el modo de pensar del que hablamos se trata el diseño, esto sería pensar como diseñador. Aprender a resolver la necesidad descartando la solución que ya existe y superándola proponiendo algo innovador que tenga en cuenta aspectos éticos además de formales, tecnológicos, simbólicos y funcionales.

Se trata de un conocimiento en la acción como dice Schön (1992), de un pensamiento reflexivo sobre la práctica y de utilizar la teoría para resolver. "A partir del trabajo y de la reflexión que implica la realización de un proyecto, se va a aprender a conocer, aprendiendo a hacer" Ander Egg (1999, p.36). Es aprender haciendo y apelar a lo aprendido por la motivación del problema que surge. Como refiere Schön, citando a Dewey, a diseñar solo se puede aprender diseñando, actividad propia de los talleres. Lo conceptual va apareciendo en función de explicar ciertas cuestiones en la práctica. Sería interesante que, del mismo modo, apareciera la cuestión ética ante cada propuesta práctica, ante cada intento de resolución material o tecnológica: ¿por qué teñir con cierto tinte que contamina si existe la posibilidad de hacerlo con tinturas que no lo hacen? ¿Por qué utilizar fibras sintéticas en lugar de naturales? ¿Por qué no proponer un tipo de confección no industrial que le dé a las prendas una impronta artesanal y única? ¿Por qué no recuperar, de algún modo, prendas o textiles en desuso? ¿Reciclar, recuperar? Anteponer a todo el proyecto este tipo de cuestionamientos y no dejarlo en un segundo plano. Que fluya una dialéctica entre práctica y teoría, atendiendo a la cuestión ética siempre.

En definitiva, se trata de diseñar cuestionando costumbres, pensando críticamente, teniendo en cuenta a un usuario y sus necesidades reales relacionadas con sus intereses y sus valores. De tomar partido y no solo formal, que sea también moral, con conciencia social y ambiental. De hacernos preguntas fundamentales como ¿para qué diseñar una remera o una camisa que no proponga nada nuevo desde ningún aspecto o que lo haga solo desde lo estético? El desafío es diseñar tratando de no reproducir acciones que generen daño al mundo en el que vivimos y vivirán generaciones futuras. Resolver ciertas necesidades de un modo acorde a las problemáticas actuales respecto del respeto por la vida, el cambio climático, las especies en peligro de extinción, las minorías excluidas del sistema, la explotación de mano de obra humana, el trabajo infantil, la contaminación por deshechos de producción en exceso o procesos de

fabricación nocivos. Se podrá tener en cuenta ciertas tendencias, antesala de la moda que aún no alcanzan a las mayorías pero que son de índole ideológica, ética o emocional. Que abarcan sectores más amplios que la indumentaria y entonces, responden a ciertas cuestiones que tienen que ver con estas inquietudes que se están gestando en este siglo XXI respecto de algunas prácticas que venimos reproduciendo desde la llegada del capitalismo y la industrialización. Esto es algo que se puede enseñar y aprender en el aula. Sí, se puede orientar para la reflexión y propiciar un clima que favorezca tener en cuenta estas cuestiones además de lo estrictamente inherente a la disciplina. Si todos entendemos que un objeto de diseño tiene cuatro factores fundamentales y son: morfológico, tecnológico, funcional y comunicacional o simbólico, deberíamos incluir el factor que implica la sensibilidad moral o empatía medioambiental como un aspecto más que sobrevuele todo el proyecto. Según Mastache,

La formación ética, la formación en valores, la formación para un desarrollo sostenible, constituye una demanda cada vez más fuerte hacia el sistema educativo –y, en especial, hacia la formación profesional– planteada en particular, aunque no exclusivamente, desde los organismos internacionales. (2009, p.105).

Hay que reorientar la formación hacia un nuevo paradigma. “...las capacidades, aptitudes y actitudes que hemos empleado hasta ahora para industrializar el planeta no son necesariamente idénticas a las que necesitamos para salvar la tierra, erradicar la pobreza y construir economías sostenibles y comunidades humanas sanas.” UNESCO-UNEVOC (2005, p.2)

Ninguna materia que aborda la formación para el ejercicio de prácticas profesionales o de desarrollos tecnológicos específicos debiera obviar la reflexión ética acerca de la responsabilidad profesional y el impacto que han de producir sus efectos y consecuencias (Mastache, 2009, p.106). La ética nos dice lo que es valioso enseñar e impone desde el contexto. La enseñanza está situada, sucede en un momento socio-histórico determinado. Se trata de no reproducir solo en función del aspecto estético entonces, de ser responsables en nuestra profesión y reflexionar con empatía sobre el impacto que pueda tener reproducir ciertas prácticas habituales, de seleccionar las tendencias que creemos se ajustan a nuestros valores y a nuestras intenciones como profesionales o futuros profesionales, de ser sensibles, moralmente hablando, de sentirse movido a actuar en consecuencia con intención de modificar algo, de tomar conciencia de ciertas prácticas para dejar de reproducirlas, de no hacer ni enseñar a hacer moda. Respondiendo al primer cuestionamiento planteado: no existe el diseño de moda, se diseña indumentaria o se reproduce moda.

Referencias bibliográficas

Ander-Egg, E. (1999). *El taller: una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata

- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universitat de Valencia
- Barthes, R. (1967). *El sistema de la moda y otros escritos*. París: Le Monde
- Bruner, J. (1987). *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós Educador
- Camilloni, A. (1995). *Reflexiones para la construcción de una Didáctica para la Educación Superior*. Ponceña en: Primeras Jornadas Trasandinas sobre planeamiento, gestión y evaluación Didáctica de Nivel Superior Universitaria. Chile.
- Mastache, A. (2009). *Formar personas competentes: Desarrollo de competencias tecnológicas y psicosociales*. Buenos Aires – Méjico: Novedades Educativas.
- Mazzeo, C. (2014). *¿Qué dice del diseño la enseñanza del diseño?* Buenos Aires: Infinito
- Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente*. Barcelona: Gedisa
- Roselli, N. (1999). *La construcción socio-cognitiva entre iguales*. Rosario: Irice
- Schön, D. (1992). *En la formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

Nota: Este trabajo fue desarrollado en la asignatura Introducción a las Estrategias de la Enseñanza a cargo del profesor Carlos Caram en el marco del Programa de Reflexión e Innovación Pedagógica.

Abstract: The following essay tries to be a reflection on the design of clothing and its relationship with the fashion system in the XXI Century. Bearing in mind that, at present, there are certain environmental and social issues in crisis, the product of serial production and industrialization of the last century, it is necessary to rethink the discipline taking into account the ethical aspect, being sensitive, aware and responsible in the development of the profession. This awareness and ability to reflect, can be acquired and built from practice in the classroom-workshop, with the guidance of teachers, within the framework of the University.

Keywords: Fashion design - fashion system - moral sensitivity - awareness - ethics - empathy

Resumo: O seguinte ensaio tenta ser uma reflexão a respeito do design de vestuário e sua relação com o sistema da moda no Século XXI. Tendo em conta que, na atualidade, há certas questões ambientais e sociais em crises, produto da produção em série e a industrialização do século passado, é necessário repensar-se a disciplina tendo em conta o aspecto ético, sendo sensíveis, conscientes e responsáveis no desenvolvimento da profissão. Esta tomada de consciência e capacidade de reflexão, podem-se ir adquirindo e construindo desde a prática na sala de aula-workshop, com a orientação docente, no marco da Universidade.

Palavras chave: Design de roupas - sistema de moda - sensibilidade moral - sensibilização - ética - Empatia

^(*) **Candela Herrero.** Diseñadora de Indumentaria (Universidad de Buenos Aires, 2010). Profesora de la Universidad de Palermo en el Área de Moda y Tendencias de la Facultad de Diseño y Comunicación.

El papel de la pregunta ante el obstáculo epistemológico

Fecha de recepción: junio 2018

Fecha de aceptación: agosto 2018

Versión final: octubre 2018

María Cecilia Kiektik (*)

Resumen: En el presente ensayo se aborda la problemática de la pregunta ante el obstáculo epistemológico en una época en la que basta entrar en la red y hacer una búsqueda, es necesario interrogar este pretencioso enunciado que con frecuencia atraviesa las paredes del aula.

Palabras clave: Constructivismo pedagogía - obstáculo epistemológico – estrategia - saberes previos– conocimiento

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 110]

(...) debemos reconocer que los hombres toleran muy mal la diversidad y las variaciones de los conocimientos. (Juan Samaja)

Presentación de la problemática

En una época donde desde el sentido común se pretende que todo es posible de ser conocido, que basta entrar a la red y hacer una búsqueda, es necesario interrogar este pretencioso enunciado que con frecuencia atraviesa las paredes del aula. Esta época está signada por el uso de la tecnología a través de la cual es posible acceder a diversas fuentes de información pero ocurre que no todo está en la red, no siempre tenemos las preguntas adecuadas para buscar las respuestas y tal vez, la dificultad más ardua de ver sea aquella que reside en el sujeto, aparece en la lógica del conocer y lo involucra, también al docente y finalmente, a los criterios de enseñanza socio-culturales establecidos; estas tres dimensiones que pertenecen a la lógica del conocer se conjugan y limitan o deforman el aprendizaje, son estos los criterios que definen los obstáculos epistemológicos. El conocimiento es, como lo vio claramente J. Piaget, una función de autorregulación de la vida. En tanto organismo adaptado, todo viviente sabe algo con que orienta su conducta para preservar su identidad. Encamina su vida a ese saber en la medida que ella es la culminación de sus logros adaptativos (Samaja, s/f).

Es importante entender entonces que aquel conocimiento que cumple adecuadamente esa función – aun cuando no sea el que se ajuste con la realidad – se fija en la estructura y se aplica a la vida del individuo pero también a la vida de la comunidad. ¿Por qué cambiar entonces? El conocimiento tiene un arraigo social y cultural y, se relaciona con el poder que lo legitima. Lo que se considera verdad en una época puede variar en un futuro así como también existen diferencias en el interior de una misma sociedad que comparte un espacio y tiempo de vida.

“La verdad interactúa con el poder. Los creadores, poseedores y administradores de la verdad siempre han sido quienes ejercieron el poder político, económico, represivo, religioso, o tecnocientífico” (Díaz, 1998). La sociedad considera verdad a ciertos enunciados que en ella circulan y su status de verdadero está legitimado

por alguna de las instituciones de la estructura de poder que la componen, que no ha sido la misma a lo largo de la historia. Un ejemplo lejano de ello ha sido la creencia que sostenía que la tierra era el centro del universo y debía seguir siendo así, en términos de lo que mantenía la Iglesia, como institución de poder en el Siglo XVII. Pero, ¿cuánto tiempo puede perdurar un conocimiento que no se ajuste a la realidad? El geocentrismo no ha sido el único caso en la historia de la no correspondencia entre realidad y enunciado. Un ejemplo en curso actualmente es el debate generado en torno al calentamiento global donde una postura que parece responder a la lógica de la industria más próspera y concentrada del mundo situada en Estados Unidos sostiene que el calentamiento en realidad no existe. Esta postura es alimentada con el financiamiento hacia investigaciones afines para así generar una corriente de pensamiento que relativice esta problemática en la comunidad científica tanto como en la sociedad. En consonancia con estos acontecimientos existe otro y es uno que ejerce una acción concreta en la realidad para que nada cambie: Estados Unidos no adhiere al protocolo de Kioto desestimando cualquier acción que se pudiera tomar al respecto en su país, siendo el segundo país que mayor contaminación produce en el planeta. Este protocolo sí ha sido firmado por otros 187 (Nogués, 2017). Esto se cita aquí en razón de la relación del poder con la verdad y la posverdad.

Este ensayo no pretende abordar una enumeración de este tipo de acontecimientos, valgan los dos anteriores a modo de ejemplo, sin embargo, sí hay algo de esa no correspondencia que ocurre en microdosis ante nuevos conocimientos y, en particular, cuando se produce un enfrentamiento con saberes previos erróneos, prejuicios o prenociones.

Noción de obstáculo epistemológico

La noción de obstáculo epistemológico ha sido desarrollada por Gastón Bachelard en el año 1938. Esta idea ya había aparecido en *Novum organum* de Francis Bacon en el año 1620, con el término de ídolos. Luego también es desarrollada por Emile Durkheim en su obra *Las reglas del método sociológico*, del año 1895, con el término de prenoción. A su vez, todos estos aportes los recoge y reúne Bourdieu – entre otros - en *El oficio del*

sociólogo del año 1968. En nuestro país el psicoanalista Pichon-Rivière realizó desarrollos teóricos con relación al aprendizaje y problematizó también esta noción dándole otra perspectiva, la de la salud mental. La relación del sujeto con su objeto de conocimiento es tal que compromete su salud mental ya que está en el centro de la construcción de sus esquemas mentales y de su adaptación al mundo. Pichon-Rivière conceptualizó dos tipos de obstáculos en esta relación: los epistemológicos y los epistemofílicos. Al respecto señala Becerra (2014):

... el conocimiento desencadena situaciones de confusión y movilización de esquemas. Cuando dicho proceso no se puede llevar a cabo, generalmente porque la angustia a la que se asocia es tan intensa que el sujeto toma distancia del objeto, estamos en presencia de lo que Pichon-Rivière llamó un “obstáculo epistemofílico”, una resistencia motivacional/afectiva hacia el conocimiento. Este es uno de los obstáculos que considera Pichon-Rivière como escollo para el conocimiento. El otro es el obstáculo epistemológico, allí interviene lo puramente cognoscitivo, saberes previos que se han asentado de tal modo en la estructura y que cumplen la función de adaptación al medio, que pueden ser considerados eficaces.

Este ensayo se centrará únicamente en los obstáculos epistemológicos. Estos no se refieren a los elementos externos que intervienen en el proceso del conocimiento científico sino a “las condiciones psicológicas que impiden evolucionar al espíritu científico en formación”. (Villamil Mendoza, 2010)

Los obstáculos epistemológicos

Los obstáculos son designados con diferentes denominaciones según los autores que los abordan y cada uno de ellos los reformula, jerarquiza y actualiza. En palabras de Georges Jean (en Camilloni, 1997, p: 19) son los siguientes, en un breve resumen:

Son ellos: el maestro que pretende saber, el dato inmediato, lo demasiado interesante, los sentidos, la experiencia inmediata, la simplicidad y la claridad, la ciencia enseñada y los manuales, el haber sabido, las imágenes muertas, el lenguaje ya aprendido, los padres y los maestros como modelos, una educación “muelle”, una sociedad donde no hay nada que hacer y, también, uno mismo.

En este ensayo se describirán tres obstáculos: los saberes previos, los modelos mentales y el sentido común. Saberes previos. Desde el comienzo de este ensayo se señaló que al ser humano no le es fácil tolerar la diversidad y variaciones de conocimientos. Aquello que un individuo sabe puede ser motivo de orgullo, de identidad propia, familiar o colectiva y, en razón de ello tendrá resistencias a abandonar una posición en la medida que no se descubra la verdadera naturaleza de esta, es decir, una posición puede de ser cambiada sin afectar en demasía al individuo mientras que la identidad es aquella que preserva la organización del mismo.

Los saberes previos constituyen una materia relevante al trabajar desde el concepto del aprendizaje significati-

vo, acuñado en el constructivismo, porque implica que se lo tendrá en cuenta junto con sus intereses a fin de determinar ciertas tareas pedagógicas que los incluyan, pero los saberes previos no siempre son correctos por lo tanto al no interrogarlos estaríamos construyendo nuevos conocimientos desde bases incorrectas, generando un verdadero desbarajuste del nuevo modelo mental que se pretende construir. Los saberes previos pueden ser, a veces, grandes obstáculos para el aprendizaje.

Bachelard (2000, p. 27) postula a este como el primer obstáculo: “el de las nociones que han sido aprendidas cuando aún en la maduración del espíritu no se había formado una conciencia crítica”. Estas nociones erróneas luego se naturalizan y estructuran con fuerza. Colabora también con esa consolidación su proveniencia: se trata del conocimiento codificado, oficial, regulado y con poca conexión con su entorno.

Los modelos mentales en la construcción de representaciones. “El modelo mental es una representación dinámica o simulación del mundo” (Camilloni, 1997, p.22). Estas representaciones integran información proveniente de todos los sentidos y a través de ellas conocemos, por tanto, los límites de nuestros modelos son los límites de nuestro mundo. Representar es modelizar pero es conveniente recalcar que el mapa no es el territorio, en la búsqueda del ajuste entre mapa y territorio nunca se modificará el segundo ya que no es posible por lo tanto el desajuste – si lo hay y es muy probable - estará en el primero, por ello lo que puede considerarse verdad en ciencia siempre está sujeto a revisiones, críticas y eventuales refutaciones. La conciencia de que el conocimiento es una construcción que se logra a través de diferentes representaciones es lo que permite avanzar en la producción de conocimiento científico. Todos los aprendizajes son contextuales. Las representaciones están mediadas por el contexto en que fueron construidas y los contextos lo están por las representaciones. En el caso del conocimiento científico, las representaciones son validadas por la comunidad científica de pertenencia en las que juega su autoridad.

El conocimiento y el sentido común. Esta relación planteó una preocupación fundamental en la obra de Bachelard y es crucial para la pedagogía porque supone el análisis de los saberes previos que lleva el alumno a clase (analizados ya en el primer obstáculo) y plantea la cuestión de la transferencia de los conocimientos aprendidos en clase hacia la vida cotidiana. Bachelard cree en la discontinuidad entre uno y otro, cree que hay que cuestionar lo natural en tanto lo dado por la cultura. Camilloni (1997, p. 25) cree que en esta continuidad/discontinuidad habitan de modo protagónico las nuevas tecnologías porque facilitan el acceso a la información pero también se insertan condiciones desiguales desde lo social que profundizan las diferencias existentes y establecen nuevos cortes en la sociedad que se manifiestan de modo cada vez más abrupto, doloroso y totalizador entre las mejores aulas/casas por una parte y las peores aulas/casas por el otro. Es decir, la tecnología tanto media a favor como divide y fragmenta a través de la llamada brecha digital. La transferencia efectiva es posible por la familiaridad y homogeneidad en la primera dupla mientras que en la segunda no hay

un contexto que facilite la transferencia hacia la casa. De todas formas, sostiene Camilloni, la transferencia de conocimientos de la escuela a la casa/vida cotidiana es trabajosa, posible y deseable.

Como un último aporte a considerar en relación a los obstáculos epistemológicos, podría tenerse en cuenta que creer sin cuestionar la fuente de información es también un obstáculo epistemológico y aunque esto es básico en la producción de conocimiento científico puede verse en la práctica que esto no es visualizado tan claramente por los nativos digitales, por no cuestionar adecuadamente la pertinencia de fuentes en ese medio.

Obstáculo epistemológico y enseñanza

Los obstáculos epistemológicos se deben considerar siempre en las estrategias de la enseñanza, porque es inevitable su presencia, en mayor o menor medida, en la construcción de conocimiento científico. Ramelhard (Camilloni, 1997, p. 31) señala que es necesario considerar los obstáculos solo en tanto se desee pasar del pensamiento común al pensamiento científico y particularmente en el rechazo de las creencias. Esto requiere de pasos: descomponer los progresos conceptuales en etapas sucesivas, analizar el polimorfismo de los obstáculos así como su reaparición en las diversas etapas del proceso y por último, “estar atento a las revoluciones que en general pasan inadvertidas, ya sea porque resultan demasiado familiares, ya sea por el carácter infinitesimal del cambio producido”.

La dimensión de los cambios esperados, al tratar de intervenir sobre los obstáculos, puede ser muy pequeña e incluso revelarse fuera de los límites de un proceso de enseñanza, por ejemplo, al terminar una materia.

El papel de la pregunta ante el obstáculo epistemológico y el rol docente

En la pregunta y la repregunta el docente indaga en las representaciones que el alumno tenga acerca de un determinado tema manifestado en un trabajo práctico, diseño, etc. En esa escena puede advertirse, a través de las respuestas, el modo en que el alumno se ha apropiado del conocimiento.

La pregunta no es la única manera de abordar un obstáculo epistemológico, otras estrategias son las consignas de los trabajos prácticos, las lecturas de textos, la interacción con el docente, en fin, todo lo que convoque al alumno a construir conocimiento y no solo repetir ciertos conceptos. El caso de la pregunta es particularmente importante ante el obstáculo epistemológico ya que exige o provoca una respuesta que invite a la construcción de un conocimiento que integre a otros. La pregunta puede provenir de sí mismo, de un compañero mientras se realiza un trabajo en grupo o puede formar parte de las consignas del trabajo práctico adjudicado.

El alumno no solo desconoce tener un obstáculo, sino que no le es posible verlo directamente porque se encuentra en un punto ciego de sus procedimientos para construir conocimiento, por eso cobra importancia la presencia de un otro para operar sobre el mismo: el docente y el compañero.

La respuesta busca indexar diferentes conocimientos y no solo avivar la memoria de aquello que se ha apren-

dido y se repite a efectos de ella. La pregunta aquí está pensada como una intervención de parte del docente para poner en cuestión el obstáculo epistemológico al que el alumno debe enfrentarse. La función del docente, entre otras, es hacer buenas preguntas que generen o que habiliten a que el alumno pueda construir sus respuestas.

A modo de ejemplo se incluye aquí una anécdota ocurrida en el transcurso de la materia Introducción a la investigación, materia que es cursada por los alumnos a poco de ingresar a la universidad. Esta materia para algunos no es entendida en su importancia ya que ingresan a la universidad para diseñar productos por ejemplo y no comprenden en principio la importancia del conocimiento científico. Hace poco un alumno comenzó su examen final manifestando:

...me encontré con esta pregunta y me llamó la atención porque es lo que me vengo preguntando desde que cursé la materia y realmente no sabía contestarla. Ahora la veo en la guía de preguntas para el final y ahora sí, encontré la respuesta. (Comunicación personal /s.f)

Era él un alumno de tutorías ya que no había podido rendir el final en su cursada regular. La operación que hizo el alumno tuvo origen en la legitimación a su pregunta cuando la encontró formulada por el docente, lo que allí se legitimó fue un espacio para expresarlo y de ese modo, se validó un espacio también para la reflexión. La pregunta era “¿en qué aspectos crees que la materia Introducción a la Investigación aporta a tu carrera? El alumno respondió su pregunta mostrando como se evidenciaban los mismos pasos que había tenido que hacer en Introducción a la Investigación y en su materia troncal de Diseño Industrial. Podía verse en la exposición de su examen a través de esta respuesta lo orgulloso que estaba de haber encontrado, de haberse dado cuenta, de haber construido conocimiento y haberle encontrado sentido a la materia, algo de vital importancia para cualquier actividad humana.

La pregunta debe ser adecuada a las posibilidades del alumno y debe instalarse en un sitio de ruptura cognitiva, en un lugar que convoque al pensamiento entre los distintos modelos mentales que el alumno tenga. Si la respuesta es fácil, ya el alumno tiene la respuesta, esta no va a generar un aprendizaje. Si la pregunta puede localizar una zona de vacío de conocimiento por lo menos va a generar un movimiento, una inquietud, una duda y allí está la posibilidad de la construcción de conocimiento.

Referencias bibliográficas

- Bachelard, G. (2000). *La formación del espíritu científico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Becerra, G. (2014). *Los orígenes de la psicología social argentina*. Recuperado de: https://www.relmecs.fahce.unlp.edu.ar/article/view/relmecs_v05n01a04/6669
- Camilloni, A. (1997). *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- Díaz, E. (1998). *La ciencia y el imaginario social*. Buenos Aires: Biblos.

Nogués, G. (2017). *El cambio climático y la posverdad*. Recuperado de: <https://comosabemos.com/2017/08/28/el-cambio-climatico-y-la-posverdad/>

Samaja, J. (s/f) *La ciencia como proceso de investigación y dimensión de la cultura*. Recuperado de http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/bitstream/handle/123456789/1453/Ciencia_Samaja.pdf?sequence=1

Villamil Mendoza, L. (2010). *La noción de obstáculo epistemológico en Gastón Bachelard*. Recuperado de: <http://www.biblioteca.org.ar/libros/151705.pdf>

Nota: Este trabajo fue desarrollado en la asignatura Introducción a las Estrategias de la Enseñanza a cargo del profesor Carlos Caram en el marco del Programa de Reflexión e Innovación Pedagógica.

Abstract: In the present essay, the problem of the question is addressed before the epistemological obstacle in a time when it

is enough to enter the network and make a search, it is necessary to interrogate this pretentious statement that often crosses the walls of the classroom.

Keywords: Constructivism pedagogy - epistemological obstacle - strategy - previous knowledge - knowledge

Resumo: No presente ensaio aborda-se a problemática da pergunta ante o obstáculo epistemológico numa época na que basta entrar na rede e fazer uma busca, é necessário interrogar este pretencioso enunciado que com frequência atravessa as paredes da sala de aula.

Palavras chave: Construtivismo –pedagogía - obstáculo epistemológico – estrategia - conhecimento prévio - conhecimento

(*) **María Cecilia Kiektik**. Licenciada en Musicoterapia (2005). Profesora de la Universidad de Palermo en el Área de Investigación y Producción de la Facultad de Diseño y Comunicación.

Talleres de práctica profesional: su contribución en el aprendizaje profundo de los estudiantes

Fecha de recepción: junio 2018
Fecha de aceptación: agosto 2018
Versión final: octubre 2018

Romina Pérez Rech (*)

Resumen: Este escrito pretende centrarse en los talleres de práctica profesional como parte de una propuesta pedagógica de la Universidad. Pensar el taller como una estrategia enriquecedora que al valerse de situaciones problemáticas permite la ruptura sociocognitiva, y por consiguiente, un aprendizaje profundo.

Palabras clave: Taller - práctica profesional - ruptura socio cognitiva- aprendizaje

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 112]

Introducción

Para comenzar cabe reflexionar sobre el sistema educativo actual, y sobre las formas de enseñanza que se empecinan en sostenerse hace décadas. Cabe preguntarse ¿son esos modelos enciclopedistas los más adecuados para educar a los jóvenes, o todo lo contrario? ¿Realmente fomentan un espacio de aprendizaje o tan solo de transmisión de los conocimientos?

Los profesores tienen en sus manos diversas estrategias que posibilitan hacer del aula un espacio de formación, transformación y aprendizaje significativo. El taller forma parte de una propuesta pedagógica distinta a las clases tradicionales que permite dicho aprendizaje.

Este ensayo iniciará tratando sobre los talleres de práctica profesional, su implicancia en la universidad y algunas de sus características, argumentando su superioridad frente a los modelos tradicionales de enseñanza. En un segundo apartado, en marco al taller, se profundizará sobre las estrategias que permiten verdaderos aprendizajes y el conflicto socio cognitivo, explicando

el concepto desde la perspectiva de algunos autores. Finalizará con una serie de conclusiones que pretenden sintetizar lo desarrollado acerca de esta problemática.

Talleres de práctica profesional: Una superación de la enseñanza tradicional

El interrogante que daba inicio a este escrito resulta de un debate actual entre los docentes, incluso entre los estudiantes, sobre la importancia de que los graduados adquieran las herramientas necesarias para poder desempeñarse en un posible trabajo de su área. En cierto modo se debe al aumento de las demandas por parte de la sociedad en los últimos años, exigiendo que los graduados tengan un bagaje de competencias y destrezas que décadas atrás no se exigían. Y ese impacto alcanzó a las universidades.

De Vincenzi en su ensayo sostiene que el escenario universitario actual promueve una revisión de la práctica docente en diversos aspectos, uno de ellos es el de “revisar el modelo de enseñanza basado en la transmisión

y la formación técnica a favor de un modelo basado en la resolución de problemas” (2001, p. 6), también pone énfasis en la construcción de conocimientos por parte de los alumnos, la conformación de equipos de trabajo y en las prácticas que les permiten enfrentarse a problemas reales del contexto profesional (2001, p.6). Existen propuestas de enseñanza diferentes, como por ejemplo el aula-taller, que atiende esas demandas.

El taller se inscribe dentro de una propuesta pedagógica distinta a aquellas que siguen sistemas de aprendizaje pura y exclusivamente individual. Por el contrario el taller funciona a partir de la existencia de un grupo mediante la consecución de una tarea conjuntamente (Ander-Egg, 1999, p.27). El autor señala una clasificación de talleres en su escrito, aquellos orientados a adquirir destrezas y habilidades y, por otro lado, aquellos destinados a la formación profesional a través de prácticas (1999, p. 30). En ellos se ha de poner foco en este escrito.

Resulta conveniente incluir en el currículum, desde un primer año, talleres de práctica profesional orientados a disminuir la brecha entre la universidad y el mercado laboral. Es importante aclarar que la universidad no replica un ámbito de trabajo determinado sino que ofrece un espacio descontextualizado en tanto fomenta entornos propios de aprendizaje que contribuirán en el desarrollo profesional futuro de sus alumnos.

Entonces, los talleres de práctica profesional resultan propicios para que los estudiantes tengan un primer trabajo de terreno en su disciplina. Si bien el taller conceptualmente es un aprender haciendo (Ander-Egg, 1999, p.15), no se limita solo al hacer, sino a la construcción de conocimiento a través de esa práctica. Según Ander-Egg en los talleres “Los conocimientos se adquieren en una práctica concreta que implica (...) la inserción en un campo de actuación directamente vinculado con el futuro quehacer profesional de los estudiantes” (1999, p.15). En oposición a los modelos enciclopedistas, en las prácticas profesionales los alumnos muchas veces se ven enfrentados a situaciones y contingencias que no son posibles resolver con un instructivo. Se precisa del análisis, la lógica y la colaboración de los pares para poder resolverlo. Con énfasis en la intersubjetividad en este plano de colaboración recíproca, Roselli afirma que “la asociación con otros estimula a encarar tareas difíciles y desafiantes especialmente en situaciones nuevas no rutinarias. El pensamiento colectivo es más flexible y menos lineal, menos encerrado a moldes fijos” (1999, p.84). En tanto a estrategias, los talleres permiten una gran variedad, desde trabajos prácticos grupales, ejercicios de simulación y roleplay, estudio y análisis de casos e investigación. Estos propician el desenvolvimiento de habilidades, la resolución de problemáticas, el planteamiento de cuestiones que promueven a la vez el aprendizaje grupal e individual.

Pero, ¿cómo lo promueven? Las situaciones que plantean problemas, o situaciones fuera de lo habitual para el alumno lo llevan a enfrentar sus saberes previos al respecto del objeto que se analiza con los saberes que surgen de ese análisis. En esa confrontación de puntos de vistas, se produce el conflicto socio cognitivo, que es condición para el crecimiento intelectual (Roselli, 1999, p.80). Sin la exigencia de un esfuerzo cognitivo, caería-

mos en las modalidades rutinarias como por ejemplo los trabajos que suponen leer y copiar, y por consiguiente, tan solo repetir un texto.

Podemos apreciar otra ventaja del taller con relación a una clase magistral tradicional, porque propone una relación entre alumnos y docentes, más democrática. Cada miembro asume roles libremente, no hay superior ni subordinado, ni competencia entre los alumnos, dado al requisito de producción grupal todos aportan y se nutren con el aporte del resto (Ander-Egg, 1999, p.20).

Una profundización en las estrategias y la ruptura sociocognitiva

Como se trataba anteriormente, el taller como propuesta pedagógica da la posibilidad de abordar cada clase desde distintas estrategias de trabajo grupales.

En las prácticas profesionales, considerando a estas como prácticas de terreno de la disciplina estudiada, se consideran valiosas las actividades de investigación, aquellas que promueven el involucramiento del alumno en el campo por medio de entrevistas, relevamiento de información y/o casos, para su análisis. Son importantes porque permiten a los estudiantes salir del aula, explorar nuevos entornos, acercarse a diversas organizaciones y conocer sus realidades en el ámbito laboral, además “el contacto temprano con las instituciones permite un reconocimiento y visualización de los temas y problemas en los campos de los que se trata” (Litwin, 2006, p.30).

La investigación es importante en todo taller ya que “la realización de proyecto exige un conocimiento de la realidad sobre la que se va a actuar; para adquirir ese conocimiento hay que investigar” (Ander-Egg, 1999, p.23). Por su parte Bain, destaca como modelos de buena enseñanza, aquellos profesores que ponen énfasis en enseñar a los estudiantes a comprender, analizar, evaluar sus propias evidencias y conclusiones (2007, p.57). Por su formato y características, los talleres ofrecen un panorama propicio para ese tipo de enseñanza.

De influencia piagetiana, Bain sostiene en su trabajo la idea del aprendizaje profundo como consecuencia del cambio en los modelos mentales de los alumnos. Los modelos mentales en la teoría de Piaget son los denominados esquemas de acción (Rosas y Sebastián, 2008, p.13). Bain sostiene que cuando el modelo mental del alumno no se adapta a la realidad que ha de enfrentar, o bien su modelo no funciona bajo en esa realidad, es cuando se produce el aprendizaje profundo (2007, p.39). En términos piagetianos el aprendizaje es producto de un conflicto o ruptura sociocognitiva. Y esta, como se menciona en el apartado anterior, se produce por medio de estrategias que impliquen problemas, situaciones que pongan en duda los saberes previos de los alumnos y los hagan pensar, incluso sobre sus propios errores a fin de que encuentren ellos mismos las respuestas correctas. Los talleres son espacios, por excelencia, ideales para que estos esfuerzos cognitivos ocurran.

Conclusiones

El aula-taller resulta muy enriquecedora ya que permite una primera práctica profesional para los estudiantes. Plantea a los alumnos enfrentarse con verdaderos desa-

fios de aprendizaje que los prepararán ante los futuros retos en el ámbito laboral.

Por otra parte los talleres, tanto de práctica como de adquisición de destrezas, guardan en sí una serie de ventajas respecto a las clases del estilo magistral que conocemos: suponen una construcción de conocimiento colaborativa y democrática en donde docentes y alumnos trabajan mancomunadamente. La práctica permite investigación y teorización, por lo que las estrategias adoptadas bajo el formato de taller resultan muy completas a nivel educativo.

Las actividades planteadas en el taller permiten la construcción de conocimiento a partir de preguntas, problemas, objetos a investigar, en síntesis, situaciones que generan conflicto entre los saberes previos y nuevos de los alumnos, y consecuentemente, un aprendizaje profundo.

Referencias bibliográficas

- Ander-Egg, E. (1999). *El taller: una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. (2ª ed.). Valencia: Universitat de València
- De Vincenzi, A. (2011). *La Formación Pedagógica del profesor Universitario: Un desafío para la reflexión y revisión de la práctica docente en el nivel superior*. Disponible en: <http://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/download/8875/11800>
- Litwin, E. (2006). *El currículo universitario: perspectivas teóricas y metodológicas para el análisis y el cambio*. Revista Educación y Pedagogía, Vol. XVIII, Nº 46 septiembre-diciembre. Facultad de Educa-

ción, Universidad de Antioquia. Recuperado en <https://www.oei.es/historico/n12411.htm>

- Rosas, R., y Sebastian, C. (2008). Piaget, Vigotsky y Maturana. *Constructivismo a tres voces*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor
- Roselli, N. (1999). *La construcción sociocognitiva entre iguales*. Rosario: IRICE.

Nota: Este trabajo fue desarrollado en la asignatura Introducción a las Estrategias de la Enseñanza a cargo del profesor Carlos Caram en el marco del Programa de Reflexión e Innovación Pedagógica.

Abstract: This paper aims to focus on professional practice workshops as part of a pedagogical proposal of the University. Thinking about the workshop as an enriching strategy that, by taking advantage of problematic situations, allows the socio-cognitive rupture, and consequently, deep learning.

Keywords: Workshop - professional practice - socio cognitive breakdown - learning

Resumo: Este escrito pretende centrarse nos workshop de prática profissional como parte de uma proposta pedagógica da universidade. Pensar a oficina como uma estratégia enriquecedora que ao se valer de situações problemáticas permite a ruptura sociocognitiva, e portanto, uma aprendizagem profunda.

Palavras chave: Workshop - prática profissional - discriminação sócio-cognitiva - aprendizagem

(*) **Romina Pérez Rech**. Licenciada en Relaciones Públicas (Universidad Nacional de La Matanza)

Pájaros volando: Libertad y diversidad estudiantil

Fecha de recepción: junio 2018
Fecha de aceptación: agosto 2018
Versión final: octubre 2018

Pablo Andrés Tesoriere (*)

Resumen: A partir de la visualización y el análisis de la película *La lengua de las mariposas* y los documentales *La escuela de la señorita Olga*, *Entre maestros*, *Enseñame pero bonito* y *Un crimen llamado educación*, se realiza un ensayo sobre la nueva escuela y los métodos de enseñanza alternativos de la actualidad, e invita a reflexionar acerca del sistema educacional tradicional.

Palabras clave: Escuela - enseñanza alternativa - diversidad - individualidad - motivación

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 116]

El verdadero mal de nuestro tiempo es que ya no quedan grandes maestros. La senda del corazón está llena de sombras. Debemos escuchar las voces que parecen inútiles. Hacен falta cerebros llenos de largas tuberías de desagüe, de muros de colegio, de asfalto y de prácticas asistenciales. ¡Que entre el zumbido de los insectos!

Debemos llenarnos los ojos, los oídos, con cosas que sean el inicio de un gran sueño. Alguien debe gritar que construiremos las pirámides. ¡No importa si después no las construimos! Debemos alimentar el deseo y debemos estirar el alma por todas partes, como si fuera una calle infinita. (Andrei Tarkovski)

La lengua de las mariposas es una película española dirigida por José Luis Cuerda en 1999, basada en un cuento de Manuel Rivas, del volumen *¿Qué me quieres, amor?* La historia trata sobre la relación entre un docente y un niño durante los días previos a la sublevación militar contra la Segunda República, que dieron comienzo a la guerra civil española.

El film muestra el marco político dictatorial de la época, donde los militantes de partidos o sindicatos de izquierda, los propios defensores de la lengua gallega, los anarquistas y los maestros que ejercían su profesión con un enfoque didáctico moderno, eran asesinados y enterrados en fosas comunes. Nos sitúa en 1936 en el segundo momento de la República, época de Contrarreforma. Todos los avances que se habían producido en una primera instancia, retroceden, dando lugar a una época oscura en España, época sangrienta de persecución y asesinatos.

En el caso de los *anormales*, primero hay que excluirlos, -es decir, encerrarlos -, y luego disciplinarlos. En el caso de los *normales* no hay exclusión, pero hay igualmente disciplina. A los primeros se los domestica, en el asilo y en la cárcel, a los segundos en el ejército, el colegio y el taller. Esto produce bienes e individuos útiles para el sistema económico y político (Díaz, 2014, p 37).

Focalizando la relación docente-alumno del film, nos encontramos frente a una educación denominada *la escuela nueva*, donde predomina un aprendizaje basado en la experiencia, y el educador es un guía.

La escuela nueva surge entre fines del siglo XIX y principios del XX, como un movimiento con tendencia renovadora, que se inició proclamando una ruptura con la pedagogía tradicional, sobre todo con el método de enseñanza. Entre sus máximos exponentes se encuentran María Montessori, John Dewey, Célestin Freinet, Alfred Binet y en Argentina, Olga Cossettini.

John Dewey propone a la escuela como una minicomunidad en la que los niños viven, más que aprenden. El objetivo es fomentar la actividad del niño, mediante acciones que articulen los estudios partiendo de una actividad y relacionándola con la lectura, la escritura, la historia, el dibujo, entre otras disciplinas. El niño se comunica, construye, indaga y se expresa, mientras el docente, actúa como orientador. La escuela se transforma un laboratorio. Dewey afirma “El ideal no es que un niño acumule conocimientos, sino que desarrolle capacidad” (1906, p. 49).

El niño protagonista de *La lengua de las mariposas*, cargado de un saber proveniente de sus padres, asiste con miedo a la clase, y ante el llamado de su profesor, se orina y sale corriendo de allí. Frente a esta adversidad, el docente planea de una manera integradora, un recibimiento con aplausos, donde él se encuentra sentado como un alumno más, rompiendo la barrera docente – alumno. Concibe la escuela como un laboratorio en el que los niños y niñas se desarrollan colectivamente con ayuda del maestro y de su propia educación.

En la película se observa cómo el docente impone el diálogo con sus alumnos, generando la participación de ellos mediante sus propias historias, generando preguntas perturbadoras y creando nuevos pensamientos. Entre los objetivos de la escuela nueva encontramos el de

desarrollar formas autónomas, dinámicas y creadoras de pensamiento y facilitar a los estudiantes una variedad de experiencias.

Bain afirma que “Cuando podemos estimular con éxito a nuestros estudiantes para que se formulen sus propias preguntas, estamos justo en la base del aprendizaje” (2007, p 42). Esto se hace notorio cuando el maestro decide explicar la lengua de las mariposas, y decide llevar a cabo la clase en un bosque, para que puedan capturar los insectos y luego en microscopios, observar la lengua de las mariposas. Es decir, se enseña y se aprende donde hay un profesor, pero no existe un lugar preciso. Existe la escuela, pero también se puede salir de allí, y llevar a los alumnos donde sea necesario. El profesor no impone ideas, sino que busca despertar la motivación de los alumnos, generando una enseñanza activa y participativa.

La película describe en su final, la represión dictatorial que se ejercía, entre otros, hacia los docentes con pensamientos e ideas liberales, que eran catalogados de rojos y automáticamente perseguidos y excluidos de la sociedad. El miedo a pensar diferente reina en un gobierno dictatorial. Esto está claramente marcado, al final de la película, donde la familia, a pesar de que saben que el docente ha ayudado a su hijo, lo linchan tirándole papas. El film nos muestra la importancia que pueden llegar a tener los docentes en sus alumnos, haciéndoles cambiar su visión negativa sobre el colegio y sus aspectos educativos, mediante el diálogo y su participación activa. El final, donde el profesor es secuestrado por el aparato represor y linchado por el pueblo, el alumno decide correr al profesor, y en vez de gritarle anarquista, le grita palabras, que él mismo aprendió en la clase, como espiritrompa, como se llama a la lengua de las mariposas. *La escuela de la señorita Olga* es un documental argentino dirigido por Mario Piazza en 1991 filmado en 16 mm, que tiene la particularidad de tener como director de fotografía a un joven Tristán Bauer, quien luego se transformará en director de películas documentales y de ficción de renombre como *Iluminados por el fuego*, *Córtazar* y *Los libros y la noche*. Como funcionario público, fue director del Sistema Nacional de Medios Públicos y presidió RTA, hasta presentar su renuncia en el año 2015.

En el documental realizado sobre la Escuela Doctor Gabriel Carrasco ubicada en la ciudad de Rosario en la provincia de Santa Fe, se aborda el modelo de enseñanza aplicado por Olga Cossettini en el período que va de 1935 a 1950. Se pueden apreciar entrevistas a ex-alumnos y profesores que participaron del modelo de enseñanza que apoyaba Olga, basado también en la escuela nueva, impulsando una educación basada en los niños y las niñas, convirtiéndolos en protagonistas del aprendizaje y no solo destinatarios. Hay una premisa principal: crear mentes abiertas y libres, desarrollar técnicas de observación y establecer una relación continua e interpersonal con el medio.

Nuestra escuela está ubicada en el límite de la ciudad y el campo. El ruido que nos envía la ciudad por su camino central, brazo de unión con el norte santafesino, ruido incesante de motores en marcha, nos llega amortiguado, como nos llega amortecido el paso de las dragas

y lanchones que surcan el río vecino. (...) los niños que bajan de los ranchos, de las casitas obreras y de las viviendas mejores, pueblan la escuela de bullicio hasta el sol de la tarde. Su ritmo es de juego y trabajo. (Cossettini, 1938, p. 37).

La escuela, ubicada en el Barrio Alberdi, cercana a la costa, impulsa un gran respeto por la personalidad infantil, donde no solo es preciso un sentimiento de amor al niño, sino también un detenido estudio biológico y psicológico de su individualidad.

El proyecto se implementó bajo el título de escuela experimental, al margen del régimen escolar vigente, como parte de una búsqueda de reformas en la enseñanza pública promovida por la Ley Provincial N° 2364 sancionada en 1934 bajo el gobierno del demócrata progresista Dr. Luciano Molinas. (Goldar Spolidoro, 2016, p. 2).

La metodología de Cossettini busca cambios en la denominada escuela tradicional con el objetivo de que los niños pudieran sentirse a gusto en el lugar, planteando el trabajo por centros de interés donde la educación es democrática y creativa. Se elimina la frontera entre la escuela y la comunidad, colocando a la educación como un hecho social que debe tener lugar en las vivencias de los hombres. Constituyen jornadas de trabajo compartidas entre docentes, alumnos y vecinos, donde los protagonistas son los niños, y se transmiten contenidos aprendidos a la vecindad. Las temáticas varían desde expresiones artísticas hasta prevención de enfermedades y cuestiones vinculadas con la biología, haciendo recorridos por la costa del río.

En esa sociedad que es la escuela, el niño se mueve, actúa, es una célula viva; ser individual nutrido del elemento social que es la clase, la comunidad escolar. Al actuar adquiere conocimiento de sí, de sus fuerzas internas y forma su personalidad que cada día se manifiesta con perfiles propios, originales, distinta de la de los demás; pero al mismo tiempo se acentúa en él, la necesidad de vincularse, de buscar contacto, de formar parte de la sociedad. (Cossettini, 1938, p.52).

En el documental, mediante el relato de los ex estudiantes, se puede concluir que hay una satisfacción de aprender en esta educación que todo lo ve desde una manera artística. Los alumnos disfrutaban por ejemplo de aprender matemática en las plazas, mientras que el ciudadano ajeno a este proceso, lo ve en palabras de los propios estudiantes *como una pérdida de tiempo*. Cuando los estudiantes pasan a secundarios de la escuela tradicional, se los denomina los *chicos de la escuela de los locos*. En la sociedad, desde siempre y hasta en la actualidad. Todo lo que está fuera de la norma, se trata de anular o es tratado de una manera despectiva. En este caso, son los estudiantes locos.

Contrariamente a lo descripto anteriormente, en la Nueva Escuela hay un rechazo de toda forma de discriminación, predomina una igualdad en la consideración a niños de las más diversas procedencias y a los maestros. Ratifica la aceptación de la pluralidad social, económica y política como sustrato.

Se debe rescatar el concepto que tienen tanto Olga como su hermana Leticia, de querer registrar fotográfica y filmicamente todo lo que ocurre en la escuela entre los alumnos y los maestros. Al observar el documental,

uno puede apreciar, la decisión consciente de las hermanas de hacer perdurar las imágenes, de saber que lo que generan, puede ser útil en el futuro.

Izquierdo advierte con urgencia: “La implementación de una política pública tendiente a entender el problema de la preservación del patrimonio audiovisual en Argentina.” (2016, p. 1).

Es decir, que tanto los libros, cuadernos y láminas, como fotografías y filmaciones evidencian la intención de conservar registro de las diferentes actividades, eventos extraordinarios como danzas y cantos e innovaciones, marcando un precedente en concepto de educación referido a patrimonio audiovisual nacional. Por otro lado, el documental permite en la actualidad, poner en crisis el método de educación tradicional, y evidencia la importancia que adquiere, hoy tanto como ayer, la construcción de espacios libres para recrear, así sea desde posturas epistemológicas diversas a las que dieron origen a las experiencias iniciales, una nueva escuela, placentera, solidaria, realista e idealista, pero vital, con satisfacción de aprender.

El documental español *Enseñame pero bonito*, dirigido por la psicóloga Sara Moreno Heredero, que fue estrenado en el año 2015, nos invita a reflexionar sobre diferentes alternativas al sistema educativo tradicional, conviniendo de alguna manera, con la propuesta de Olga Cossettini. Se observa el material y se siente la necesidad de una renovación pedagógica que contemple otras formas de enseñar. Se propone una educación libre de exámenes y deberes. El examen es visto como un método que genera estrés en el alumno y no sirve para un aprendizaje integral. Hay un sentimiento de aprender en libertad, desde que el alumno se levanta hasta que se va a dormir, generando preguntas que deriven en motivación y deseo.

Bain afirma que “la gente aprende mejor cuando responde a una pregunta importante que realmente tiene interés en responder, o cuando persigue un objetivo que quiere alcanzar” (2007, p 42). En un momento de *La lengua de las mariposas*, el profesor es homenajeado y da un discurso sobre la libertad que culmina gritándole a sus alumnos: ¡“ahora ustedes a volar!” y los niños salen corriendo a jugar. En *Enseñame pero bonito* se promulga una educación donde los niños juegan libremente, no son tratados como objetos y se le da prioridad a los conflictos que se plantean en los juegos mismos. Se promulga un alumno autónomo capaz de resolver el conflicto entre pares en un entorno amplio, que va desde la escuela hasta la casa.

Es una educación basada en la confianza, donde el límite es el respeto en la comunicación, el entorno y la diversidad de las opiniones. Contrariamente a lo dicho, la escuela tradicional no permite la personalización de la educación, logrando un alumno desmotivado que se evade tanto mental como físicamente. Un currículo normalizador que pone a todas las personas iguales. Bain nos dice “aprenden para el examen y después borran rápidamente la materia para hacer sitio a alguna otra cosa. Son, apunta Craig Nelson, estudiantes bulímicos” (2007, p. 48).

Hay un desconocimiento en la mayoría de las personas sobre la educación alternativa, que provoca, como di-

ría Erich Fromm, miedo a la libertad. Se teme a lo que no se conoce. Los alumnos que pasan por estas experiencias, tienen herramientas para resolver conflictos siendo creativos, desarrollan habilidades sociales y no tienen problemas de adaptación. El docente acompaña la autonomía del alumno, fomentando su interés y crea el contexto adecuado para desarrollar proyectos.

Los docentes que forman parte del documental, promueven en redes una guía titulada “Quiéreme con mi diversidad”, aportando materiales didácticos de temática LGBTIQ+ para que docentes, personal educativo y agentes sociales puedan desarrollarlos en las aulas, a fin de crear espacios libres de acoso homofóbico y transfóbico en los centros escolares.

Entre maestros es un ensayo documental español dirigido por Pablo Usón en el año 2013, basado en el libro *Veintitrés maestros, de corazón*. Un salto cuántico en la enseñanza, de Carlos González. El propio González es el docente protagonista del documental, quien lleva a cabo el experimento de realizar un casting de alumnos enojados con el sistema tradicional educativo, y selecciona a once, que durante doce días, van a tener clases con él.

Carlos González, que fue profesor de secundaria durante veinticuatro años, decidió abandonar un sistema en el que ya no creía y trata de desempeñar su labor docente desde un lugar nuevo: enseñar a los alumnos a descubrir el mundo a través del autoconocimiento, dejar de ser profesor para convertirse en un maestro, al más puro estilo de la escuela nueva de Olga Cossetini.

Usón logra que la cámara desaparezca, y uno como espectador, es un alumno más del proceso de enseñanza de los chicos, realizando confesiones privadas, como un abuso sexual, como es el caso de Lucy. González logra hacerlos reflexionar a través de retos reales y concretos, generando preguntas inquietantes. Los alumnos al principio ofrecen cierta resistencia, como uno dice “imaginar es arriesgado”, pero luego logran conectarse, interactuando entre ellos, generando debates acerca de los miedos y las identidades y realizando ejercicios con cargas emocionales como por ejemplo, mantenerse abrazado durante un minuto. Roselli (1999) nos dice: “El aprendizaje cooperativo o aprendizaje en equipo correspondería a una real empresa colectiva, donde un pequeño grupo debe realizar coordinada y conjuntamente una tarea”. (p.16).

Jurgen Klaric dirigió el documental *Un crimen llamado educación* en el año 2017 con el objetivo de crear conciencia. Como en los documentales presentados anteriormente, se presenta una crítica constructiva sobre el sistema educativo tradicional, alertando que los únicos cambios que hay son de infraestructura, pero el sistema en sí, es el mismo en los últimos doscientos años. El protagonista recorre catorce países, incluyendo Finlandia, Singapur, Estados Unidos, Argentina, Colombia y México, entre otros, entrevistando expertos en educación, estudiantes, docentes y neurocientíficos.

Este film en particular, hace referencia a la infelicidad que reina en la docencia en la escuela tradicional, donde no tienen reconocimiento, y ante un salario mínimo, no se rebelan contra el sistema. Tampoco hay diálogo entre padres y docentes, y se perjudica al alumno, que ante la falta de motivación y de curiosidad, no aprende. Parece una tortura pensar que un niño de nueve años

deba cargar todos los días veinticinco kilos de libros, para luego volver a su hogar, y tener que hacer deberes, perdiendo interés en la educación.

El documental funciona como denuncia, y alerta acerca de que la educación no está presente en las prioridades de los políticos en general, demostrando que estos prometen más de lo que hacen. Por otro lado, la cinta también busca poner en evidencia no solo los errores, sino la manera de encaminarlos, mostrando nuevos paradigmas educativos, como el ejemplo de un colegio en Bolivia que no evalúa a sus estudiantes por sus conocimientos sino por parámetros diferentes: ser, hacer, decidir y saber, privilegiando la formación del ser humano integral. Se hace referencia también al método Montessori. María Montessori, como se dijo anteriormente, es otra de las personas referentes de la escuela nueva. Aunque el régimen de Benito Mussolini la distinguió como miembro honorario, ella acusó públicamente al fascismo de formar a los jóvenes de una manera muy violenta construyendo soldados sin pensamiento individual. Interesada por la educación de niños con deficiencias mentales, realiza métodos experimentales consiguiendo que estos niños aprendan a leer y escribir.

Montessori (1986) afirma “el niño tiene una mente capaz de absorber conocimientos y el poder de instruirse así mismo; basta una observación superficial para demostrarlo” (p.16). Al niño hay que transmitirle el sentimiento de ser capaz de actuar sin depender constantemente del adulto, para que con el tiempo sean curiosos y creativos, y aprendan a pensar por sí mismos.

Nadie puede ser libre a menos que sea independiente, por lo tanto, las primeras manifestaciones activas de libertad individual del niño deben ser guiadas de tal manera que a través de esa actividad el niño pueda estar en condiciones para llegar a la independencia. (Montessori, 1986, p. 78).

Conclusión

Los cinco trabajos analizados concuerdan en la crisis actual que se vive en la pedagogía tradicional y presentan mecanismos alternativos de enseñanza, que fomentan la motivación del estudiante, generando un lenguaje sencillo entre personas e indagando en una comunicación permanente entre escuela y sociedad. Una educación que toma en cuenta las individualidades, sin negar la socialización.

Como dice Leticia Cossetini en una entrevista que le hicieron en Rosario en 1988, “la vida son muchas puertas abiertas” promoviendo la interacción entre la escuela y la comunidad y el contexto que rodea. Se aprende en base a experiencias reales en un entorno cómodo y amplio, respetando la personalidad y libertad del educando. A través de actividades escolares realizadas en grupos se desarrollan en el sujeto hábitos positivos de convivencia y cooperación social que le preparan para la vida misma.

Tanto Cossetini como el profesor de *La lengua de las mariposas*, como los especialistas que hicieron los documentales recientes, concuerdan en dejar volar a los estudiantes e incentivarlos, aportando por parte del sistema educativo, herramientas de interacción y movimiento, haciéndoles generar más preguntas que respuestas.

El sujeto que aprende es el centro de toda la actividad escolar y la causa principal de su saber.

Referencias bibliográficas

- Bain, K (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. (2ª ed.). Valencia: Universidad de Valencia.
- Bianco, A (1996). *La escuela Cossettini*. Argentina: Ediciones AMSAFE.
- Cano Jr, J. y Klaric, J. (2017). *Un crimen llamado educación* [Documental]. BiiAFILMS.
- Cossettini, O. (1940). *El niño y su expresión*. Santa Fé, Argentina: Ministerio de Instrucción Pública y Fomento.
- Cossettini, O. (1935) *Sobre un ensayo de escuela serena en la provincia de Santa Fe*. Argentina: U. N. L
- Cuerda, J. L. (1999). *La lengua de las mariposas*. [Película] España: Sogetel, Las Producciones del Escorpión, Canal+ España y Televisión Española.
- Dewey, J (1998). *Democracia y educación*. España: Morata, S.L.
- Dewey, J (1906). *La escuela y el niño*. España: Ediciones de La Lectura. Espasa – Calpe, S.A.
- Díaz, E (2014). *La sexualidad y el poder*. Argentina: Prometeo libros.
- Goldar, G., y Spolidoro, F. (2016). Fernández, M. C.; Welti, M. E.; Biselli, R. y Guida, M. E. (2014). Olga y Leticia Cossettini en *la Escuela Serena. Cultura, imagen y pedagogía* (Rosario 1935 - 1950). Rosario: Laborde Editor. Archivos De Ciencias De La Educación, 10(10), e010. Recuperado a partir de <https://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar>
- Izquierdo, E. (2016). *Antecedentes y reflexiones sobre el desarrollo de los lineamientos generales para la puesta en funciones de la Cinemateca y Archivo de la Imagen Nacional* (CINAIN). Revista Universitaria de Audiovisual. Mayo. Disponible en: <http://www.rua.ufscar.br/antecedentes-y-reflexiones-sobre-el-desarrollo-de-los-lineamientos-generales-para-la-puesta-en-funciones-de-la-cinemateca-y-archivo-de-la-imagen-nacional-cinain/>
- Luque, Ay Uson, P. (2013). *Entre maestros* [Documental]. España: TVE y Alea
- Montessori, M (1986). *La mente absorbente del niño*. México. Editorial Diana.
- Moreno Heredero, S. (2015). *Enséñame pero bonito* [Documental]. España: crowdfunding (goteo.org).
- Piazza, M. (1991). *La escuela de la señorita Olga* [Documental]]. Argentina: MP, Fundación Independencia del Banco Independia Coop. Ltda, Fundación Banco Municipal de Rosario, Subsecretaría de Cultura de la Municipalidad de Rosario.
- Roselli, N. (1999). *La construcción sociocognitiva entre iguales*. Argentina: IRICE.
- Tarkovski, A (1983). *Nostalghia*. [Película]. Italia – Unión Soviética

Nota: Este trabajo fue desarrollado en la asignatura Introducción a las Estrategias de la Enseñanza a cargo del profesor Carlos Caram en el marco del Programa de Reflexión e Innovación Pedagógica.

Abstract: From the visualization and analysis of the film The language of the butterflies and the documentaries The school of Miss Olga, Between teachers, Teach me but beautiful and A crime called education, an essay is made about the new school and the alternative teaching methods of today, and invites reflection on the traditional educational system.

Keywords: School - alternative teaching – diversity – individuality - motivation

Resumo: A partir da visualização e a análise do filme A língua das borboletas e os documentários A escola da señorita Olga, Entre maestros, Ensina-me mas bonito e Um crime chamado educação, realiza-se um ensaio sobre a nova escola e os métodos de ensino alternativos da actualidade, e convida a refletir a respeito do sistema educacional tradicional.

Palavras chave: Escola - ensino alternativo – diversidade – individualidade - motivação

(*) **Pablo Andrés Tesoriere.** Fotógrafo. Licenciado en Dirección de Cine (Universidad del Cine)

Hacia un proceso analógico y tecnológico La tecnología como aliada del proceso proyectual en el aula taller

Fecha de recepción: junio 2018

Fecha de aceptación: agosto 2018

Versión final: octubre 2018

Lucas Nehuén Buriasco (*)

Resumen: El diseño resulta un plan mental. La mano se transforma en herramienta para lograr la entrada al mundo intelectual, mientras que el campo informático brinda la optimización del proyecto durante el proceso. El docente, en el marco del aula taller proyectual, resultará un mediador en la utilización y conexión de ambos campos, transformando la utilización de tecnología en objeto de conocimiento y promoviendo en el estudiante la utilización consciente de las herramientas consecuentemente a los requerimientos intrínsecos del proyecto.

Palabras clave: Pedagogía - diseño - nuevas tecnologías - aula taller

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 118]

Nos hemos embriagado de un mundo dominado por números y magnitudes, y hemos perdido de vista el cosmos de los valores, de las significaciones.
(Otl, Aicher)

La relación entre diseño y tecnología ha estado presente desde incluso antes de conocer a la materia proyectual como tal. Cada época se vio caracterizada no solo por el espíritu del tiempo, sino por los avances tecnológicos que conducían hacia nuevos caminos. En los siglos XVII y XVIII fue el procedimiento de impresión de grabado en cobre lo que permitió la creación de tipos neoclásicos con una finura en sus perfiles únicamente alcanzable gracias a la tecnología de la época. O fue a mediados del siglo XX, cuando Frutiger desarrolló una tipografía orientada al mundo financiero, capaz de facilitar operaciones bajo un reconocimiento de caracteres por dispositivos electrónicos específicos. El diseño desarrolla su curso ligado a la evolución tecnológica. Pero no debe ignorarse que toda ejecución nace del intelecto. Los fundamentos emergen del pensamiento, de la planificación y de una mirada proyectual. El diseño se convierte en plan mental; base de toda actividad humana.

La revolución tecnológica -y constante-, impone nuevas necesidades que responden a la demanda del mercado. El mundo informático economiza tiempos, optimiza procesos y posibilita amplitudes de recursos, aunque resulta fundamental comprender la tecnología como un aliado, no podrá nunca suplantar al proceso mental que involucra el proceso proyectual. En tiempo de sociedades digitales, con la tecnología marcando el rumbo de la historia, se convierte casi en necesidad adaptarse a una demanda de estudiantes que resultan ser cada vez más -digitalmente hablando- nativos. Es necesario comprender la inclusión tecnológica no como una cuestión esnobista, sino como un instrumento capaz de fortalecer y complementar la construcción cognitiva entre pares. Frutiger (2004) afirma que el mejor logotipo es el que un niño puede trazar con el dedo en la arena. Siguiendo esta enunciación correspondiente al ámbito del diseño de identidad visual, ¿Es capaz la tecnología de resolver un problema de diseño? ¿Cómo combinar la pureza del mundo analógico con los beneficios del digital? y más difícil aún ¿Cómo transmitir el espíritu analógico a alumnos sometidos a una sociedad digital?

El proceso de diseño comienza con el afán de resolver un problema, una necesidad; atraviesa diversos caminos de certidumbre y finaliza con la verificación en el uso, la solución al problema inicial. Lejos de liberar de responsabilidad, las partes que conforman la interacción social en el espacio áulico se comprometen a colocarse a disposición y coordinación para lograr el deseado funcionamiento del sistema didáctico. El docente deberá definir el problema a resolver y los requerimientos del aula taller; el estudiante, cumplir un papel activo, protagonista de un plan de acción para la resolución del problema

planteado. Según Ander-Egg (1999) el aula taller resulta una forma de enseñar y sobre todo de aprender mediante la realización de algo que se lleva a cabo conjuntamente. Y aunque suene paradójico, a diseñar se aprende diseñando. Se despliega un proceso de reflexión a través de la acción, estructurado en una permanente dialéctica teórico-práctica, cuya dinámica es fundamental para la transmisión e internalización del conocimiento. En palabras de De Vincenzi (2009), la actitud de búsqueda es intrínseca al proceso de aprendizaje.

A lo largo de este aprendizaje basado en la acción, el docente provee apoyo metodológico. Como cimentador del camino del estudiante, tendrá la responsabilidad de regular los usos de herramientas analógicas y digitales a lo largo del trayecto. Obnubilado por el mundo tecnológico, el estudiante, por la inercia propia de su universo, podría iniciar la aventura proyectual frente a un dispositivo electrónico. Es responsabilidad del docente establecer usos pertinentes de las herramientas, dependiendo al estadio del proceso. Pallasmaa (2012) sostiene que el lápiz constituye un puente entre la mente que imagina y la imagen que aparece en la hoja de papel. En el éxtasis del trabajo, el dibujante olvida tanto su mano como el lápiz y la imagen emerge como si fuera una proyección automática de la mente que imagina. La herramienta analógica nutre al proyecto, pero sin artificios ni agregados. Percibe la esencia más pura del problema, creando un mundo sincero y sincronizado al pensamiento, convirtiéndose el resultado en una extensión de la mente. En materias proyectuales, la mano se convierte en instrumento fundamental para la resolución de problemas.

El ordenador, por su parte, además de convertirse en una herramienta de dibujo precisa y rápida, agiliza decisivamente aspectos de producción. Sin embargo, las herramientas digitales aplanan la capacidad de imaginación. Crean una distancia entre creador y objeto, condiciona la toma de decisiones, constituida por un hacer basado en conocimientos informáticos y no en la libertad mental que supone la utilización de instrumentos analógicos.

Es por eso que el docente debe plantear estrategias para lograr el uso de la tríada ojo, mano y mente, iniciando el proceso no solo a través de medios digitales. Gestar el trabajo en el espacio áulico y establecer entregas a lo largo del proyecto bajo estrictas condiciones de utilización de herramientas analógicas o digitales, según sea conveniente, enseñará al estudiante a aprender sobre el uso de las herramientas a lo largo del camino proyectual; potenciando la capacidad de resolución y verificando en la acción la correcta utilización y conexión de ambos universos. De esta manera, se logrará una pedagogía acerca del uso de la tecnología en el proceso proyectual, comprendiendo necesidades propias del proyecto y concibiendo diseñadores no solo comprometidos con el resultado, sino también con el proceso.

La resolución a un problema de diseño surge del intelecto, mientras la tecnología cumple un rol de acompañante en el proceso. Resulta inconcebible una tecnología capaz de reemplazar al pensamiento humano, no al menos de la manera más eficaz. Comprender el uso de la correcta tecnología para cada instancia del camino proyectual resultará crítico para fomentar la concientización en la utilización de las herramientas a disposición, promoviendo en el estudiante la capacidad de juicio y el desarrollo de las estrategias necesarias aplicables al proceso proyectual.

Referencias bibliográficas

- Aicher, O. (2001). *Analógico y digital*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Ander-Egg, E. (1999). *El taller: una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires: Magisterio del Río de La Plata.
- De Vincenzi, A. (2009). *La práctica educativa en el marco del aula taller*. Revista de Educación y Desarrollo, 10. Abril – Junio.
- Frutiger, A. (2004). *En torno a la tipografía*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Pallasmaa, J. (2012). *La mano que piensa. Sabiduría existencial y corporal en la arquitectura*. Barcelona: Gustavo Gili.

Nota: Este trabajo fue desarrollado en la asignatura Introducción a la Tecnología Educativa a cargo de la profesora Natalia Lescano en el marco del Programa de Reflexión e Innovación Pedagógica.

Abstract: The design is a mental plan. The hand becomes a tool to achieve entry into the intellectual world, while the computer field provides the optimization of the project during the process. The teacher, within the framework of the project workshop classroom, will be a mediator in the use and connection of both fields, transforming the use of technology into an object of knowledge and promoting in the student the conscious use of the tools consequently to the intrinsic requirements of the project.

Keywords: Pedagogy - design - new technologies - classroom workshop

Resumo: O design resulta um plano mental. A mão transforma-se em ferramenta para conseguir a entrada ao mundo intelectual, enquanto o campo informático brinda a otimização do projecto durante o processo. O docente, no marco do sala de aula-workshop proyectual, resultará um mediador na utilização e conexão de ambos campos, transformando a utilização de tecnologia em objeto de conhecimento e promovendo no estudante a utilização consciente das ferramentas consequentemente aos requerimentos intrínsecos do projecto.

Palavras chave: Pedagogia - design - novas tecnologias – sala de aula-workshop

(*) **Lucas Nehuén Buriasco.** Diseñador Gráfico (Universidad de Palermo).

Y qué tal si...

Evangelina Ciurleo (*)

Fecha de recepción: junio 2018
Fecha de aceptación: agosto 2018
Versión final: octubre 2018

Resumen: Estas ideas, proponen reubicar el papel que cumple la tecnología dentro de la enseñanza/ aprendizaje. A través de algunos conceptos básicos, abordar el uso de las nuevas tecnologías en una era y una generación atravesada por Internet, las redes sociales, los campus virtuales y todas aquellas herramientas emergentes que modifican todo espacio destinado a enseñar y aprender.

Palabras clave: Enseñanza – aprendizaje significativo - docentes - estudiantes - TICs - tecnología - enseñar - creatividad – constructivismo – herramientas – redes sociales – Internet

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 119]

El medio, o el proceso de nuestra época -la tecnología- está reorganizando y estructurando los patrones de la independencia social, así como cada aspecto de nuestra vida privada. (Marshall McLuhan y Quentin Fiore)

En la serie de televisión *Revolution* se plantea un futuro en el que un apagón general deja al mundo sin electricidad, como consecuencia la gente debe adaptarse a una vida sin luz ni tecnología y bajo el control de militares

formados ante la caída de los gobiernos. Solamente la familia Matheson, parece tener en su poder un elemento clave, no solo para descifrar lo sucedido sino también para poder revertir sus efectos.

Pensar en este escenario permite recordar todo lo que se puede hacer con la tecnología hoy en una clase. Después de todo, para recordar el apellido de la única familia que parecería tener el secreto de vuelta a la vida moderna. La tecnología parecería haber pasado a ser

el centro de la escena dentro de las clases, empezando por el uso de celulares, tablets, laptops, redes sociales, presentaciones, apuntes digitales, audios, videos, blogs, campus virtuales y grupos de chat entre estudiantes. Lo cierto es que la tecnología es un excelente compresor de tareas. Algo que sin ella tomaría semanas se puede resolver en segundos. Tanta inmediatez ganada parecería permitir hacer más, participar más, controlar más, pertenecer más, investigar más, conocer más y estar más. Pero no todo es lo que parece.

Se ha llegado a un punto tecnológico en el que el arsenal digital puede resultar ser una piedra en el camino del aprendizaje si no hay un andamiaje participativo en tal proceso. Y del más inicial se pasa al menos. Participar menos, conocer menos, agruparse menos, investigar menos y estar menos. En otras palabras, de una experiencia real compartida y participativa, se accede a una virtual, inmediata e individual.

¿Cuándo la tecnología en la educación en pos de resultar un avance puede hacer retroceder la idea de aprendizaje significativo? ¿Cómo hacer uso del medio sin que el medio haga uso de la clase? Es un hecho que cualquier avance supone nuevas y mejores prácticas; y no es precisamente para el estudiante el mayor desafío sino para el docente. Los estudiantes son nativos tecnológicos y no necesitan un aventón para usar tecnología. Son los profesores los que tienen la tarea de descubrir cuáles son aquellos mundos que los estudiantes habitan.

En un ejemplo práctico: ¿De qué sirve un grupo de clases en Facebook cuando los jóvenes están explicando en la Web por qué ya no eligen esta red? La tecnología dentro del aula no es más que una llamada a la atención del docente y responde, en todo caso, a las necesidades intrínsecas de cada materia.

En palabras de Maggio (2012) la inclusión genuina se debe a su valor en los campos de conocimiento disciplinar objeto de la enseñanza. Se trata de percibir y analizar los cambios en sus campos de conocimiento y preguntarse qué se quiere lograr con la inclusión tecnológica dentro de un tema en particular. De esta manera se evita por qué sí o una simple inclusión efectiva y se logra bucear en las potencialidades de aprendizaje de los estudiantes porque se conocen sus motivaciones.

Un estudiante que no usa herramientas de diseño y necesita presentar una campaña publicitaria es alentado a buscar una herramienta que lo ayude, o bien a desarrollar esa destreza o bien a mejorar su trabajo por medio del uso de alternativas que permitan dar un salto cuantitativo en sus presentaciones pero esa herramienta, en últimas, emerge del estudiante y es el docente el agente de validación, el responsable de incorporar entonces una nueva herramienta que ayude a otros.

Alentar estas prácticas construye no solo una clase enriquecida por el uso de nuevas tecnologías sino un estado vincular modificado entre compañeros. En informática, se denomina hipervínculo a un elemento dentro de un texto que apunta a otro texto o a un contenido multimedia situado en otro lugar.

De manera práctica, se podría tomar esta analogía para hacer referencia a todo lo que contiene la tecnología en sí misma pero que por sí sola no puede actuar. Necesita de individuos y de la relación entre estos individuos.

De su vínculo. Como bien señala Camilloni (2008) una buena clase no será el resultado de los recursos usados o disponibles sino que surgirá de las cualidades didácticas de la programación y esta programación es una reflexión, ni más ni menos que del profesor sobre los diferentes elementos de las situaciones de enseñanza y aprendizaje.

Estas cualidades, en épocas de gran avance tecnológico, están dadas por lo que se extrae de los intereses de los estudiantes, de conocer sus mundos digitales y de allí partir para usar determinada herramienta y facilitar un aprendizaje significativo. Sin dudas, para este tipo de práctica se requiere abandonar la idea de un docente con rol protagónico para dar lugar a un facilitador de procesos. Un guía, o en términos informáticos, un moderador. Alguien que propicie el uso de las herramientas disponibles pero también que acompañe su correcto abordaje. Y qué tal si más que preguntarse ¿qué sería de una clase sin la tecnología? Se abriera la pregunta ¿qué haría la tecnología sin una clase? Probablemente se llenaría de significado.

Referencias bibliográficas

- Maggio, M, (2012). *Enriquecer la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós
- Camilloni, A, (2008). *Una buena clase*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires
- McLuhan, M, y Fiore, Q. (1967). *El medio es el mensaje*. España: Paidós Ibérica

Nota: Este trabajo fue desarrollado en la asignatura Introducción a la Tecnología Educativa a cargo de la profesora Natalia Lescano en el marco del Programa de Reflexión e Innovación Pedagógica.

Abstract: These ideas propose relocating the role played by technology in teaching / learning. Through some basic concepts, address the use of new technologies in an era and a generation crossed by the Internet, social networks, virtual campuses and all those emerging tools that modify any space designed to teach and learn.

Keywords: Teaching - meaningful learning - teachers - students - ICTs - technology - teaching - creativity - constructivism - tools - social networks - Internet

Resumo: Estas ideias, propõem realocar o papel que cumpre a tecnologia dentro do ensino/ aprendizagem. Através de alguns conceitos básicos, abordar o uso das novas tecnologias numa era e uma geração atravessada por Internet, as redes sociais, o campus virtuais e todas aquelas ferramentas emergentes que modificam todo espaço destinado a ensinar e aprender.

Palavras chave: Ensino - aprendizagem significativa - professores - alunos - TIC - tecnologia - ensino - criatividade - construtivismo - ferramentas - redes sociais - Internet

^(*) **Evangelina Ciurleo.** Creativa publicitaria (AAP). Profesora de la Universidad de Palermo en el Área de Comunicación y Creatividad Publicitaria.

Inclusión de tecnología en la materia Introducción a la Investigación

Fecha de recepción: junio 2018

Fecha de aceptación: agosto 2018

Versión final: octubre 2018

María Cecilia Kiektik (*)

Resumen: El presente ensayo busca estrategias para incluir en la asignatura Introducción a la Investigación recursos tecnológicos que integren los elementos que se utilizan en la cotidianeidad. Se intentará analizar de qué manera las aplicaciones pueden ser una herramienta para trabajar con estudiantes de primer año.

Palabras clave: Tecnología – pedagogía – comunicación – información – aprendizaje – adolescencia - vínculos

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 123]

Cultura de la tecnología y educación

Para el proceso de aprendizaje es primordial la interacción humana, en donde el conocimiento que el alumno obtiene no es un mero objeto que le es dado sino un producto que se construye en la interacción con el docente. Dice Carlino (2005, p. 153) “Nadie aprende por recepción pasiva, para apropiarse de un saber colectivo los alumnos han de transformarlo. Los docentes tienen que prever esta acción cognitiva del sujeto y propiciarla” ¿Qué lugar tiene la tecnología en este proceso de aprendizaje? ¿Cuál es el aporte que se puede destacar como contribución y en qué aspectos se puede verificar? Maggio (2012) realiza aportes donde vincula tecnología, cultura y educación señalando el valor de una didáctica actualizada:

Las tecnologías marcan desde una perspectiva cognitiva a los sujetos culturales que son nuestros alumnos y desde una perspectiva epistemológica, a las disciplinas que enseñamos. Si estas marcas no son recuperadas y dan lugar a prácticas de la enseñanza revisadas, diferentes y recreadas, entonces seguramente estaremos generando una didáctica de escaso valor para nuestros alumnos y para lo que es el conocimiento en la contemporaneidad.

Esther Díaz (1997) desarrolla el concepto de tecnología desde un punto de vista filosófico: ¿Qué es? ¿Cuál es su finalidad? ¿Cómo pensarla al interior de la cultura? ¿Cuál es su dimensión ética? Estas son preguntas abiertas que ayudan a reflexionar y seguir haciéndolo en tanto la tecnología no es algo realizado y terminado, su evolución y su repercusión en la cultura es profunda y está en devenir. La misma autora utiliza los términos de tecnociencia y de tecnocracia. El primero para señalar la relación actual entre ciencia y tecnología, y la segunda para describir la sobrevaloración de la tecnología en las decisiones institucionales y políticas.

El debate acerca de estos temas es complejo, abarcando distintas dimensiones que no se reducen a los aparatos tecnológicos, al software ni a las redes por las que circula la información sino que su verdadera complejidad se enmarca en una trama que incluye la relación entre cultura, poder y tecnología.

La tecnología es hoy un actor central de nuestra cultura, es la marca de nuestra época y su inclusión dentro del aula es algo que sucede naturalmente en tanto naturaleza cultural, en términos antropológicos amplios: un quehacer del ser humano (Cassirer, 2003). Habría que preguntarse por contraposición ¿por qué no iba a entrar al aula? Entonces: ¿hay opción en no dejarla entrar? O, sería más prudente y provechoso no solo dejarla entrar, sino estimular su inclusión del mejor modo posible de manera que aporte al proceso de aprendizaje: hablemos entonces de inclusión genuina.

Valencia (2012) sostiene que el uso inadecuado de tecnología en el aula puede convertir a la clase en un momento rígido, debido a que se obture la interacción dado que el devenir de la misma se ajusta a, por ejemplo, la presentación de un *power point* o presentación en *prize* al modo de una clase expositiva clásica. Esto implica tener las luces apagadas, los alumnos mirando hacia la pantalla y el docente haciendo una exposición oral. No hay un cambio sustancial en esta clase sino solo instrumental: se cambia el pizarrón por la pantalla. Este uso de la tecnología se denomina efectiva (Maggio, 2012, p: 18), es decir que la tecnología está presente pero no implica con su sola presencia una mejora en el desarrollo de la clase, y a veces puede ser hasta contraproducente como el caso citado. En este tipo de exposición, las preguntas se reservan para el final por lo que la interacción docente – alumno no tiene lugar con relación al conocimiento porque este le es dado al alumno, no participa en su construcción, no lo interroga adecuadamente.

Adolescencia, grupo y permanencia

La adolescencia como etapa evolutiva desde el punto de vista del desarrollo de la personalidad, se caracteriza por ser un período signado por la búsqueda de grupos de pertenencia en relación a diversos intereses que permitan al sujeto en desarrollo encontrar un lugar propio, externo al universo familiar. El papel que cumple allí la tecnología es crucial hoy día, se pueden crear fácilmente grupos de *WhatsApp*, de *Facebook*, y grupos en otras redes sociales. Los alumnos de la materia Introducción a la Investigación son adolescentes que tienen entre 17 a 22 años de edad, en su gran mayoría.

El grupo se caracteriza por estar constituido por individuos que tienen representación unos de otros. ¿Cómo se construye la representación entre unos y otros en tiempos de simulación virtual? La pertenencia a un grupo de afinidad es particularmente importante al atravesar la adolescencia, como hemos dicho anteriormente. Siendo que los alumnos de la materia son adolescentes, se puede presumir que las interacciones y los vínculos que puedan establecerse a través de las redes sociales pueda contribuyan positivamente al desarrollo de la materia en cuanto a interacción real, mejor calidad de trabajo en grupo y también a la permanencia en la materia a lo largo del cuatrimestre. Este hiato que se presenta entre el mundo virtual y el real - en lo relativo al desarrollo de la materia - puede constituir un espacio para considerar la construcción de un puente, por parte del docente, a través de pequeñas acciones que promuevan la relación entre uno y otro mundo.

Entre lo virtual y lo real, subjetividad y encuentros

El uso de redes sociales como modo de comunicación que potencia y/o reemplaza la telefónica y presencial, interviene en las relaciones con diversos efectos, uno de ellos - positivo - es que trae aparejado un mejor uso del tiempo. A la vez introduce cambios que no son solo tecnológicos, sino cambios en la constitución subjetiva de los miembros de la cultura de pertenencia. Si bien este es un fenómeno a nivel global no alcanza a ser total, se debe considerar la existencia de la brecha digital que existe entre las sociedades y al interior de las mismas. La vida virtual delinea una manera particular de percibir el tiempo y el espacio, de contactarse con los otros, de interactuar con gestos o sin ellos, etc. Al respecto aporta Esther Díaz (id.).

Los tiempos del *Homo Sapiens* le han dejado lugar a los del *Homo videns* que anuncia a su vez al *Homovirtualis*. Este hombre virtual se caracteriza por construir su mundo a partir de relaciones mediatizadas. Trabaja o estudia con tecnologías de comunicación, solución a gran parte de las operaciones cotidianas de manera telemática, busca productos, amistad, amor o sexo recorriendo la red. En fin, se va constituyendo como sujeto sujetado a diversas prácticas virtuales. Por supuesto que también sostiene relaciones actualizadas. Pero la fascinación por las nuevas tecnologías y la interacción con ellas le generan nuevas formas de deseo. Es como si se anhelara menos - o se difiriera - la presencia de lo real.

La generación App se define por un indeterminado corte etario donde los sujetos son jóvenes pero lo que más define es el uso de las aplicaciones (App) y las experiencias que comparten a través de ellas. El uso de móviles y de aplicaciones está presente en la mayor parte del día, generando una percepción del mundo reducida a la pantalla y homogénea para este grupo:

(...) la ampliación de los límites comunicacionales y la inmediatez, si bien abren horizontes formidables, reducen al mismo tiempo la vida a un territorio de 5 pulgadas (...) Las consecuencias actuales de esa reducción en la percepción del mundo no son muy auspiciosas. (Fritz en Africano, 2017).

Este modo de contactarse con el mundo y con los otros no podría haberse dado en otra época de la humanidad

sin esta tecnología, esta está mediando los encuentros o los desencuentros. Al respecto Africano (id) agrega que "Los jóvenes nacidos más allá de la década del 90 tienden a ser más renuentes al riesgo que las generaciones anteriores, y además usan la tecnología con el fin de reducir el riesgo de tener interacciones personales" (Africano, id). Estas consideraciones son particularmente significativas para reflexionar en este ensayo porque la clase es un momento de interacción y la propuesta de trabajar en grupo en la materia, supone un aprendizaje de las competencias sociales que también formarán parte del bagaje de conocimientos que se pretenden motivar, reflexionar entonces sobre estas nuevas formas de interacción permite actualizar la didáctica de la materia.

Introducción a la investigación

La materia Introducción a la investigación que se dicta en la Universidad de Palermo es una de las primeras que cursan los alumnos ingresantes en la Facultad de Diseño y Comunicación. Uno de sus objetivos centrales es que los alumnos conozcan la importancia del conocimiento y lo valoren como un aliado para su futura vida profesional apuntando al desarrollo de la creatividad. Durante el transcurso de la materia los alumnos realizan una investigación, en grupos y acotada al propio campo disciplinar, en donde deben construir un marco teórico y realizar trabajo de campo. A continuación, se analizarán los aspectos relevantes de esas dos partes, en lo relativo al uso de tecnología.

Desarrollo del marco teórico

La búsqueda de material teórico para concretar la investigación se ve generosamente apoyada por la existencia de Internet. Es posible, con estas herramientas, encontrar materiales de todo tipo y/o la ruta de acceso a ellos (a través de catálogos de bibliotecas por ej.), lo cual significa la apertura a un enorme número de fuentes del país y del mundo. Ahora, bien, es necesario distinguir por un lado, la facilidad que brinda Internet para el acceso a gran número de fuentes teóricas, de las habilidades cognitivas que sirven para orientar esa búsqueda, por otro. Para saber distinguir que materiales son pertinentes, eficaces, redundantes, falaces, etc., será de vital importancia el establecimiento de criterios, el discernimiento conceptual y la orientación para el rastreo, encuentro y elaboración del material teórico adecuado. Ello supone un aprendizaje específico que es parte de la adquisición de las herramientas metodológicas en la materia.

La oportunidad para el plagio también se ve magnificada por las mismas condiciones de posibilidad antes mencionadas sumadas a la facilidad, comodidad y a una motivación exclusivamente protocolar del alumno que incurre en esta práctica. De todas maneras, es necesario como docente saber que existen sitios específicos para el plagio (monografias.com, el rincón del vago, etc., también existe un sitio que realiza toda la investigación requerida para completar una tesis de licenciatura, en este último caso es a pedido y pago).

De todas maneras, son mayores las fortalezas que las debilidades, aunque en la misma amplitud de fuentes exista la oportunidad para copiarlas. No se puede dejar

de señalar como esto último puede debilitar el proceso de aprendizaje en tanto merma la creatividad, evade el enfrentarse con el desafío de desarrollar las ideas propias, conceptos y narrativa. Es necesario alentar a los alumnos a escribir y expresarse sin recurrir a esta práctica, nociva del desarrollo creativo y académico propio. Esto también se vincula con la posición que adopten los alumnos, hay quienes tomarán la materia como protocolar (motivación extrínseca) y otros que la verán como una oportunidad para aprender (motivación intrínseca).

Elaboración de trabajo de campo

El trabajo de campo de una investigación comprende el uso de distintas herramientas como encuestas, entrevistas, observaciones, focus group, entre otros. Las entrevistas y encuestas pueden hacerse utilizando tecnología y redes sociales. El desarrollo de trabajo de campo para la investigación de la materia se ve, en términos generales, favorecido porque las redes contribuyen al contacto más allá de lo presencial, es decir, se puede practicar una entrevista utilizando Skype como el modo más cercano a lo presencial pero también puede hacerse por correo electrónico, Messenger e incluso WhatsApp. Las encuestas cuentan con plataformas también para poder realizarse sin salir a hacerlo físicamente en el encuentro presencial. Por supuesto esto tiene sus límites ya que la brecha digital existe, no todas las poblaciones cuentan con Internet. Otra limitación es el empobrecimiento de los datos recogidos, ya que se restringen a lo verbal, quedando afuera el contenido no verbal de una contestación o conversación, según sea la modalidad de la entrevista/encuesta y los alcances pretendidos.

Un mundo de tecnología y un aula que la incluye

La tecnología ya está presente en el aula antes de que pensemos como docentes en introducirla al servicio del dictado de la materia porque todos los alumnos tienen sus dispositivos a mano, los utilizan, toman apuntes en ellos, fotografían el pizarrón, o filman alguna explicación. El docente también dispone de sus dispositivos. La inclusión de tecnología al servicio del dictado de la materia puede ayudar no solo al proceso de enseñanza sino también a la construcción del grupo y en este sentido puede ser provechoso el grupo virtual de los alumnos en consonancia con una actitud del docente a promover un buen clima de aula entendida como aula extendida.

Grupo de Facebook vs grupo de WhatsApp, actualización 2018

Este escrito fue realizado antes de hacer una intervención de tecnología con la finalidad de que facilite el apego de los alumnos a la clase y que a la vez sirva de sostén vincular, ambas finalidades inscriptas dentro de una mayor: la clase extendida. Para esto se creó un grupo de Facebook en la materia. Se pudo apreciar entonces que los alumnos utilizan poco el grupo de Facebook e incluso utilizan poco el Facebook en sí, según ellos mismos lo han dicho. Lo que sí usan es el correo electrónico en el cual se envía todo el material de lectura en formato pdf. El grupo de Facebook de todos modos sirve como lugar para alojar contenidos de soporte de la clase como material audiovisual, notas y links relevantes aunque

adicionales, pero es necesario recordarles que allí está el material porque pocos entran a verlo y eso puede comprobarse fácilmente. Los alumnos formaron un grupo de WhatsApp donde ellos están muy comunicados en lo personal y donde intercambian inquietudes en relación al contenido y trabajos a presentar en la materia. Esa interacción la gestionan ellos, tienen grupos de WhatsApp para el grupo de investigación (cooperativo) y otro para la clase (colaborativo).

Conclusiones

A la luz de lo expresado a lo largo del ensayo, es importante enfatizar que los adolescentes son nativos digitales y los docentes, en general, inmigrantes. Esto abre un espacio de códigos diferentes que incluso los alumnos manifiestan como motivo de desencanto en algunas materias donde la tecnología debería ser usada con experticia por el docente. En el caso de Introducción a la Investigación se puede decir que la tecnología de la información tiene una función que brinda a docente y alumnos facilidades para compartir presentaciones de *Power point o Prize*, videos alusivos a una temática para luego poder volcarlo al debate y a la construcción de conocimiento en clase, aporta a la construcción de grupos en redes sociales y por último, se puede decir que tiene un gran impacto es el acceso a diversas fuentes de información y múltiples posibilidades para el desarrollo de trabajo de campo.

En cuanto a la implementación de un grupo de Facebook con la finalidad de ser soporte de aula extendida y de convertirse en un espacio de intercambio en relación a los temas allí posteados, no se verifica un uso por parte de los alumnos, los que sí utilizan redes para estar comunicados pero no Facebook sino WhatsApp.

Finalmente se incluye aquí un señalamiento de Maggio "A los docentes nos cabe la responsabilidad de reconocer la tendencia cultural, que en general impacta tempranamente en los más jóvenes" (2012, p. 157), dicho esto en relación al uso creciente de Facebook. Han pasado algunos años a partir de sus palabras y seguramente habrá que actualizar cual es la plataforma más adecuada, atentos a reconocer cuáles son esos cambios para hacer un uso genuino de las tecnologías en el intercambio con los alumnos.

Referencias bibliográficas

- Africano, L. (2017). Como es la generación App y la cultura beta en la que vive. *La Nación Revista*. Recuperado el 13/11/17 de: <http://www.lanacion.com.ar/2081140-como-es-la-generacion-app-y-la-cultura-beta-en-la-que-vive>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Cassirer, E. (2013). *Antropología filosófica. Introducción a una filosofía de la cultura*. México: Fondo de cultura económica.
- Díaz, E. (2007). *Entre la tecnociencia y el deseo*. Buenos Aires: Biblos.
- Maggio, M. (2012) *Enriquecer la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Valencia, M. (2013). *Malos usos de la tecnología en la pedagogía*. Escritos en la Facultad N° 84, Año IX,

Vol.84, Abril 2013, Buenos Aires, Argentina. Universidad de Palermo. Recuperado de: http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_articulo=9132&id_libro=443

Nota: Este trabajo fue desarrollado en la asignatura Introducción a la Tecnología Educativa a cargo de la profesora Natalia Lescano en el marco del Programa de Reflexión e Innovación Pedagógica.

Abstract: This essay seeks strategies to include in the Introduction to Research subject technological resources that integrate the elements used in everyday life. An attempt will be made to analyze how applications can be a tool for working with first-year students.

Keywords: Technology – pedagogy – communication – information – learning – adolescence - links

Resumo: O presente ensaio procura estratégias para incluir na matéria Introdução à Pesquisa recursos tecnológicos que integrem os elementos que se utilizam na cotidianidade.

Tentar-se-á analisar de que maneira os aplicativos podem ser uma ferramenta para trabalhar com estudantes de primeiro ano.

Palavras chave: Tecnologia – pedagogia – comunicação – informação – aprendizagem – adolescência - links

(*) **María Cecilia Kiektik.** Licenciada en Musicoterapia (2005). Profesora de la Universidad de Palermo en el Área de Investigación y Producción de la Facultad de Diseño y Comunicación.

Una transformación. Como la tecnología cambió nuestras vidas y como puede transformar un momento en el aula

Fecha de recepción: junio 2018
Fecha de aceptación: agosto 2018
Versión final: octubre 2018

Laureano Romani (*)

Resumen: La tecnología (y su correlato digital) no resuelve por sí sola los problemas o la aprehensión de conocimientos en las aulas, coadyuva para que esa información – combinada de manera perfecta con otras técnicas – dé ese carácter tan particular a los alumnos. Nosotros como docentes deberemos estar más atentos para presentar, organizar y poner en valor todo este torrente de datos, ayudarlos a crear nuevas estrategias para su desenvolvimiento futuro, que se presenta mucho más competitivo que antaño. Ahora la competencia es global.

Palabras clave: Estudiantes - educación – tecnología – aulas – actualidad – docencia - aprendizaje — habilidades – capacidades

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 125]

Una transformación

La tecnología (todos estos recursos) que la modernidad nos ha entregado y que asociamos al lujo, al descanso, recreo o tiempo libre hace rato ha entrado en nuestras aulas y se resiste a abandonarlas. Si nos basamos solo en la tecnología digital, que es aquella que nos conecta con el mundo, hay carreras en las que es obligatorio su utilización pero otras en que el anclaje con lo digital no es tan necesario. Aun así esas materias deberán poder adaptarse e incluir tecnología digital educativa para hacer frente a toda una ola de nativos digitales que no comprenden o entienden de otros métodos o herramientas. Hemos visto también que la tecnología en estos casos no reemplaza una condición indispensable que se pide en las aulas: el poder resolutivo de los alumnos, el estar atento a la abundancia o al nacimiento de las ideas. En una era donde pareciera que Internet es la fuente de todos los males - y también de las soluciones - hay que enseñarles como curar toda esa información disponible y como utilizarla para su propio bien y pro-

vecho. Para no elevar a la tecnología digital al podio de los vencedores debemos también mostrarles y enseñarles el valor de lo manual, lo artesanal, esas técnicas ancestrales que pasadas de generación a otra pusieron en valor viejos saberes u ocupaciones y que ahora son el sello distintivo de las grandes marcas de lujo que pueblan el mercado de la moda.

Así como la oruga se convierte en mariposa, una bola de masa con levadura en un rico pan caliente o un bollo de papel, que guarda el germen de miles de ideas se convierte en un libro que es éxito de ventas, así la tecnología (o parte de ella), puede transformar un momento en el aula.

La tecnología se ha convertido en una parte inseparable de nuestras vidas, de la vida social, laboral y recreativa de las personas, y sobre todo, de los jóvenes que concurren a nuestras aulas. Esta generación digital ha registrado cambios en sus hábitos y capacidades de manera tan abrupta como no pasó en años de historia, decía un artículo del Instituto Mexicano de la Juventud (2017).

En este sentido, el filósofo argentino Darío Sztajnszrajber en una nota del 2015 para el diario *La Nación* nos ilustra:

Estamos viviendo transformaciones tan radicales que incluso en su radicalidad socavan la posibilidad que tiene nuestro pensamiento de comprenderla. Es que nuestra forma de conceptualizar no está atravesada por el diseño de la informática, porque la mayoría estudiamos en el siglo pasado. Nos regimos por la lógica binaria y esa forma dicotómica de entender la realidad se queda corta para poder explicar toda la potencialidad que tiene la revolución informática que estamos viviendo.

La incorporación de las juventudes a las llamadas Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC), se debe principalmente a su condición de herramienta que les permite informarse sobre los temas de su interés, interactuar con sus pares, realizar trabajos escolares, encontrar un empleo, o simplemente decir lo que piensan respecto a lo que ellos quieran, leemos también en la nota de la institución mexicana.

La idea planteada al principio sobre la transformación y cuya alegoría se ilustra en el bollo de papel de la portada es mostrar cómo y de qué manera estas tecnologías se han convertido en parte esencial de sus vidas, del quehacer cotidiano. Ya nadie imagina un mundo sin ellas. De ambos lados tenemos los que defenestran y temen por el uso excesivo de la tecnología (hablando en general, pero para este trabajo lo circunscribiremos solamente al ambiente áulico) y por el otro lado están los que sin importar o cuestionar la usan a diario, como los alumnos a los que se le dedican algunas horas de clase, aunque ellos lo hagan en sentido de disfrute y esparcimiento y no el académico. Una manera sencilla de integrar y presentar ejemplos en las clases, es usar toda esa información disponible en la red, enfocándose en redes sociales, para darle un marco a cada tema planteado, encontrar nexos o conexiones actuales, tanto como históricas y generar debates. En la red se encuentra todo y la idea o línea que se les propone investigar es para que puedan discernir por sí solos (y entender) el valor agregado que supone para aquellos que aman la imagen y deben *nutrirse* constantemente del arte, de la moda y de otras ramas, como son los estudiantes de Diseño. Aunque puede ser tema de otro escrito, ante la apabullante cantidad de información disponible en los diferentes medios y plataformas digitales, los jóvenes no traen consigo la gimnasia de la información: encontrar fuentes veraces y confiables no se resuelve con un primer *click*, por ejemplo *Wikipedia*, esta enciclopedia online que ha encontrado más detractores que seguidores, cuestionando siempre la veracidad de sus fuentes. Una contra que mueve la aguja es que cada usuario puede completar la información (fuese fidedigna o no). Un resonante caso sobre la escritora argentina Claudia Piñeiro a la que pusieron fecha y hora de defunción. Resultó una broma de mal gusto luego que la autora pidiera ayuda en la misma red para ubicar el origen (Diario Clarín 2014). Casualmente *Wikipedia.org* es la primera fuente que consultan los alumnos (y que creen

confiable) solo porque se encuentra en la red. Ante cada pedido de nuevas investigaciones habrá que enseñar y buscar otros métodos y formas para que aprendan. Habría que recordarles que no solo por un camino se llega a Roma. Por supuesto siempre la más fácil, será la más directa. Por eso nuestra tarea comienza aquí.

Cuando se plantea al inicio la idea de la transformación también aparece el concepto de la resistencia.

Creo que lo que más nos cuesta aceptar todavía es que la relación con la tecnología no es una relación de exterioridad donde existe una naturaleza humana cerrada y definitiva que utiliza la tecnología para su bien o para su mal, según sea evaluada desde un punto de vista optimista o desde un punto de vista pesimista. Lo interesante, para salir del pensamiento dicotómico es pensar que la tecnología ni ayuda ni perjudica a la naturaleza humana porque la naturaleza humana no existe. Entonces la tecnología lo que hace es estar todo el tiempo transformándonos en nosotros mismos. Se trata de salir de ese paradigma que piensa al ser humano como algo cerrado y a la tecnología como algo exterior. Somos también esa tecnología que nos va constituyendo en nuestras transformaciones permanentes (Sztajnszrajber, 2015).

Entonces, aquel mito que dice que la tecnología reemplazará al rol docente, no ha tenido lugar como bien lo plantea Maggio:

La narración refleja décadas de intentos fallidos en las que se le atribuyó a la tecnología la posibilidad de resolver los problemas de la enseñanza y del aprendizaje con artefactos tecnológicos, en un intento por dar solución a aquello que los docentes parecían incapaces de resolver con eficacia. (2012)

Estará en nosotros, como docentes, enseñarles el valor de todo este material que se nos presenta inmenso, gratuito, global y disponible las 24hs, los 365 días del año. Si bien dijimos más arriba que ante cada nueva tecnología – llevada al ámbito o plano que se dese – hay seguidores (followers), para hablar con lenguaje propio de los alumnos y detractores, existen también catedráticos que estudian las leyes de estos adelantos y se sitúan en medio, como Litwin (1997) escritora y pedagoga argentina que inserta el concepto del residuo cognitivo:

...es aquello que queda en la mente como nueva capacidad después de hacer, pensar y actuar en las sociedades contemporáneas. El residuo cognitivo o resto que queda adquirido como una nueva capacidad se constituye, por una parte, en el desafío de la escolarización en cualquiera de sus niveles. Refiere a un nivel que supera el conocimiento de determinados contenidos y se pregunta respecto de si pensar de determinada forma dichos contenidos genera también una nueva forma de pensar. Nos preguntamos, entonces, si la forma en que se plantean los problemas incide en el razonamiento.

Hay que encontrar la punta de esta madeja y comenzar a tejer una nueva historia con esos restos. En ese sentido el docente también deberá estar pendiente de la alfabetización digital de los alumnos. La información disponi-

ble por sí sola, no ha resuelto ni las ganas de investigar, ni la manera de hacerlo bien. Una tarea que hasta podría pensarse como extra para cada uno de los docentes de esta facultad. Pero no es imposible.

Referencias bibliográficas

- Instituto Mexicano de la Juventud. (2017). *La importancia de la tecnología para las juventudes*. Agosto 2017. Recuperado de: <https://www.gob.mx/imjuve/articulos/la-importancia-de-la-tecnologia-para-las-juventudes>
- Perazo, C.(2018). *La tecnología nos transforma todo el tiempo en nosotros mismos*. Diario La Nación. Tecnología. Recuperado el 19/06/2018 de: <https://www.lanacion.com.ar/1766411-dario-sztajnszrajber-la-tecnologia-nos-transforma-todo-el-tiempo-en-nosotros-mismos>
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza: Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Litwin, E. (1997). *Enseñanza e innovaciones en las aulas para el nuevo siglo*. Buenos Aires: Librería El Ateneo.

Nota: Este trabajo fue desarrollado en la asignatura Introducción a la Tecnología Educativa a cargo de la profesora Natalia Lescano en el marco del Programa de Reflexión e Innovación Pedagógica.

Abstract: The technology (and its digital correlate) does not solve the problems or the apprehension of knowledge in the classroom, it helps that information - combined in a perfect way with other techniques - to give that character to the students. We as teachers must be more attentive to present, organize and value all this torrent of data, help them create new strategies for their future development, which is much more competitive than before. Now the competition is global.

Keywords: Students - education - technology - classrooms - news - teaching - learning - skills - abilities

Resumo: A tecnologia (e sua correlato digital) não resolve por se sozinha os problemas ou a apreensão de conhecimentos nas salas de aula, coadyuva para que essa informação – combinada de maneira perfeita com outras técnicas – dê esse caráter tão particular aos alunos. Nós como docentes deveremos estar mais atentos para apresentar, organizar e pôr em valor todo esta torrente de dados, os ajudar a criar novas estratégias para sua desenvolvimento futuro, que se apresenta bem mais competitivo que antanho. Agora a concorrência é global.

Palavras chave: Alunos - educação - tecnologia - salas de aula - atualidade - ensino - aprendizagem - - habilidades - capacidade

(*) **Laureano Romani.** Licenciado en Publicidad (UCES). Profesor de la Universidad de Palermo en el Área de Negocios en Diseño y Comunicación de la Facultad de Diseño y Comunicación.

La eficacia en el dictado de clases: entre la tecnología evolutiva y el rol docente

Fecha de recepción: junio 2018
Fecha de aceptación: agosto 2018
Versión final: octubre 2018

Marisa Ester Ruiz (*)

Resumen: La evolución es una constante que existe desde que el mundo ha sido creado; el avance tecnológico en los últimos años ha invadido todas las áreas incluyendo el ámbito educativo y el dictado de las clases. La tecnología llegó para quedarse en todos los entornos y el docente debe estar preparado para enfrentar las nuevas generaciones con las herramientas necesarias y acuerdos para su formación. En este proceso específico como es la formación de profesionales, educadores y educandos enfrentan a diario el objetivo final de una cursada: clases atractivas y conocimientos actualizados para su posterior aplicación.

Palabras clave: Docente – estudiante – educación superior – educación digital – clase – tecnología

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 127]

La manera de dictar una clase en la actualidad a simple vista se podría decir que ha cambiado, aunque muchos colegas aún se resisten a este proceso inevitable. La interacción docente estudiante no es la misma, los espacios generados entre ambos dentro del aula se modificaron, en general el dictado de una clase de manera unilateral fue reemplazado por una comunicación bilateral en donde el docente además de impartir conocimientos, aprende de los estudiantes. No se debería poner en duda la importancia de la transmisión de

conocimientos, de la misma manera que lo significativo que resulta la comunicación docente-estudiante su implementación tendría que tener prioridad, logrando generar una participación activa de ambas partes.

El rol docente cambió, su intervención no. De ser un mero transmisor en donde la educación se enfocaba en él y en su conocimiento, hoy se convirtió en un facilitador, manteniendo una interacción con los estudiantes. De estar parados frente al curso con libros y pizarrón siendo el foco de atención, pasaron a convivir con ce-

lulares, computadoras, Internet y el uso de las Tic, en donde todo lo que decía el profesor era palabra santa, hoy sus palabras y conocimientos son corroborados por sus estudiantes en Google, casi al mismo momento en que son expresadas.

Se pasó de impartir conocimientos en donde su aprendizaje muchas veces era mecánico y memorístico, donde la educación podía ser impartida solamente en los edificios destinados a su dictado con un profesor paternalista, expositor, y quien era el único con autoridad catedrática, y donde sus estudiantes recibían la información y el conocimiento sin objetarla repitiéndola muchas veces memorísticamente sin olvidar una coma o un punto, a un aprendizaje donde el foco está puesto en el estudiante, en sus habilidades, sus destrezas y donde el profesor es un facilitador para los conocimientos, poniendo el centro de atención en las necesidades de los educandos, incentivando una participación activa y de manera integral.

La incorporación de la tecnología educativa dentro de la educación no es tarea sencilla, muchas veces se lidia con docentes migrados a la tecnología y estudiantes nativos digitales, por consiguiente, la resistencia a veces es el peor enemigo ¿Siempre es genuina la incorporación de tecnología en el aula? ¿O es un simple cambio de lugar en donde se escribe? Pasamos de utilizar como medio para escribir los contenidos en un pizarrón, a escribirlos en una presentación *PowerPoint* o *Prezi*. Siguiendo a Maggio (2012), se puede expresar que “Durante el siglo XX, cada intento de incorporar la tecnología en la enseñanza a través del cine, la radio, la televisión y también las computadoras se inició con altas expectativas de quienes llevan adelante esos esfuerzos” (Maggio, 2012, p.16).

No siempre esta incorporación de la tecnología por parte de los docentes es genuina, no es simplemente pasar contenidos de un sistema educativo tradicional a un sistema educativo digital, es un cambio de mentalidad como continúa Maggio (2012) exponiendo, las tecnologías “atravesas las formas en que el conocimiento se construye en la actualidad en todas sus versiones, disciplinares y no disciplinares, la idea de inclusión genuina reconoce estos atravesamientos, busca entenderlos y recuperarlos a la hora de concebir propuestas didácticas.” (Maggio, 2012, p.21).

Como escribe Palamidessi (2006), “la expansión generalizada de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ha contribuido a modificar, de manera irreversible, la vida de los países y experiencia de las personas.” (Palamidessi, 2006, p.9), por lo expuesto por el autor, se podría inferir que Palamidessi (2006) coincide con Maggio (2012), pues si las Tic’s modificaron a las personas, indudablemente interfirieron en la educación. Las tecnologías le plantean un reto tanto para las instituciones educativas y la educación como a los docentes; un cambio de mentalidad, adecuar sus estándares, sus conocimientos a la implementación de celulares, videos, tabletas, computadoras, la Web, Internet, y quien sabe hasta dónde llegará la evolución a la dinámica de las clases de todos los días. Incorporar a la currículum de la educación superior medios tecnológicos, no impli-

ca para el docente solo cambiar de cuaderno y pizarrón a celulares y computadoras, es migrar mentalmente adquiriendo las habilidades necesarias para la utilización de las distintas tecnologías de manera eficaz.

La página *WebU-Planner* describe 7 beneficios que la tecnología le aporta a la educación En primer lugar la colaboración; la interactividad que ofrecen los medios digitales permite la interacción entre los estudiantes sin necesidad de encontrarse físicamente en un mismo lugar. Luego la optimización del tiempo; reduce el tiempo empleado en la realización de las actividades, volviéndolas más eficientes. En tercer lugar la flexibilidad y capacidad de adaptación en el aprendizaje; la tecnología pone a disposición gran cantidad de contenidos, brindando a los estudiantes con mayor capacidad intelectual la posibilidad de obtener nueva información y a quienes realizan más esfuerzo material de apoyo. En cuarto lugar, la mayor comunicación con los alumnos, la tecnología favorece mediante la virtualidad, la comunicación entre los estudiantes y los docentes. Quinto, la reducción de costos, el uso de material educativo en formato digital evita la implementación del material tradicional en papel, evitando el gasto en impresiones o compra de libros. Siguiendo, los datos enriquecidos, brinda la posibilidad de entregar mayor cantidad de material, abriendo las perspectivas a una mirada crítica de un mismo tema con diversos autores. Y por último la exploración, las tecnologías permiten la búsqueda de nueva información proporcionando la posibilidad de nuevos conocimientos.

Como puede desprenderse de lo expresado por la página *WebU-Planner*, la incorporación de la tecnología en la educación, no implica solo un cambio tecnológico, implica un cambio de actitud.

Siguiendo lo expuesto por la UNESCO (2005) la posibilidad de la utilización de las tecnologías expone a la sociedad y la educación frente a la tercera revolución industrial:

Los cambios radicales provocados por la tercera revolución industrial –la de las nuevas tecnologías– han creado de hecho una nueva dinámica, porque desde mediados del siglo XX la formación de las personas y los grupos, así como los adelantos científicos y técnicos y las expresiones culturales, están en constante evolución, sobre todo hacia una interdependencia cada vez mayor. (UNESCO, 2005, p.5)

Las tecnologías modificaron el mundo de manera transversal, es imposible no pensar que afectaron a la educación y junto a ella a sus integrantes. La primera revolución industrial se inició durante la mitad del siglo XVIII, fue un proceso de transformación social, económico y tecnológico, la segunda revolución industrial sucedió finalizando el siglo XIX en donde se profundizaron y fortalecieron los aspectos tecnológicos de la primera revolución, y hoy comienzo del siglo XXI, nos encontramos atravesando la tercera revolución industrial donde la tecnología, la información y la comunicación son el eje central.

Los docentes no pueden ignorar que sus estudiantes, en su gran mayoría, son nativos digitales y si bien Arnold Toynbee (1889-1975) tardó 100 años en denominar a

la primera revolución industrial como tal, los tiempos cambiaron, las comunicaciones avanzaron y la globalización hace que podamos estar atravesando la tercera y poder ya denominarla como tal.

Que los profesores posean acceso y capacitación hacia el manejo de las herramientas tecnológicas es indispensable, pudiendo brindar a sus estudiantes la capacitación necesaria para la incorporación al ámbito laboral de una sociedad que se encuentra digitalizada y globalizada es un trabajo en conjunto con las instituciones educativas. Según McLuhan, se vive en una aldea global, donde la comunicación, la interacción y la intervención de la tecnología es imposible de ignorar.

Referencias bibliográficas

Isabel Sagenmüller Bórquez, I. (2017). *Tecnologías para la educación superior: 5 tendencias de 2017*. UPLANNER. (10 de enero de 2017). Recuperado el 15 de junio de 2018, de <https://www.uplanner.com/es/blog/tecnologias-para-la-educacion-superior-5-tendencias-de-2017>

Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. París: UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>

Palamidessi, M. (2006). *La escuela en la sociedad de redes. Una introducción a las tecnologías de la informática y la comunicación en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Nota: Este trabajo fue desarrollado en la asignatura Introducción a la Tecnología Educativa a cargo de la profesora Natalia Lescano en el marco del Programa de Reflexión e Innovación Pedagógica.

Abstract: Evolution is a constant that exists since the world has been created; the technological advance in the last years has invaded all the areas including the educational field and the dictation of the classes. The technology is here to stay in all environments and the teacher must be prepared to face the new generations with the necessary tools and chords for their training. In this specific process, such as the training of professionals, educators and learners face the final objective of a course on a daily basis: attractive classes and updated knowledge for its later application.

Keywords: Teacher - student - higher education - digital education - class - technology

Resumo: A evolução é uma constante que existe desde que o mundo tem sido criado; o avanço tecnológico nos últimos anos tem invadido todas as áreas incluindo o âmbito educativo e o ditado das classes. A tecnologia chegou para ficar em todos os meios e o docente deve estar preparado para enfrentar as novas gerações com as ferramentas necessárias e conformes para sua formação. Neste processo específico como é a formação de profissionais, educadores e educandos enfrentam a diário o objetivo final de uma cursada: classes atraentes e conhecimentos atualizados para seu posterior aplicativo.

Palavras chave: Professor - estudante - ensino superior - educação digital – sala de aula - tecnologia

^(*) **Marisa Ester Ruiz.** Licenciada en Relaciones Públicas e Institucionales. Magíster en Comunicación, Cultura y Discursos Mediáticos. Doctoranda en Educación Superior. Profesora de la Universidad de Palermo en el Área de Comunicación Corporativa y Empresaria de la Facultad de Diseño y Comunicación.

Formando a la Nueva Generación de Dibujantes Un análisis comparativo del aprendizaje con técnicas tradicionales y digitales

Fecha de recepción: junio 2018

Fecha de aceptación: agosto 2018

Versión final: octubre 2018

Leonardo Ezequiel Schieda ^(*)

Resumen: Los aprendices de dibujo se encuentran frente a una oferta diversa de cursos convencionales con técnicas tradicionales, o la formación a través de herramientas digitales. Este ensayo intenta comparar las posibilidades que ofrecen estos acercamientos y abrir el debate a la inclusión criteriosa de tecnología en la enseñanza del dibujo como enriquecedora del aprendizaje de la disciplina.

Palabras clave: enseñanza – artes visuales – tecnología – tendencias – arte digital – dibujo – nuevos formatos

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 129]

En la actualidad puede observarse que las técnicas de enseñanza del oficio del dibujante se han mantenido mayormente intactas en las últimas décadas. Es típico encontrarse con escuelas y profesores de dibujo que sientan las bases con técnicas tradicionales en grafito, pincel y plumín, utilizando como bibliografía principal los mismos textos que se vienen estudiando desde mediados del siglo XX. Algunos ejemplos de estas obras provienen de ilustradores como Andrew Loomis con *Figure Drawing for What it's Worth*, editado inicialmente en 1943; *Harold Speed con The Practice and Science of Drawing*, editado en 1913, o más recientemente, Betty Edwards con *Drawing on the Right Side of the Brain*, editado en 1979.

Por otro lado, tras el cambio de milenio también han surgido nuevas instituciones académicas que focalizan la enseñanza alrededor de técnicas digitales, actualizando las aulas con las herramientas informáticas que han ganado terreno en el campo *laboral del dibujo*. Ejemplos de esto son la Escuela Da Vinci, Image Campus, FX, e incluso universidades como la UTN. Son incontables también las posibilidades de aprendizaje del dibujo a través de cursos online, tutoriales y videos explicativos que descentralizan la experiencia académica del ámbito áulico y centran su contenido en la producción digital de imágenes e ilustraciones.

Como formadores debemos ser plenamente conscientes que la teoría y los fundamentos del dibujo son independientes de las herramientas utilizadas para su creación, pero estas tendencias nos obligan a preguntarnos qué diferencia genera en el estudiante el hecho de iniciar su aprendizaje con técnicas tradicionales o con técnicas digitales. ¿Es recomendable actualizar las herramientas en pos de una educación más cercana a las técnicas de producción contemporáneas, o sigue siendo más eficiente hacer centro en un aprendizaje tradicional? ¿Es posible encontrar alguna postura en la que ambos métodos coexistan de forma tal de promover un aprendizaje enriquecido a través de la inclusión de tecnología? como lo postula Maggio (2013).

Desde ya puede apreciarse el costo más elevado de entrada cuando se trata de técnicas digitales de dibujo, tanto desde lo institucional como lo personal. Las aulas deben estar equipadas con el hardware y el software correspondiente para que las clases de dibujo digital puedan desarrollarse de manera eficaz, y esto representa una mayor inversión que la adquisición de lápiz, papel y tintas. En consecuencia es entendible que los cursos de dibujo digital tengan un valor monetario más alto que los tradicionales. Si agregamos que, siendo el dibujo un oficio de tintes prácticos y que conlleva un tiempo substancial de ejercitación en las casas, los estudiantes también se ven empujados a equiparse con estos materiales informáticos para continuar su formación.

El costo de entrada también se ve afectado por el requisito previo de poseer un manejo básico de herramientas informáticas, lo cual puede interpretarse como un sesgo en favor de aquellos que ya tienen acceso a computadoras de hogar. Si bien se han hecho esfuerzos en Argentina para reducir la brecha digital con respecto a otros países latinoamericanos, todavía se nota un retraso en

la adopción de tecnología en los hogares. Los censos del INDEC de acceso a TIC en el año 2015 indicando una presencia de computadoras de hogar en menos de un 55% sobre el total encuestado. Esto implica que una predominancia de la enseñanza digital en el dibujo podría llegar a perpetuar lo que Pierre Bourdieu caracteriza como la selección de los elegidos, en cuanto a que las posibilidades de ingreso al sistema educativo desfavorecerían a los órdenes sociales más vulnerados.

Salvada esa problemática de acceso, la preparación previa al momento de ejercitar y trabajar el dibujo es notoriamente más acelerada con herramientas digitales. Basta encender una computadora para tener acceso instantáneo a todo el software y sus herramientas disponibles para producir, mientras que las técnicas tradicionales sí requieren de un espacio y un tiempo de preparación mayor y la renovación constante de los materiales una vez que estos se agotan. Estos retrasos, o el obstáculo de verse falta de materiales correspondientes, pueden llegar a influir en el uso eficaz del tiempo de enseñanza. La tangibilidad física de estos materiales suelen verse revalorada en el producto final, con los olores de la tinta o la sensibilidad táctil de la hoja o lienzo. La cualidad sensorial más allá de lo visual que poseen estos originales se pierden por completo en la producción por software, ya que se reducen a un archivo editable legible por el programa con el que fue creado. En el campo del dibujo suele percibirse la exhibición o adquisición de originales de un autor determinado con este valor adicional por lo artesanal, que desaparece en su totalidad con las técnicas informáticas. No parece haber una valoración de un archivo original de *Photoshop* o de *Illustrator*. Esta carencia de un objeto físico que representa no solamente las habilidades técnicas de su autor, sino también el tiempo y esfuerzo detrás de su creación, podría reflejarse en una menor apreciación de los resultados de un curso de dibujo digital por parte de sus estudiantes.

No obstante la suerte de mística que rodea a estos originales tradicionales, también cabe destacar lo punitivo que estos materiales pueden ser al momento de ensayar nuevas técnicas y experimentar con lenguajes y recursos diversos. El acto fallido en un entintado o pincelado, ni hablar de los frecuentes accidentes que suelen plagar los procesos de un dibujante tradicional, se traducen en arrancar esta pieza totalmente de nuevo. En la producción digital es sumamente sencillo volver hacia atrás y recuperar un estadio previo del proceso. No solamente esto, también es posible guardar diferentes versiones en función de resoluciones espontáneas que pueden llegar a surgir durante el acto de dibujar.

La facilidad en poder explorar de nuevos caminos, y la carencia de temor a un error indeleble en la obra, abre el juego a la posibilidad de guiar el aprendizaje de los estudiantes en función de sus intereses personales. Ese tipo de entorno es favorecido por autores como Bain, quien sostiene que “la gente aprende mejor cuando responde a una pregunta importante que realmente tiene interés en responder, o cuando persigue un objetivo que quiere alcanzar” (Bain, 2007, p.44). Bajo este criterio, el aprendizaje de los fundamentos del dibujo puede te-

ner simultaneidad con el estudio de diversas técnicas, la inclusión de nuevos recursos gráficos o el estudio de autores con improntas particulares sin la intimidación del error.

Además de esta virtud, las técnicas digitales de producción también permiten procesos que no son en absoluto factibles en procesos tradicionales, como la separación del trabajo en múltiples capas que pueden interactuar entre sí con diversos modos de visualización y de manipulación del color. Esta manera de trabajar puede presentar un desafío en un comienzo por su complejidad, pero justamente esto es lo que fomenta el desarrollo de un pensamiento y metodología de producción abstraída del comportamiento de los materiales físicos. De repente el manejo de múltiples capas, planos y archivos dentro de archivos nos lleva a hablar de niveles de anidación y una anatomía de la producción similar a la estructura de carpetas y archivos de un sistema informático.

Estos procesos también fluyen dinámicamente en otras aplicaciones del dibujo más allá de la ilustración de una pieza individual, como la inclusión de animación, contenido multimedia o manipulación de fotografías. De esta forma se posibilita la introducción del estudiante a nuevos campos de acción dentro del ámbito de la comunicación visual y el cruce con saberes teóricos de otras disciplinas lo cual puede, a su vez, ampliar el interés de los estudiantes.

Las técnicas informáticas, si bien nos brindan esta facilidad para tener a nuestra disposición todos nuestros elementos de trabajo con solo pulsar un botón de inicio, aún no tienen una capacidad de portabilidad lo suficientemente grande como para realizar estudios de campo. Por más que nuestras *laptops* puedan ser muy livianas para llevarlas en la mochila, sigue siendo complicado el escenario de llevarla a un lugar público para practicar paisajismo, y las *tablets* no suelen tener el software o sensibilidad adecuada para realizar un estudio paisajístico o arquitectónico *in situ*. Para estas salidas educativas, aún resultan más conveniente el lápiz y un bloc de hojas de tamaño manejable.

Otra posible problemática de la educación digital puede radicar en formar profesionales dependientes de un software específico si no se asientan primero las bases fundamentales de la disciplina del dibujo. Es muy sencillo enseñar el protocolo de trabajo de una herramienta digital como *Adobe Photoshop* sin adentrarse en las cuestiones más esenciales de cómo pensar y diseñar una pieza gráfica, pero esto atenta contra la formación de dibujantes capaces y competentes. También puede resultar más sencillo para un estudiante aprender acciones rutinarias por sobre acciones reflexivas (Schön, 1998). Por esta razón debe ser clara la utilización de la tecnología no como un fin en sí mismo, sino como facilitador de la tarea activa del dibujante.

En conclusión, y considerando estas posibilidades que brindan tanto las técnicas tradicionales de dibujo como las digitales, pueden proponerse diversos programas de enseñanza en función de cuál es el foco del aprendizaje. Para tomar como punto de partida los cursos iniciales de dibujo, si bien puede decirse que el dibujo digital es por lo general menos punitivo con el error del estudiante, habrá que juzgar si esta cualidad amerita elevar

la barrera de entrada desde los costos institucionales, personales y los requisitos de saberes previos, dejando de lado a un porcentaje no menor de potenciales estudiantes. Teniendo en cuenta esto, prevalece la postura de que en un inicio debe priorizarse la enseñanza de los fundamentos propios de la disciplina y dejar para un estadio posterior aquellos obstáculos presentados por el uso de la herramienta digital.

Idealmente, un estudiante de dibujo tendría, a lo largo de su aprendizaje, experiencias tanto con técnicas tradicionales como digitales, para que puedan comprender y comparar los pros y contras de cada una, y entender en qué casos les resultaría conveniente aplicar una herramienta distinta en función del resultado que ellos quieran alcanzar.

Ya habiendo aprendido las cuestiones más esenciales del dibujo, las herramientas digitales del dibujo abren el juego a la exploración, experimentación con nuevos medios, y cruces teóricos con otras ramas de la comunicación visual, posibilitando la ampliación del marco teórico de los estudiantes.

En cualquier caso es importante que el aprendizaje de los fundamentos del dibujo sea genuino y no dependiente de un entorno específico. Es decir, que los estudiantes aprendan el dibujo independientemente de la herramienta que utilicen, y dejar a su criterio la decisión de aquella que les resulte más favorable para su desempeño profesional.

Referencias bibliográficas

- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. (2ª ed.). Valencia. Universitat de València.
- Bourdieu, P. (2013). *Los herederos*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Edwards, B. (2011). *Dibujar con el lado derecho del cerebro*. Buenos Aires: Urano.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos de la República Argentina (2015). *Encuesta Nacional sobre Acceso y Uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación* (ENTIC). Buenos Aires. Disponible en: https://www.indec.gov.ar/informesdeprensa_anteriores.asp?id_tema_1=4&id_tema_2=26&id_tema_3=71
- Loomis, A. (2005). *El dibujo de figura en todo su valor*. Buenos Aires: Lancelot.
- Maggio, M. (2013). *Enriquecer la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Schön, Donald. 1998. *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Speed, Harold. 1941. *La práctica y ciencia del dibujo*. Buenos Aires: Albatros.

Nota: Este trabajo fue desarrollado en la asignatura Introducción a la Tecnología Educativa a cargo de la profesora Natalia Lescano en el marco del Programa de Reflexión e Innovación Pedagógica.

Abstract: The apprentices of drawing find themselves in front of a diverse offer of conventional courses with traditional techniques, or the training through digital tools. This essay attempts

to compare the possibilities offered by these approaches and open the debate to the judicious inclusion of technology in the teaching of drawing as enriching the learning of the discipline.

Keywords: Teaching - visual arts - technology - trends - digital art - drawing - new formats

Resumo: Os aprendices de design encontram-se em frente a uma oferta diversa de cursos convencionais com técnicas tradicionais, ou a formação através de ferramentas digitais. Este en-

saio tenta comparar as possibilidades que oferecem estas aproximações e abrir o debate à inclusão criteriosa de tecnologia no ensino do desenho como enriquecedora da aprendizagem da disciplina.

Palavras chave: Ensino - artes visuais - tecnologia - tendências - arte digital - design - novos formatos

(*) **Leonardo Ezequiel Schieda.** Diseñador Gráfico (Universidad de Palermo).

Reflexión sobre el uso de la tecnología en el ámbito académico: del docente al alumno

Fecha de recepción: junio 2018
Fecha de aceptación: agosto 2018
Versión final: octubre 2018

Carolina Marcela Vélez Rodríguez (*)

Resumen: El presente texto representa una reflexión sobre la importancia del uso de la tecnología en un espacio áulico. Cómo su introducción ha contribuido intensamente en el proceso de aprendizaje de los alumnos, a tal punto que ya no se la considera negativa para el mismo.

Palabras clave: Tecnología – docente – TIC - aprendizaje – didáctico

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 131]

Se suele tener la idea que la tecnología no está asociada con la pedagogía: el uso del celular y demás medios electrónicos en el aula estuvieron prohibidos, y se los asociaba con elementos que perturbaban el ámbito académico.

En general estuvo mal visto que los alumnos ingresaran a sus aulas munidos de computadoras, teléfonos, entre otros, y que los mismos estuvieran prendidos durante la clase. Los alumnos que actuaban de esta manera, carecían de un buen concepto por parte del profesor, y eran vistos ante sus compañeros como provocadores, aquellos que se atrevían a desafiar las consignas del profesor; había que eliminar todo elemento externo que perturbaba la concentración en clase. Como expone Palmidesi, antiguamente

...las tecnologías de la información eran vistas como intrusas en el mundo escolar. (Gros Salvat, 2000) La difusión social de la PCs y de Internet en los hogares y en otros ámbitos de la vida han contribuido a incrementar y a naturalizar su presencia. (p.27)

Pero los años han transcurrido, y con ellos la tecnología no solo fue avanzando, sino que también ha ido penetrando en nuestras vidas.

La tecnología está, y llegó para quedarse. Los alumnos hoy en día, no conciben su vida sin la misma, y los docentes no pueden negar esta situación. La tecnología enriquece el proceso de enseñanza. Es importante que el

docente incentive el uso de tecnología en clase. En este sentido, Maggio (2012) hace hincapié en que la tecnología no la lleva el docente, sino que ya está en el aula, y quienes la llevan son los mismos alumnos.

Es inútil no reconocer que la tecnología es un buen aliado del docente, le abre un abanico de oportunidades. Sirve para que el alumno pueda comprender y asimilar los conocimientos transmitidos por el docente. De esta manera se logran aprendizajes significativos. Palmidesi (2006) cita a Brunner, quien “sostiene que las TIC y las redes ayudan a las personas a adquirir nuevos conocimientos, desarrollar nuevos métodos de enseñanza y estimular las comunicaciones entre estudiantes y profesores de diversos países.” (p.24)

Hay múltiples formas de aprovechar y utilizar a la tecnología durante la clase: desde usar programas como *Power Point*, *Prezzi*, manejarse con una cuenta de Facebook para que los alumnos suban sus trabajos prácticos e interactúen entre ellos y con el profesor; usar el celular durante la clase para ampliar por ejemplo, algún tema que se esté estudiando en ese momento; utilizar *Google Drive*, *Instagram*, *Pinterest*, entre otras aplicaciones similares. Las opciones son múltiples y variadas, y se pueden adaptar perfectamente a las necesidades de cada docente y de cada materia.

No hay que olvidar que las TIC contribuyen también al proceso de aprendizaje en los estudiantes; se deben considerar recursos educativos innovadores, contribuyendo al carácter dinámico de la educación, teniendo

en cuenta que lo innovador no está asociado solo a grandes despliegues, a algo que nunca fue utilizado en una cátedra. Cuando se habla de recurso educativo innovador, se toman en cuenta los recursos innovadores para una cátedra específica, por ejemplo, que en esa materia se utilice por primera vez Facebook. Si bien Facebook está muy difundido entre la población, para esa cátedra en especial es un recurso innovador, ya que nunca se lo consideró anteriormente. A la hora de decidir qué red social se va a utilizar, hay que tener en cuenta las características del grupo y lo que se propone lograr con esa inclusión: si lo que se pretende es que cada alumno suba y comparta información, o que solo puedan ver lo que el profesor sube, o que haya intercambio entre compañeros. Las TIC en la actualidad, colaboran activamente y de una manera creativa, en el proceso de aprendizaje. El uso de las redes sociales por ejemplo, hace que los alumnos compartan cierta información. De ésta manera, la dinámica en el aula dejó de ser pasiva, resultando clases con intercambios enriquecedores entre docentes y alumnos.

Referencias bibliográficas

- Palamidessi, M. (2006) *La escuela en la sociedad de redes. Una introducción a las tecnologías de la informática y la comunicación en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Maggio, M. (2012) *Enriquecer la enseñanza: los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Nota: Este trabajo fue desarrollado en la asignatura Introducción a la Tecnología Educativa a cargo de la profesora Natalia Lescano en el marco del Programa de Reflexión e Innovación Pedagógica.

Abstract: This text represents a reflection on the importance of the use of technology in an aulic space. How his introduction has contributed intensely in the learning process of the students, to such an extent that it is no longer considered negative for it.

Keywords: Technology - teacher - ICT - learning - didactic

Resumo: O presente texto representa uma reflexão sobre a importância do uso da tecnologia num espaço de sala de aula. Como sua introdução tem contribuído intensamente no processo de aprendizagem dos alunos, a tal ponto que já não lha considera negativa para o mesmo.

Palavras chave: Tecnologia - professor - TIC - aprendizagem - didática

(*) **Carolina Marcela Vélez Rodríguez.** Licenciada en Publicidad (USAL). Profesora de la Universidad de Palermo en el Área de Comunicación y Creatividad Publicitaria de la Facultad de Diseño y Comunicación.

Didáctica a dos caras

Fecha de recepción: junio 2018

Fecha de aceptación: agosto 2018

Versión final: octubre 2018

Andrea Barreto (*)

Resumen: El presente ensayo busca confrontar diferentes enfoques de aprendizaje, analizando en primer lugar el conductismo y por otro lado el constructivismo. Porque parte de la evolución del sistema educativo se ve reflejada en un nuevo concepto de forma para la escuela, esta nueva forma estaba en contra postura desde la metodología utilizada al orden estipulado y naturalizado. Habiendo establecido las bases, este escrito revisará los nuevos recursos digitales: ¿Qué sucede cuando los saberes tratan de ser incorporados a través de herramientas virtuales como lo es el aula virtual?

Palabras clave: Proceso de aprendizaje – recursos digitales – constructivismo – metodología

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 133]

El hombre es un ser de relaciones y no solo de contactos, no solo está en el mundo, sino con el mundo. De su apertura a la realidad, de donde surge el ser de relaciones que es, resulta esto que llamamos estar con el mundo. (Freire, 1969).

El aprendizaje es un proceso por el cual se produce un cambio relativamente permanente en la conducta o en los conocimientos de una persona como consecuencia de una experiencia. El conocimiento es una construc-

ción del que aprende, donde se utiliza un modelo de enseñanza la cual responde a determinadas características ajustadas al contexto. Permitiendo así un efectivo desarrollo de estrategias didácticas.

El conductismo es un modelo propuesto por los psicólogos estadounidenses Broadus Watson John y Burrhus Frederic Skinner, entiende la idea de enseñar a través del condicionamiento estímulo-respuesta de manera seriada llevando al educando a responder siempre de la misma manera, el aprendizaje se producía por

asociaciones mecánicas. Esto llevaba a la concepción del sujeto que tuviera un desarrollo de rol de manera pasiva, y se lo veía como una frasco vacío se concebía el proceso de aprendizaje condicionado puramente por el estímulo externo producido por el docente, el sujeto era comparado con un animal desde su condición biológica y la educación consistía en la transmisión del conocimiento, de aquellos que saben a aquellos que no saben adquiriendo el conocimiento mediante la absorción de datos e información. Mostrando ningún esfuerzo por integrar los nuevos conocimientos con conceptos ya existentes en la estructura cognitiva de relacionar los conocimientos con aprendizajes previos.

Parte de la evolución del sistema educativo se ve reflejada en un nuevo concepto de forma para la escuela, esta nueva forma estaba en contra postura desde la metodología utilizada al orden estipulado y naturalizado, la llamada escuela constructivista asociado al pensamiento de Jean Piaget y Lev Vigostky busca procesos de construcción que se produzcan por interacción con el medio, convencidos que la educación se da en la participación en una comunidad con la intención de dar un nuevo enfoque por competencias a los participantes. El conocimiento se construye a partir de una permanente interacción entre el sujeto y la realidad. Sujeto y objeto se relacionan activamente modificándose mutuamente y teniendo un tipo de relación bidireccional buscando desde el medio el desarrollo de un actor más activo, dinámico e involucrado en su proceso de aprendizaje. Se puede encuadrar este tipo de pensamiento en la problematización ligada al constructivismo donde el estudiante desarrolla sus propias herramientas que le facilitan la creación y ejecución de métodos para resolver las problemáticas que se le vayan presentado, además de esto como dice la autora Camilloni: Los educandos no ven los contenidos fuera de las acciones y del contexto en el cual se van a usar. Por el contrario, la situación de aprendizaje re-produce el conocimiento y los conceptos se desarrollan en el transcurso de actividades como lo son el aula taller. Los conceptos no deben ser abstractos, no están significados por sí mismos, son analogías a herramientas cuya utilidad solo puede ser comprendida a partir de su utilización, lo cual requiere hacer uso de un sistema contextual para darle valor y sentido. Entonces se puede decir que una correcta incorporación de los saberes responde en gran medida a un cambio en la percepción que tiene el sujeto de su entorno contextual, como dice el autor Philippe Perrenoud: “el fin último perseguido es una modificación profunda de las actitudes ligadas a un enriquecimiento en los conocimientos” (1989, p. 14). Pudiendo verificar de esta manera la correcta incorporación de los saberes por medio de la activación de un proceso cognitivo concreto y particular de cada sujeto. Estos recursos estarán implicados en el proceso perceptivo, sus formas de incorporación, establecer, comprender, memorizar y reconocer información transferida a través de los sentidos. La teoría cognitiva asegura, diferencia de la teoría conductista, que todos los estudiantes no van a responder al mismo estímulo de la misma manera. Sino que esto va a depender de las diferentes herramientas que tengan

para adquirir ese conocimiento y su situación contextual. Convirtiendo al constructivismo a la metodología en cuanto a un nuevo paradigma que evalúa los desarrollos del educando y buscando que este se haga dueño del conocimiento y cree una estructura para ejecutarlo. Cabe preguntarse, en tiempos de hoy ¿Que sucede cuando los saberes tratan de ser incorporados a través de herramientas virtuales como lo es el aula virtual? ¿Existe una real lectura contextual que permite al docente trabajar de manera más eficaz y concreta? ¿Qué pasa con el vínculo y la relación docente-estudiante, acaso se empobrece? Es una herramienta que acompaña a la metodología cognitiva del saber en sus tres etapas de percepción, memorización y aprendizaje, logrando así una verdadera formación de conceptos y desarrollo del estadio en las relaciones formales. Según Litwin: “Se reemplaza la propuesta de asistencia regular a clase por una nueva propuesta en la que los docentes enseñan y los estudiantes aprenden mediante situaciones no convencionales, en espacios y tiempos que no comparten” (2003, p.15) espacio donde no se comparten las mismas situaciones espacio temporales dejando de lado la concepción clásica de dar clases y de cómo debe estar comunicada la clase, desde la visión del docente sería una discusión estéril ignorar las aplicaciones y la existencia de la tecnológica en los entornos. ¿Y no es acaso el alejamiento y desacartonamiento del tipo de clase magistral lo que metodologías constructivistas invocan?, buscar oportunidades virtuales para ser educado es una posibilidad de alcances infinitos pero qué pasa cuando tenemos certificaciones virtuales donde lo único que genera es la necesidad de seguir certificándose, sin que haya un proceso real donde se corrobora que ese material es aplicable desde y para el cambio de los espacio contextuales. La didáctica debe poner especial ojo dentro de este tema. “reconoce el complejo entramado de la tecnología en la construcción del conocimiento en modos específicos por campo disciplinar y emula ese entramado en el plano de la práctica de la enseñanza” (Maggio, 2012) ,facilitando la interacción en tiempo real y haciendo más dinámica el concepto de triada didáctica, entonces en la medida que las tecnologías apliquen y permitan un mejor aprovechamiento en las técnicas de la enseñanza y colabore de manera positiva a la menor absorción de conocimientos en los procesos de aprendizaje, es decir sea una herramienta que mejora la técnica didáctica una adecuación de esta al contexto será muy beneficioso y alimentará la finalidad de todo proceso educativo para hacer más participativos a los actores sociales dentro de su contexto real. En definitiva lo que es necesario comprender es que estas dos instancias, la presencial y la digital cada una por sí sola, no es que no puedan funcionar, sino que juntas se puedan complementar, y que las falencias de una le puedan servir a la otra para potenciar su eficacia en esta era digital en la implementación de herramientas didácticas como también empezar a plantearnos si el constructivismo tiene una relación evolutiva en función al conductismo, cuál es la siguiente forma educativa que se acomoda mejor al tipo de relaciones contextuales que desarrollan sus actores?

Referencias bibliográficas

- Camilloni, A. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós
- Cátedras DC en Redes Sociales. (2016) *170 docentes y 239 espacios digitales*. Recuperado: http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/docentesdc/redes_docentes.php
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Siglo XXI editores.
- Litwin, E. (2003). *La educación a distancia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza: los ambientes con alta disposición Tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós Ibérica.
- Prerenoud, P. (2009). *Enfoque por competencias ¿Una respuesta al fracaso escolar?* Revista interuniversitaria de pedagogía social. N°16.

Nota: Este trabajo fue desarrollado en la asignatura Introducción a la Didáctica a cargo de la profesora Silvia Meza en el marco del Programa de Reflexión e Innovación Pedagógica.

Abstract: The present essay seeks to confront different learning approaches, analyzing first the behaviorism and on the other hand the constructivism. Because part of the evolution of the educational system is reflected in a new concept of form for the

school, this new form was against posture from the methodology used to the stipulated and naturalized order. Having established the bases, this paper will review the new digital resources: What happens when the knowledge tries to be incorporated through virtual tools such as the virtual classroom?

Keywords: Learning process - digital resources - constructivism - methodology

Resumo: O presente ensaio procura confrontar diferentes enfoques de aprendizagem, analisando em primeiro lugar o conductismo e por outro lado o construtivismo. Porque parte da evolução do sistema educativo vê-se refletida num novo conceito de forma para a escola, esta nova forma estava na contramão postura desde a metodologia utilizada à ordem estipulada e naturalizado. Tendo estabelecido as bases, este escrito revisará os novos recursos digitais: ¿Que sucede quando os saberes tratam de ser incorporados através de ferramentas virtuais como o é a sala virtual?

Palavras chave: Processo de aprendizagem - recursos digitais - construtivismo - metodologia

(*) **Andrea Barreto.** Licenciada en Dirección de Arte Publicitario (Universidad de Palermo). Diplomatura en Producción Cultural (Universidad de Buenos Aires).

La didáctica en la Bauhaus

Juan Pablo Galant (*)

Fecha de recepción: junio 2018
Fecha de aceptación: agosto 2018
Versión final: octubre 2018

Resumen: El presente ensayo analiza la didáctica que se implementó en la corta historia de la escuela de arte alemana Bauhaus, y porqué es considerada la institución de arte más importante e influyente del siglo XX. A través de observar de qué forma se gestaba la enseñanza en esa institución, y su modalidad -pionera en muchos sentidos- de abordar la educación del arte y el diseño, se intentó llegar a algunas conclusiones al respecto, contrastándola con autores de educación contemporáneos o posteriores a su existencia. La intención de no profundizar en la problemática relacionada con el contexto socio-histórico donde se desarrolló, y evitar profundizar en las reconocidas personalidades que fueron parte de la escuela, fue deliberada, porque lo que se pretende con este ensayo es realizar una mirada más general de lo que fue la experiencia educativa en la Bauhaus, sin entrar en esas particularidades.

Palabras clave: Didáctica – enseñanza del diseño – enseñanza del arte – aula taller

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 135]

La Bauhaus fue una escuela de arte alemana, que estuvo activa desde el año 1919 hasta su cierre por los nazis en 1933. En su corta existencia tuvo 3 directores: Walter Gropius -su creador-, Hannes Meyer y Mies Van der Rohe. Pese a haber tenido que mudarse en tan poco tiempo de Weimar a Dessau, y posteriormente a Berlín, donde fue su último intento trunco de subsistir a los conflictos relacionados por el contexto socio-histórico de la época, logró convertirse en la escuela de arte más importante e influyente del siglo XX.

Para entender por qué sucedió esto, es necesario adentrarse en su manera de enseñar, con su didáctica -muchas veces experimental-, y su nuevo modo de abordar la educación en el arte y crear la enseñanza del diseño, con metodologías que siguen vigentes.

A grandes rasgos, el recorrido educativo que realizaban los alumnos iniciaba con un Vorkurs o curso preliminar, donde comenzaban a experimentar con los materiales, las formas y colores. En base a esa experimentación, los maestros evaluaban cuales alumnos eran aptos para pa-

sar a un segundo estadio educativo, que consistía en los talleres. Aquellos que llegaban, elegían con que material querían trabajar, o a veces eran los propios maestros que sugerían que camino debían seguir, basándose en el desempeño que habían observado en el curso preliminar. Y finalmente, solo aquellos estudiantes más capacitados accedían a una tercera etapa formativa, completando su formación como arquitectos -cabe destacar que esto último se implementó con el tiempo, y no fue planificado así desde el inicio de la escuela-.

El mencionado Vorkurs fue probablemente uno de los cambios más determinantes en la enseñanza que se daba hasta entonces. Particularmente en los primeros años, y a cargo del maestro suizo Johannes Itten, su pedagogía modificó la forma que se abordaban esas temáticas. De acuerdo a Blocon Redondo:

Antes de la Bauhaus algunas Academias de Bellas Artes europeas contaban con un curso preliminar, sin embargo es el de la escuela alemana el que se convierte en leyenda. Más allá de la copia de los grandes maestros de la historia del arte que proponían los estudios tradicionales, en el Vorkurs de Itten se enseñaba a conseguir la extensión creativa de estos modelos pero también la de los propios alumnos. Se enseñaba a los jóvenes a pensar, a conocerse a sí mismos y a partir de ello a desarrollar su individualidad como creadores originales y auténticos (2014, p. 89).

A partir de esto, se evidencia que Itten proponía un cambio rotundo respecto a la escuela tradicional, en la línea de otras pedagogías progresistas contemporáneas a la época. Trataba a sus estudiantes contemplando sus intereses, ayudándolos a que construyan y descubran su propia manera de crear, en vez de pretender transmitir conocimientos y técnicas, esperando que ellos simplemente los incorporen, sin importar sus inquietudes personales -como suele hacer la educación tradicional-. Y aunque Itten posteriormente fue reemplazado por los maestros Lazlo Moholy-Nagy y Josef Albers, que modificaron el Vorkurs de acuerdo a sus ideas y filosofía personal, la base e importancia del curso preliminar se mantuvo hasta el final de la escuela, y su legado pedagógico está presente en la enseñanza del diseño.

Como metodología de enseñanza, la Bauhaus adoptó el uso del aula taller, hoy común en instituciones de arte y diseño. Esta resultó ser una nueva modalidad en aquel entonces, donde los alumnos aprendían haciendo, simultáneamente desde dos ángulos distintos: por un lado el artesanal, asistidos por maestros artesanos, y por otro lado el artístico, asistidos por los llamados maestros de la forma. Esto propició que los estudiantes se formaran integralmente, sin distinción ni división entre ser artesano o artista, separación que se daba hasta entonces y que Gropius pretendía derribar, habiendo dejada clara su intención desde que publicó el manifiesto al momento de la creación de la escuela. Y la propia manera de aprender haciendo, demostró su enorme utilidad en el aprendizaje, porque "Para formar personas

técnicamente competentes en su área laboral o profesional se requieren instancias de formación que permitan ejercitarse en el hacer. Las competencias y capacidades no se enseñan ni se aprenden: (...) se forman a través de la práctica" (Mastache, 2009)

Promediando su existencia, la Bauhaus, cada vez más influenciada por el avance tecnológico e industrial de la época, comenzó a producir objetos de consumo para la población, realizado por sus propios estudiantes. Si bien la mayoría quedaron en estadio de prototipos -de muebles, utensilios de cocina, luminarias, y hasta casas experimentales-, algunos de ellos si fueron puestos a la venta en el mercado. Esto propició que el aprendizaje de sus alumnos se vuelva significativo y útil, ya que sus producciones tenían un impacto real y aplicable en la sociedad. Este fue otro ejemplo más de las pedagogías de carácter progresista que se daban en la escuela, y fueron similares a otras corrientes que estaban intentando modificar el paradigma de la educación tradicional. Por ejemplo, la Nueva Escuela, en uno de Los treinta principios de la Oficina Internacional de Escuelas Nuevas estipula que "La escuela nueva organiza trabajos manuales. (...) Estos trabajos presentan una utilidad real para el individuo o la colectividad" (Ferriere, 1925). Si bien la Bauhaus no formaba parte de ese movimiento educativo, es sabido que varios de sus profesores estaban familiarizados con la obra de Montessori y Dewey (Valentino, 2018), que al igual que Ferriere, eran figuras representantes de esa nueva corriente educativa progresista.

Pero no todo el enfoque pedagógico adoptado por la Bauhaus debe ser considerado correcto, ni mucho menos un paradigma a imitar. Producto -probablemente de tratarse de una escuela experimental, implementó ciertas metodologías que, como mínimo, fueron descuidadas. Una de ellas, por ejemplo, se dio en la primera etapa, y fue deliberadamente carecer de una biblioteca. Esta decisión ideológica partía de que pretendían ser generadores de teoría dentro de la propia escuela, y consideraban que no debía haber un acceso a bibliografía para no contaminar la mente de sus estudiantes (Valentino, 2018). Se entiende que lo que pretendían con esto es la absoluta libertad de descubrir y crear sin condicionamientos previos, pero como sostienen autores posteriores, respecto a una pedagogía de aula taller como la que se daba en la Bauhaus, es un error creer que la práctica por si sola es fuente de teoría (Ander-Egg, 1999, p. 37). Y si bien cada maestro tenía su conocimiento y teorías propias que transmitía a sus estudiantes, es cuando menos pretencioso considerar que toda teoría bibliográfica anterior a la Bauhaus fuera inservible como fuente de consulta a sus alumnos.

También se puede observar que en su corta existencia, el curriculum y la programación de la Bauhaus sufrió numerosos cambios, muchas veces obedeciendo más a inquietudes relacionadas con ideas personales de los profesores que impartían el Vorkurs o los talleres, y que en algunos casos chocaba con lo que se pretendía a nivel institucional. Si bien se señala con admiración que "su curriculum era extremadamente progresista y experimental" (Carmel-Arthur, 2000, p.22), esto representó una

contradicción a la enseñanza, si consideramos que una de sus cualidades es que deba ser programada. El propio Van der Rohe, último director que tuvo la institución (citado también por Carmel-Arthur), reconoció que “la Bauhaus no fue una institución con un programa claro. Fue una idea” (2000, p.20). Y la enseñanza es demasiado importante a nivel social, cultural y humano como para que estas cuestiones educativas no estén pensadas, planificadas y definidas, más allá que después existan variaciones o contingencias. (Davini, 2008, p. 167)

Se ha pretendido analizar a líneas generales lo que fue la didáctica en la Bauhaus. Por supuesto que adentrarse en aspectos más particulares podría arrojar muchas más conclusiones, como las ideas y pedagogía personal que aplicaron cada uno de los grandes maestros que tuvo, como el pintor *Paul Klee*, o el pintor y teórico del arte *Vasili Kandinsky*, por citar solo un par. Incluso analizar cada periodo de existencia en los 3 lugares donde funcionó, o que rumbo específico adoptó con sus 3 directores, ampliaría considerablemente el análisis. Pero como se mencionó, este ensayo pretende brindar un panorama más general de lo que fue la experiencia educativa de la escuela de arte más importante del siglo XX.

La Bauhaus fue precursora de metodologías pedagógicas que se siguen aplicando con éxito hoy en día. No obstante, su carácter experimental y el contexto socio-histórico donde se desarrolló, en varias ocasiones influyeron negativamente a lo largo de su existencia. Queda la pregunta pendiente de respuesta de qué hubiera sucedido si aquellas cuestiones no hubieran atentado contra su desarrollo, y cómo hubiera evolucionado en los años siguientes. Afortunadamente, su legado se expandió por el mundo, y hoy sigue siendo un admirable ejemplo pedagógico, sobre todo en lo relativo a la enseñanza del diseño.

Referencias bibliográficas

- Ander-Egg, E. (1999). *El taller: una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires, Argentina: Magisterio del Río de la Plata.
- Blocon Redondo, L. (2004, 3 de febrero). *El Vorkurs de la Bauhaus: Dirección de Johannes Itten (1921 – 1923)*. Pastiche. Volumen (9), p. 84 – 89.
- Carmel-Arthur, J. (2000) *Bauhaus. Dubai*, Emiratos Árabes Unidos: Carlton Books Limited.
- Davini, M.C. (2008) *Métodos de Enseñanza Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Ferrière, A. (1925). *Los treinta principios de la Oficina Internacional de Escuelas Nuevas*. *Revista Pour l'Ère nouvelle*. Citado en: Germán, G., Abrate, A., Juri, M., Sappia, C. (2011). La Escuela Nueva: un debate al interior de la pedagogía. *Revista Diálogos Pedagógicos*. Año IX. Nº 18, Octubre 2011. Anexo (pp.30-33) Recuperado en: <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/prueba/article/download/539/pdf>.

Mastache, A. (2009) *Formar personas competentes*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.

Valentino, J. (2018, Junio). *La Bauhaus y la nueva pedagogía del arte y el diseño*. En M.Marcos (Director). *Bauhaus 100 años*. Seminario llevado a cabo en el Museo Nacional de Arte Decorativo, Buenos Aires, Argentina.

Nota: Este trabajo fue desarrollado en la asignatura Introducción a la Didáctica a cargo de la profesora Silvia Meza en el marco del Programa de Reflexión e Innovación Pedagógica.

Abstract: This essay analyzes the didactic that was implemented in the short history of the German art school Bauhaus, and why it is considered the most important and influential art institution of the 20th century. Through observing how teaching was developed in that institution, and its modality -pioneer in many ways- of approaching the education of art and design, we tried to reach some conclusions in this regard, contrasting it with contemporary authors of education or subsequent to its existence. The intention not to delve into the problematic related to the socio-historical context where it was developed, and avoid deepening in the recognized personalities that were part of the school, was deliberate, because what is intended with this essay is to take a more general look of what was the educational experience in the Bauhaus, without going into those particularities.

Keywords: Didactics - teaching design - teaching art - classroom workshop

Resumo: O presente ensaio analisa a didática que se implementou na curta história da escola de arte alemã Bauhaus, e porquê é considerada a instituição de arte mais importante e influente do século XX. Através de observar de que forma se gestava o ensino nessa instituição, e sua modalidade -pioneira em muitos sentidos- de abordar a educação da arte e o design, se tentou chegar a algumas conclusões ao respeito, contrastando-a com autores de educação contemporâneos ou posteriores a sua existência. A intenção de não aprofundar na problemática relacionada com o contexto sócio-histórico onde se desenvolveu, e evitar aprofundar nas reconhecidas personalidades que foram parte da escola, foi deliberada, porque o que se pretende com este ensaio é realizar uma mirada mais geral do que foi a experiência educativa na Bauhaus, sem entrar nessas particularidades.

Palavras chave: Didática - Ensino de Design - Ensino de Arte - Workshop de Sala de Aula

(*) **Juan Pablo Galant**. Diseñador Gráfico (Escuela de Bellas Artes Carlos Morel). Ilustrador. Diseñador de videojuegos.

Inspiración o método

Fecha de recepción: junio 2018

Fecha de aceptación: agosto 2018

Versión final: octubre 2018

Candela Herrero (*)

Resumen: El siguiente ensayo tiene por objetivo reflexionar acerca de la enseñanza y el aprendizaje del diseño en la universidad. Intenta echar luz acerca de la distancia que existe entre el arte y el diseño partiendo de la idea de que para diseñar hace falta más que tener una buena idea o recibir cierta inspiración del entorno de manera azarosa y deliberada. Indaga acerca del modo en que se construye el conocimiento sobre la disciplina: cómo es el método proyectual, cómo es el aula-taller de la disciplina, cómo son el docente y el alumno, cómo se dan las clases y de qué manera de integra la teoría con la práctica. Describe y analiza el método proyectual y plantea la implicancia de la creatividad en la resolución de problemas de diseño.

Palabras clave: Diseño – método proyectual – aula taller - teoría - práctica – creatividad – didáctica

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 139]

¿Hace falta para diseñar estar inspirado? ¿La creatividad es algo innato y de algunos? ¿Es posible aprender a diseñar?

Definamos primero qué es inspiración y qué es creatividad para poder esbozar alguna respuesta a estos interrogantes. Inspiración es un estímulo o lucidez repentina que siente una persona y que favorece la creatividad, la búsqueda de soluciones a un problema, la concepción de ideas que permiten emprender un proyecto, especialmente la que siente el artista y que impulsa la creación de obras de arte. Se entiende como algo espontáneo y con cierto rasgo azaroso. Por otro lado, la creatividad es la capacidad para inventar o crear, para generar nuevas ideas o ya conocidas pero que produzcan soluciones originales. Entendemos al diseño como un proyecto mental que busca resolver un problema, dar lugar a una solución. Tiene un aspecto práctico que resuelve una necesidad de un usuario en particular. Es un proceso racional. Tiene en cuenta aspectos éticos y el contexto socio-histórico-cultural. Diseñar requiere tener en cuenta aspectos funcionales, estéticos, simbólicos, tecnológicos y formales. El fin de resolver una necesidad específica de un usuario determinado es lo que lo aleja del arte y, por ende, del concepto de inspiración entendido como algo que se da de manera natural y repentina, como algo que deviene de afuera hacia adentro para luego salir en forma de obra.

El diseño nace como disciplina académica a principios del Siglo XX. La escuela Bauhaus y la teoría de la Gestalt han sentado las bases del diseño que conocemos hoy, separándolo del arte. Aunque aún, detectaban un problema de forma, pero lo resolvían artísticamente. Luego de la segunda guerra mundial, la escuela de ULM, también en Alemania, con Tomás Maldonado, pionero diseñador argentino, dirigiéndola en la década del 60, se le otorgó una mirada científica a la disciplina. Plantearon una pedagogía del diseño basada en la ciencia: detección de problemas, reflexión sobre estos, métodos de análisis, investigación, síntesis, elección y fundamentación de alternativas proyectuales. Tomás Maldonado (1958) propone al diseño como una metodología sistemática, científica, de base teórica y plantea rechazar la prioridad del factor estético en el diseño. “El

diseño no es arte y el diseñador no es necesariamente un artista” (Maldonado, p.31)

Bruno Munari (1983), reconocido diseñador italiano, dice que la creatividad es un aspecto presente en el diseño pero “no quiere decir improvisación sin método” (p.19). Es decir que las reglas del método proyectual no bloquean la creatividad ni la personalidad y subjetividad del proyectista a pesar de ser un método sistematizado. Según Munari,

...hay que diferenciar al proyectista profesional, que tiene un método proyectual gracias al que desarrolla su actividad con precisión, seguridad y sin pérdida de tiempo; y al proyectista romántico que tiene una idea genial e intenta obligar a la técnica a hacer algo dificultoso, costoso, poco práctico, aunque bello (p.20).

El debate, en ese momento, era sobre la disciplina como ciencia de proyección de objetos en un contexto de avances tecnológicos importantes, de industrialización y producción en serie. Ya no se trataba de crear objetos bellos sino funcionales y técnicamente reproducibles. El diseño se aleja del arte y se acerca a la ciencia con sus técnicas racionalistas y con una práctica objetiva. Sin dejar de lado, por supuesto, la subjetividad del diseñador, sería imposible hacerlo, no se puede escapar de eso. Hoy sabemos que el diseño no es ni arte ni ciencia, es diseño y es una disciplina con un método proyectual. Y es por esto que se puede enseñar y se puede aprender. ¿Cómo? ¿Cómo es el aula de diseño y la dinámica de las clases? ¿Cómo son el docente y el alumno y sus respectivos roles en el aula?

Hay diferentes metodologías para hacer y enseñar diseño, diferentes posturas frente a la disciplina. Los trabajos producidos por los estudiantes como resultado de su proceso de aprendizaje, no necesariamente permiten acceder a las concepciones de la disciplina de las propuestas de enseñanza que les dieron origen. Dichos trabajos darán cuenta de temáticas, tipologías y preferencias estéticas pero no necesariamente harán visibles las estrategias metodológicas, los marcos teóricos, los objetivos didácticos ni las relaciones que estos tienen con el perfil profesional que se busca formar en los estudiantes, sino que mostrarán la interpretación que cada uno de ellos ha realizado de estos aspectos. (Mazzeo, 2014, p. 47)

Esto es lo que hace que, en ocasiones, se banalice al diseño y se crea que se trata de simplemente de obras estéticamente bellas y de inspiración artística.

Es indudable que el pensamiento proyectual presenta profundos anclajes en la lógica, pudiendo reconocerse en él los diferentes tipos de razonamiento o inferencia como la inducción, la deducción, la abducción y la analogía. Es también un proceso iterativo y no lineal, y si bien es determinante del objeto o producto, no es cerrado ni directo. Dentro del mismo, la interacción de los tipos de razonamiento, como también de los lenguajes lógico y analógico, varía de manera interesante. (Frigerio, Pescio, Piattelli, 2005, p. 29)

Proyectar es planificar acciones tendientes a obtener un fin concreto en resultados. El diseño es una práctica social que implica resolución de problemas cuyos enunciados se plantean en un lenguaje diferente de aquel con el que se dará la respuesta, que será materializado. Es decir, entonces, que el diseño tiene un sustento lógico, una metodología, un sistema y una teoría. Es una disciplina proyectual y, aunque hay diferentes maneras de entenderla y de enseñarla-aprenderla, se puede hacer.

El método proyectual comienza con una investigación y recopilación de información, con observación de datos, del medio para detectar una necesidad o problema a resolver de un determinado tipo de usuario. Se deben analizar los antecedentes, lo que ya existe, para no proyectar objetos que no sean innovadores. Por supuesto, puede haber varias soluciones posibles a un mismo problema, hay que saber elegir la más pertinente y la que más se ajusta a nuestros valores como profesionales. Una vez detectado el usuario, se lo estudia en profundidad, se indaga acerca de su estilo de vida, sus intereses, sus hábitos de consumo. Se analiza el mercado local y global en búsqueda de posibles soluciones que ya existen a esa necesidad que se intenta resolver. Se realizan comparaciones y análisis de la competencia local. Se plantea un programa de necesidades con los requerimientos que surgen de etapas anteriores. Este programa propone descartar preconceptos, el sentido común, lo ya existente, la idea de cierta tipología o pieza por ejemplo: el bolsillo y pensar en la necesidad anterior: transportar cierto elemento durante la actividad. El programa se ordena por categorías y por jerarquías de necesidades a resolver y orienta el accionar del diseñador.

Se elige uno o varios temas que tengan concordancia (formal, estética, simbólica, ideológica) con lo que se está trabajando para utilizar como inspiración, pero es una inspiración racional, no se trata de un impulso ni de nada que no pueda comprenderse e incluso justificarse con alguna intención. El tema se analiza, se reflexiona, se realiza un recorte desde un punto de vista personal de los aspectos que se consideran más relevantes o más pertinentes para remitir a ese universo. Se trata de decidir lo que se quiere comunicar y transmitir, de definir cuál es la mirada que se tiene sobre él. Para esto, luego del análisis, se descartan constantes y variables, luego se realizan conclusiones. A partir de todo esto, surge la necesidad de plantear la idea rectora conceptual del proyecto que debe resolver las necesidades planteadas, es abstracta y sintética, es lo que diferencia un proyecto de otro, es cuando cobra relevancia lo subjetivo, la

personalidad del diseñador. Todo el sistema responde a ella y al partido de diseño que es la manera material, la forma en que se llevara a cabo. El partido tiene que ver con operaciones formales, con recursos constructivos, con solucionar materialmente, es tangible y concreto, tiene que ver con forma y color. Debe haber coherencia entre concepto y forma, entre idea y partido, para eso, se establece una estrategia de diseño, en la cual se plantean decisiones que se toman respecto de cómo evolucionara el sistema, que recursos serán constantes y cuales variables, en qué grado aparecerá y evolucionara cierto recurso formal o tecnológico para resolver determinada cuestión, de qué manera o a través de qué elementos se comunicará cierta sensación o concepto. Se define una lógica interna de funcionamiento del sistema que lo ordena, lo hace comunicable y entendible. La idea, el partido y la estrategia permiten volver a reformular, verificar, corregir, modificar cuestiones en el proceso constructivo. No es un camino lineal en el que se van resolviendo cuestiones una a una, se trata de una construcción en espiral con idas y vueltas que van reformulando y modificando cuestiones que a su vez, afectan a otras ya que en el sistema, todo se interrelaciona.

En algún momento luego de tener definidos ciertos aspectos, aunque no concluidos ni cerrados, se comienza a concretar, a materializar todo lo proyectado. Se llega a un prototipo final incorporando información, corrigiendo aspectos, volviendo a reflexionar sobre ciertos puntos, reelaborando propuestas, incorporando teoría y aprendiendo mientras se hace, como diría Schön (1992). Se necesita de la creatividad, pero dentro de los límites de este método, dentro del marco del problema a resolver. Por supuesto, como sucede con todas las capacidades humanas, hay personas que tendrán esta capacidad más desarrollada o más disponible para utilizar que otras. Pero, como también sucede con todas ellas, se puede aprender y perfeccionar. Se puede enseñar y aprender a ser creativo. No se espera del diseñador que resuelva de manera intuitiva, azarosa y repentina un problema. Este modo, quizás pueda haber sido útil en la antigüedad cuando se necesitaban resolver cuestiones más básicas, generales y no había tanta resolución disponible, no había competencia ni se producían objetos masivamente. Es fácil imaginar a alguien en la Edad Media pensando en cómo resolver problemas de visión e inventando entonces los anteojos. Hoy, el diseñador debe resolver otras cuestiones respecto de las gafas que ya existen. No se trata de inventar, de tener una ocurrencia mágica y azarosa.

Hoy, la industria provee al diseñador de los materiales y las tecnologías para realizar el proyecto. Con éstos, comenzará a experimentar para descubrir nuevos y diferentes usos que se pueden dar a un mismo material. Luego surgen los modelos para demostrar posibilidades del proyecto, se verifican para comprobar que sean válidos, se presentan con bocetos, dibujos o prototipos para que luego, puedan construirse.

Con respecto a la metodología del diseño, es constructivista, el aprendizaje se va construyendo durante el proceso en el que dialogan teoría y práctica. No hay respuestas únicas ni acabadas. En el proceso, son fundamentales los dos sujetos: alumno y docente. Hay un

contenido (teoría) y un problema (práctica) a partir de ella. Se utiliza el error, lo emergente en cada clase es el centro del aprendizaje, en cada puesta en común se avanza desde ahí, pero con idas y vueltas reflexivas hacia un resultado final que nunca está acabado, ni es cerrado y absoluto. Como dijimos anteriormente, lo que se concreta no es resultado de un proceso lineal ni es una sumatoria de pasos, es una construcción.

El método de trabajo en el aula es la práctica de taller con la cooperación de alumnos y docente/s. Se plantean correcciones grupales, puestas en común generales que fomentan la cooperación, el cruce de miradas, el enriquecimiento desde los aportes de los demás. En cada clase, el docente observa los avances realizados sobre el proyecto de cada alumno, lo guía en el proceso con la participación de todos. Corrige cuestiones formales articulando la teoría para que el alumno comprenda el porqué de esa corrección. Incluso, en ocasiones se propone abiertamente que los compañeros opinen sobre el trabajo que se está observando. Otro recurso común y que favorece la crítica y la posibilidad de reflexionar sobre lo hecho, es la autocorrección. El alumno puede detectar mejor los puntos débiles de su propuesta y pensar en cómo reelaborarlas para mejorar el proyecto. Se fomenta con esto la autonomía para la acción del alumno, se le otorga un carácter de confianza a su criterio, compromiso con su aprendizaje y por ende, un auténtico interés por este desafío similar a la práctica profesional.

Según Cirvini, el trabajo de cada alumno no se limita a su propia tarea, sino que participa en los esfuerzos, en los estudios de todo el taller, ve lo que se hace de bueno y de mediocre, su criterio se forma poco a poco. (Mazzeo, 2004, p.109)

Se da entonces la posibilidad de una construcción compartida del conocimiento que caracteriza al aula-taller. La relación docente-alumno sobre la que se estructuran las clases, propician la implementación de dos configuraciones didácticas potentes, según Mazzeo y Romano (2007). La modelización, que es la manera en que el docente construye un andamiaje para transferir metodologías, como decía (Bruner 1978), modos de proceder, lógicas proyectuales y lo va retirando a medida que el alumno se va apropiando de ellas (p.121) y el dialogo, que tiene función didáctica exploratoria, interrogativa, planificada intencionalmente con el objetivo de lograr comprensión, soluciones y acuerdos (p.124).

La práctica en los talleres simula la práctica profesional, es el primer ámbito en que el alumno adquiere lo que Bordieu denominaría, el *habitus* del diseño, comienza a incorporar reglas del juego del campo disciplinar al que se está incorporando. La idea de que diseñar es un proceso que puede ser explicitado, se desarrolla en la práctica en el taller para que los alumnos puedan internalizarlo. El aula taller constituye un lugar para aprender haciendo, a partir de la negociación de significados entre el docente y los alumnos (...) supone un espacio de trabajo cooperativo (...) La teoría, la investigación y la acción son tres dimensiones del proceso de aprendizaje que se produce en el aula taller (Vicenzi, 2008, p.42).

Es decir que se trata de propiciar un aprendizaje activo con el trabajo a partir de casos, problemas, proyectos ar-

ticulando teoría y práctica. La teoría utilizada para dar respuesta a los problemas que surgen en la práctica. “La teoría supone una práctica teórica y la práctica puede ser motivo de teorización” dice Mastache (2009, p.84)

Con respecto a la teoría, a veces se da en clases diferenciadas que se denominan clases teóricas que, en ocasiones, las dictan especialistas en el tema en cuestión y en casi todas las oportunidades incluso se dan en aulas tradicionales o auditorios con lógica de clase magistral. Pero, la mayor parte del tiempo, la teoría viene en la práctica, con el hacer. Se trata de lo que Schön denomina, conocimiento en la acción. Se entiende que hay contenidos y objetivos que trascienden la práctica misma y se desarrollan en un segundo plano. El diseño del objeto en cuestión es como una excusa para desarrollar un conjunto de saberes e incorporar conceptos teóricos a través de la práctica. Se aprende a diseñar, diseñando. Desde el primer ejercicio o trabajo práctico, los alumnos deben llevar adelante proyectos semejantes a los que deberán resolver en la práctica profesional. Probablemente comiencen con el diseño de una pieza y para el final de la carrera diseñen sistemas completos, colecciones completas de objetos. La reflexión teórica provee de conocimientos disciplinares que iluminan el accionar, la investigación releva experiencias y la acción implica la elaboración de un plan de trabajo. El objeto es una externalización de las concepciones sobre la disciplina. “Rescata la actividad cognitiva del estado implícito, haciéndola más pública, negociable, solidaria” (Bruner, 1915, p.43 en Mazzeo, 2014, p.258).

El modo en que enseñamos el diseño tiene que ver con cómo entendemos al diseño, con cómo pensamos que se aprende a diseñar y con qué tipo de diseñador queremos y creemos que la universidad debe formar. Es fundamental que el conocimiento se pueda transferir, transpolar a otros problemas futuros a resolver. Debido a que se aprende con casos, es más que necesario comprender ciertos conceptos teóricos que trascienden ese caso en particular, aplicando la lógica y comprendiendo en profundidad a través de la práctica cuál es el concepto de fondo que es, en definitiva, el aprendizaje genuino y significativo, en palabras de Ausubel, que luego se va a utilizar en nuevos casos que pudieran surgir a lo largo de la carrera universitaria y profesional. Por eso la enseñanza debe ser reflexiva, crítica y promover facultades a desarrollar para el futuro.

En el taller sucede lo que Vigotsky denomina zona de desarrollo próximo, que considera al aprendizaje a través de la interacción social, en el cuál el sujeto con determinado potencial de aprendizaje ve sus posibilidades de aprender elevadas por los otros cercanos. Es decir que, se eleva el nivel de aprendizaje a través de la interacción interindividual, del trabajo en colaboración y cooperación con los demás, como dice Roselli (1999). “Es en la mirada del otro, en el espejo que el otro constituye para cada uno, que es posible conocer y conocerse (o reconocerse)” (Mastache, 2009, p. 114). Al contrastar diferentes miradas en el taller se pueden reconocer otros estilos, se genera la necesidad de argumentar, de defender ideas y propias decisiones.

El aprendizaje en el taller de diseño supone el desarrollo de un pensamiento proyectual con fuerte anclaje en una inteligencia lógica (...) construcción y deconstrucción que suponen un ejercicio de evaluación, cotejo y reflexión sobre cada etapa del proceso. Se integran así las experiencias adquiridas y las nuevas perspectivas en la práctica proyectual del diseño (Astolfi, 1997, p. 44). El docente debe propiciar un contexto rico en preguntas abiertas, que favorezcan la reflexión, interrogantes abiertos sin respuestas preestablecidas, es decir, preguntas auténticas y perturbadoras como diría el filósofo Darío Sztajnszrajber (2018). Incluso dar lugar para que el alumno se haga preguntas a sí mismo sobre el proceso de su proyecto, dejar ese lugar y tiempo a la reflexión. Intervenir con intencionalidad educativa y guiar en el proceso de aprendizaje. El alumno es un sujeto activo en el taller de diseño, es protagonista en la construcción de su plan de acción para la resolución del problema planteado, diría Astolfi. (1997, p.43). En definitiva, el diseño se aprende haciendo diseño. Se apela a lo ya aprendido por la motivación que genera el problema a resolver. No se evalúa preguntando sobre la teoría ya que con observar el proceso y el resultado final material, se puede inferir el aprendizaje y la comprensión de éste.

Enseñar no es una actividad monolítica que supone una mera transmisión de información o ejecución de un manojo de técnicas estándares que aseguren un resultado cierto y exitoso. Es intervenir en el proceso de aprendizaje del otro; de otro que es portador de saberes y de una mirada particular acerca de la realidad. Es crear las condiciones para que el otro aprenda, es una acción orientada hacia otros y realizada con el otro, se asienta en un proceso de comunicación e involucra un encuentro humano (Agadía, 2012, p.2).

Según Litwin (1997), la enseñanza es un proceso de búsqueda y construcción cooperativa, no es algo que se le hace a alguien sino que se construye cooperativamente entre todos los implicados.

Entonces, por todo lo anteriormente expuesto, podemos sostener que pensar en inspiración como si se tratara de algo mágico que nos excede como diseñadores, excluye al que supuestamente no es creativo innato, como si esto fuera algo que se le da a algunos y a otros no, a algunos que tienen una veta artística. Puede que haya personas con mayor grado de creatividad o de habilidad para utilizarla. Pero todos podemos diseñar, todos podemos aprender a hacer diseño, todos somos creativos de algún modo y podemos estimular esta capacidad aprendiendo a hacerlo o mejorarlo. El éxito del aprendizaje depende del esfuerzo más que de la capacidad y la creatividad es una habilidad que se aprende, todos podemos ser creativos.

En definitiva, la creatividad es necesaria para diseñar y, como diseñadores, debemos aprender a utilizarla pertinentemente. Podríamos hablar de inspiración, pero no como suceso repentino ni azaroso, sino como proceso racional que supone tomar como referencia ciertos aspectos formales, simbólicos, estéticos e ideológicos sobre un tema y que regirá el proyecto de modo racional, sin dejar de lado la subjetividad de quien diseña. No se

trata de un estado de ánimo ni de algo mágico que viene de afuera y activa algo interno. Es algo que se piensa, se reflexiona, se decide con lógica y colabora en la resolución eficaz, pertinente y sobre todo, innovadora y diferente de un problema en particular en un contexto determinado. Es por todo esto que se puede enseñar y aprender. Todos, siempre, podemos aprender a diseñar.

Referencias bibliográficas

- Agadía, K. (2012). *La construcción del saber didáctico en Diseño y Comunicación: reflexiones sobre la práctica de enseñar*. Reflexión Académica en Diseño y Comunicación, 18, 178-182.
- Astolfi, J. (1997). *Aprender en la escuela*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Brunner, J. (1978). *El proceso mental en el aprendizaje*. Madrid: Narcea
- Frigerio, M., Pescio, S., Piattelli, L. (2007). *Acerca de la enseñanza del diseño, reflexiones sobre una experiencia metodológica en la FADU*. Buenos Aires: Nobuko
- Litwin, E. (1997). *El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda*. Buenos Aires: Paidós.
- Maldonado, T. (1958). *Nuevos desarrollos en la industria y en la formación del diseñador de productos*. Bruselas: ULM
- Mastache, A. (2009). *Formar personas competentes: Desarrollo de competencias tecnológicas y psicosociales*. Buenos Aires – Méjico: Novedades Educativas.
- Mazzeo, C. (2014). *¿Qué dice del diseño la enseñanza del diseño?* Buenos Aires: Infinito
- Mazzeo, C., Romano, A. (2007). *La enseñanza de las disciplinas proyectuales. Hacia la construcción de una didáctica para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Nobuko
- Munari, B. (1983) *Cómo nacen los objetos. Apuntes para una metodología proyectual*. Barcelona: Gustavo Gili
- Roselli, N. (1999) *La construcción socio-cognitiva entre iguales*. Rosario: Irice
- Schön, D. (1992) *En la formación de profesionales reflexivos. Hacia el diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Vicenzi, A. (2009) *La práctica educativa en el marco del aula taller*. Buenos Aires: UAI
- Sztajnszrajber, D. (2018, Abril). *Un docente es alguien que inspira a que otro se transforme*. Recuperado de: <https://www.pagina12.com.ar/105907-un-docente-es-alguien-que-inspira-aque-el-otro-se-transform>

Nota: Este trabajo fue desarrollado en la asignatura Introducción a la Didáctica a cargo de la profesora Silvia Meza en el marco del Programa de Reflexión e Innovación Pedagógica.

Abstract: The following essay aims to reflect on the teaching and learning of design in the university. Try to shed light on the distance between art and design based on the idea that to design, it takes more than having a good idea or receiving some inspiration from the environment in a random and deliberate way. It inquires about the way in which knowledge about the

discipline is constructed: what is the design method, how is the classroom-workshop of the discipline, how are the teacher and the student, how are the classes given and how is the theory with practice. Describes and analyzes the design method and poses the implication of creativity in solving design problems.

Keywords: Design - project method - classroom workshop - theory - practice - creativity - didactics

Resumo: O seguinte ensaio tem por objetivo reflexionar a respeito do ensino e a aprendizagem do design na universidade. Tenta jogar luz a respeito da distância que existe entre a arte e o design partindo da ideia de que para desenhar faz falta mais que ter uma boa ideia ou receber certa inspiração do meio de maneira azarosa e deliberada. Indaga a respeito do modo em

que se constrói o conhecimento sobre a disciplina: como é o método proyectual, como é o sala de aula-workshop da disciplina, como são o docente e o aluno, como se dão a classes e de que maneira de integra a teoria com a prática. Descreve e analisa o método proyectual e propõe a implicação da criatividade na resolução de problemas de design.

Palavras chave: Design - método de projeto - oficina de sala de aula - teoria - prática - criatividade - didática

(*) **Candela Herrero.** Diseñadora de Indumentaria (Universidad de Buenos Aires, 2010). Profesora de la Universidad de Palermo en el Área de Moda y Tendencias de la Facultad de Diseño y Comunicación.

Anotaciones acerca de la enseñanza del Derecho: Transitando hacia un cambio de paradigma educativo en las aulas de la educación superior

Fecha de recepción: junio 2018
Fecha de aceptación: agosto 2018
Versión final: octubre 2018

María Laura Lapalma (*)

Resumen: El presente trabajo pretende esbozar una reflexión crítica acerca de la enseñanza del Derecho en el ámbito universitario, a partir de una revisión de aquellas prácticas metodológicas que tradicionalmente han preponderado en las distintas asignaturas que conforman la carrera de grado, y problematizar acerca de su aptitud en la coyuntura universitaria actual. Para ello se parte de identificar algunas situaciones puntuales que, sin ánimo de presentarse como las únicas, sirven de muestra o punto de partida que conduce una revisión y reflexión de la labor docente de Derecho. Se ilumina este análisis a partir de cierta bibliografía del campo disciplinar de la Didáctica la cual, a su vez, sirve de insumo para anotar algunas alternativas de cambio.

Palabras clave: Derecho – paradigmas – educación – superior – enseñanza – pedagogía - didáctica – docentes – alumnos

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 142]

Notas introductorias

Partiendo de la concepción de que los contenidos educativos se definen por las formas de su construcción en los procesos de aprendizaje que realizan los alumnos y las formas de enseñar de los docentes (Camilloni, 1995), estas anotaciones pretenden echar luz sobre las muy arraigadas prácticas pedagógicas que se despliegan en las carreras de Derecho.

Para esbozar cierto análisis, el trabajo se apoyará en un marco teórico propuesto por Jean - Pierre Astolfi (2003), quien nos introduce los tres modelos de enseñanza: el tradicional; el de condicionamiento y el constructivismo. Respecto del primero, el autor define esta concepción de la enseñanza como una comunicación de emisor a receptor, donde el docente concibe el alumno como un sujeto pasivo, una página en blanco en la cual escribir el conocimiento. En cuanto al segundo, se apoya en la concepción de que las estructuras mentales de los alumnos resultan cajas negras en las cuales el docente no tiene acceso, por lo que su rol es definir conocimientos por

adquirir, no de manera mentalista (como en el modelo tradicional), sino en términos del comportamiento observable esperado al final del aprendizaje. Esto induce a una enseñanza programada como modelo educativo. Y el tercero, pone el foco en el alumno que aprende, considerando que los errores de éste no son un problema sino parte del proceso de aprendizaje. El error tiene un estatus distinto y renovado a los modelos anteriores y el enseñante se posiciona como un facilitador del aprendizaje, no como el portador del conocimiento a transmitir. Bajo este lente, se observa que las prácticas pedagógicas de la enseñanza del Derecho pueden comprenderse desde la perspectiva del modelo tradicional, en el sentido que estas tienen a recrear en el aula un formato generalmente expositivo por parte del docente, sobrevolando una idea acerca de que lo trascendente es el contenido que se imparte, no así la forma de transmitirlo. Coincidiendo con el autor, este modelo resulta de utilidad cuando el público no es un aprendiz sino individuos informados y motivados, que realizan positivamente la

acción de concurrir a informarse y poseen estructuras intelectuales comparables a las del docente, disponiendo de conocimiento del campo del aprendizaje en cuestión y aprovecha la exposición sistemática para organizar y reestructurar la información previa, actualizarse, etc. Sin embargo, estas condiciones no las suelen ser las de los alumnos universitarios, lo cual arrastra algunos problemas que se desarrollan a continuación.

Acerca de la tradición pedagógica de la enseñanza del Derecho

En líneas muy generales, puede señalarse algunas características de la enseñanza del Derecho, dejando a salvo que se trata de una generalización, y que de ninguna manera estas características se replican en todas las asignaturas, en todas las carreras de Derecho ni en todas las facultades de Derecho.

La primera de ellas es relativa al carácter expositivo de la enseñanza; un profesor considerado el portador del contenido lo transmite unidireccionalmente y bajo su sesgo subjetivo, a numerosos alumnos que se limitan a escucharlo, tomar nota y levantar la mano para realizar preguntas. Tiende a preponderar la transmisión oral, de tipo conferencista, del conocimiento. En este sentido, en la enseñanza del *Derecho tiende a preponderar el modelo tradicional* (Steiman, Misirlis y Montero, 2004); el docente expone frente a un grupo de alumnos, considerando que la didáctica consiste en una exposición clara, ordenada, que supone una buena calidad y empleo del lenguaje técnico apropiado. El docente juega un rol central y definitorio de la propuesta didáctica.

Por otro lado, la mayor parte del plantel docente es abogado dedicado al ejercicio de la profesión liberal; jueces, magistrados o personal del poder judicial, o bien técnicos o funcionarios de la administración pública. En menor medida, se hallan abogados dedicados a la investigación - principalmente porque esta arista no suele promoverse como política universitaria -, y menos aún aquellos dedicados al ejercicio de la docencia exclusivamente. Esto tiene el lado positivo, en razón de que el docente es un profesional en contacto con la complejidad social, que traen al aula ese otro saber práctico o experiencia profesional que retroalimenta y aterriza los contenidos teóricos impartidos en aula. Sin embargo, también tiene un lado negativo, ya que la formación pedagógica no suele ocupar un rol central en las prácticas docentes. Las clases se imparten sin mayor compromiso y rigor metodológico lo que, en cierto modo, redundaría en una subestimación del rol que la didáctica en la definición de los contenidos de estudio. Entonces el docente se muestra como un profesional, como experto, pero no como docente. Es su formación y experiencia la que permite formar alumnos, no su habilidad como educador (Camilloni, 1995, p. 5).

Alumnos que arriban a la universidad con distinta formación según la escuela secundaria de la que provengan, ciudades o pueblos de procedencia, y otros tintes socio culturales (como alumnos provenientes del campo, de alguna comunidad originaria, ciudades grandes o mediana, entre otras) conforman un complejo entramado que impone el despliegue de estrategias pedagógicas en las aulas universitarias, y el paradigma tradicionalista, para tal fin, resulta obsoleto.

Por otra parte, en aula funcionan mecanismos de poder, se construyen corrientes de saber, se dan relaciones dialógicas entre el docente, el alumno y los contenidos, que imponen un análisis sistemático sobre las propias prácticas que faciliten un cambio (Steiman et al. 2004, p. 12). Hay una pedagogía que sobrevuela las aulas, o en palabras de Camilloni (1995, p. 3), se desarrolla “la Didáctica del Sentido Común”, la cual postula a partir de distintas ideas previas que el docente trae consigo y determinan una forma (no didáctica) de impartir su clase. Un ejemplo de ello, que mucho se ve en la enseñanza del Derecho, es la predominancia de cantidad de contenidos impartidos por sobre la capacidad de reflexión, procesamiento, análisis y problematización que el alumno adquiera en torno a éste. La autora lo define como aquella premisa por la cual el estudiante es “un sujeto que es dependiente cuanto lo quiere el docente, independiente cuando debe demostrar que es capaz de pensar o andar con autonomía”.

Algunas anotaciones para repensar la enseñanza del Derecho

Establecido entonces el modelo tradicional y algunos aspectos de la Didáctica del Sentido Común en las aulas de las facultades de Derecho, como pedagogía (o la no pedagogía) que tradicionalmente tiende a preponderar, deviene necesario repasar alguna propuestas provenientes del ámbito disciplinar de la Didáctica que, pensada – quizás – para la educación media, pueden dar insumos para innovar en la educación superior, y de este modo promover el tránsito hacia un nuevo paradigma de enseñanza del Derecho.

La primera consigna podría ser la contemplación o fortalecimiento de programas de formación pedagógica del docente universitario de las facultades de Derecho, de modo tal que pudiera dotarse de distintas competencias del campo disciplinar de la didáctica, no solo para innovar en las metodologías desplegadas dentro del aula, sino también contar con herramientas para solventar distintas situaciones complejas que en la educación superior suceden, al igual que en el nivel medio. Para ello, se requiere deconstruir la idea acerca del docente como un mero portador de conocimiento que unidireccionalmente lo transmite a un receptor, que es adulto y capaz de todo. De alguna manera, el fortalecimiento de la formación pedagógica del profesor de Derecho, contribuye a una democratización de la enseñanza que, a través de distintas estrategias, permita la aprehensión del conocimiento por igual a todos.

Una segunda consigna podría rondar en torno a un cambio de cosmovisión que implique el trascender la impronta del profesor disertante, distante del alumno, para proponer dinámicas activas de circulación de conocimientos, críticas, reflexiones, pensamiento, haciendo del aula de las carreras de Derecho un espacio de construcción colectiva y mancomunada del saber disciplinar, que lo enriquezca y lo acerque a la realidad compleja en la que este se inserta. En otras palabras, invitar a una aproximación a la idea del docente como guía, orientador, coordinador, que habilite caminos y muestre posibilidades (Steiman et al, 2004) de un conocimiento del cual él no es el exclusivo portador, sino

que se trata de un proceso de edificación en conjunto con los alumnos.

Una anotación final, concatenada con las anteriores, y adentrando alguna puntualización, es invitación a revisar la propuesta del *aula taller*, definida como “una forma de enseñar y sobre todo de aprender mediante la realización de algo que se lleva a cabo conjuntamente” (Ander Egg, 1994, citado en De Vicenzi, 2009). A partir de una serie de supuestos didácticos que subyacen al tipo de proceso educativo propio del aula taller, se aspira a constituir un escenario de enseñanza universitaria de *aprender haciendo* (De Vicenzi, 2009, p.42), que supone un modo de trabajo colaborativo y apoyado en tres dimensiones del proceso de aprendizaje: la teoría, la investigación y la acción.

El Derecho, como disciplina perteneciente al campo de las ciencias sociales, requiere de un proceso continuo de actualización y reflexión disciplinar, concomitante con los cambios (a veces vertiginosos) que la sociedad impone, y que el Derecho acompaña. Por lo que, de entrada, no existe un conocimiento único y acabado, sino que se trata de un proceso de producción constante de conceptos, significados, sentidos, que impone de la necesidad de un dialogo colectivo, facilitado a través de estrategias dinámicas que lo habiliten.

Referencias bibliográficas

- Ander Egg, E (1994). *El taller: una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Rio de La Plata.
- Astolfi, J. P. (2007). *Aprender en la escuela*. Chile: Dolmen Estudio
- Camilloni, A. (1995). *Reflexiones para la construcción de una Didáctica para la Educación Superior*. Ponencia en: Primeras Jornadas Trasandinas sobre planeamiento, gestión y evaluación Didáctica de Nivel Superior Universitaria. Chile.
- De Vicenzi, A. (2009). *La práctica educativa en el marco del aula taller*. Revista de Educación y Desarrollo. Abril-junio de 2009.
- Steinman, J., Misirlis, G., y Montero, M. (2004). *Didáctica general, didácticas específicas y contextos socio-históricos en las aulas de la Argentina*. Universidad

Nacional de San Martín – Escuela de Humanidades – Centro de Estudios en Didácticas Específicas.

Nota: Este trabajo fue desarrollado en la asignatura Introducción a la Didáctica a cargo de la profesora Silvia Meza en el marco del Programa de Reflexión e Innovación Pedagógica.

Abstract: The present work tries to sketch a critical reflection about the teaching of Law in the university environment, from a review of those methodological practices that have traditionally preponderated in the different subjects that make up the undergraduate degree, and to problematize about their aptitude in the current university juncture. To this end, we start by identifying some specific situations that, without being presented as the only ones, serve as a sample or starting point that leads to a revision and reflection of the teaching work of Law. This analysis is illuminated from a certain bibliography of the disciplinary field of Didactics which, in turn, serves as input to note some alternatives for change.

Keywords: Law - paradigms - education - higher - teaching - pedagogy - didactic - teachers - students

Resumo: O presente trabalho pretende esboçar uma reflexão crítica a respeito do ensino do Direito no âmbito universitário, a partir de uma revisão daquelas práticas metodológicas que tradicionalmente têm preponderado nas diferentes matérias que conformam a carreira de grau, e problematizar a respeito de sua aptidão na conjuntura universitária atual. Para isso se parte de identificar algumas situações pontuais que, sem ânimo de se apresentar como as únicas, servem de mostra ou ponto de partida que conduz uma revisão e reflexão do labor docente de Direito. Alumia-se esta análise a partir de certa bibliografia do campo disciplinar da Didática a qual, a sua vez, serve de insu- mo para anotar algumas alternativas de mudança.

Palavras chave: Direita - paradigmas - educação - superior - ensino - pedagogia - didática - professores - alunos

(*) **María Laura Lapalma.** Master en Droit de l'Environnement et Urbanisme (Universidad de Limoges). Especialista en Derecho Ambiental y Tutela del Patrimonio Cultural (Universidad Nacional del Litoral).

El trabajo profesional como ámbito necesario de formación y aprendizaje colectivo

Fecha de recepción: junio 2018
Fecha de aceptación: agosto 2018
Versión final: octubre 2018

Valeria Orsi (*)

Resumen: El presente ensayo se propone tomar posición en torno a las posibilidades de aprendizaje en el marco de las experiencias laborales profesionales, considerándolas un ámbito de profunda construcción de conocimiento necesario para el desarrollo del progresivo saber hacer profesional, fundamentado en el intercambio de argumentos y en la toma de decisiones en el marco del trabajo colectivo y considerando que la formación profesional comienza a producirse en el momento de la post-graduación –o en simultaneidad con el trayecto hacia la graduación, en los casos en que el futuro profesional se encuentra estudiando y trabajando

en un ámbito de incumbencia de su carrera- en sintonía con la puesta en juego de los saberes con otros en el campo de la práctica empírica en el mundo del trabajo.

Palabras clave: Aprendizaje - trabajo profesional – formación – trabajo colectivo – universidad

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 144]

Dentro del marco de una discusión ciertamente amplia en torno a la diada Universidad mercado laboral, el debate en torno a la educación superior en el Foro Mundial de Educación (Dubai, 2016) referido en la sección de Economía del diario Clarín (Samela, 2016), alude a la dicotomía de posiciones entre quienes sostienen que la universidad es cada vez menos relevante y que debiera formar profesionales de acuerdo a las necesidades del mercado del trabajo y aquellos que defienden el importante rol de la misma en la formación de pensamiento crítico y autónomo. Según un artículo publicado en *Ámbito* (Ortega, 2017), existe en Argentina una grieta en el mercado laboral, entre el ámbito de formación y las expectativas de las empresas. Allí se recogen las palabras de la directora de Recursos Humanos de una empresa que postula que “los planes de estudio (...) deben ser revisados para producir egresados [el subrayado es de la autora del presente trabajo] que puedan ofrecer la combinación adecuada de habilidades a potenciales empleadores”. En este sentido, el Gobierno prevé la incorporación de las prácticas formativas en empresas, en el marco del proyecto de la reforma laboral. En paralelo con la preocupación que publicara el artículo referido, Télam (2018) se hace eco en otro artículo donde anuncia que Argentina impulsará en el G20 la formación de los alumnos para ingresar al mundo del trabajo, donde diversos funcionarios “aseguran que para achicar las competencias entre el mundo laboral y el académico, la educación ya no es suficiente”.

Sin entrar en otras consideraciones en el marco de este desarrollo, mencionamos brevemente que el ámbito de la práctica es sumamente importante para el futuro desarrollo profesional pero que no obstante es una antesala o, si se quiere, el inicio de un trayecto hacia la real experiencia en el mundo del trabajo, que implica además la consideración de un salario profesional y ubicarse en el marco del trabajo como profesionales, con todo lo que ello supone.

Consideramos que la formación superior no puede ser considerada una usina de profesionales que, como sujetos modelados a imagen y semejanza de las necesidades del mercado, se gradúan acabadamente para responder –obedecer, cabría decir- a los requerimientos del mismo, sino que es un necesario ámbito de formación que propicia el ingreso al mundo del trabajo para que -como trabajadores- los profesionales continúen formándose como tales en su extendida experiencia de trabajo. Entenderlo de este modo propicia también comprender y experimentar la experiencia de trabajar como un proceso en el cual seguir abiertos al aprendizaje y compartir dicho proceso con colegas. Poner en valor la formación superior en el acto de trabajar. ¿No es acaso un esplén-

dido mapa que nos orienta y nos propicia asimismo un vocabulario técnico científico para comunicarnos con la comunidad de trabajadores profesionales con quienes compartimos proyectos laborales y/o académicos? ¿No ampliamos sucesivamente ese vocabulario - porque ampliamos nuestros conocimientos- a través del trabajo junto a los colegas de la misma y de diversas disciplinas? ¿No permite por añadidura que los resultados del trabajo - siguiendo los intereses orientados por la tarea que lo convoca- devengan en más perfectos productos? Acaso las palabras de Manuel López, Rector de la Universidad de Zaragoza, España, pongan en una más justa situación a la discusión en torno a la articulación entre educación superior y mercado del trabajo:

La educación es lo que queda cuando se olvidan los detalles que te han explicado. Es mucho más que saber algo. Es aprender una manera de pensar y a tener un espíritu crítico. (...) No se trata de que un ingeniero industrial, por ejemplo, este preparado para el trabajo en una determinada empresa. No lo va a estar porque hay una alta especialización. Debe ser capaz de adaptarse y eso sí ocurre. La Universidad prepara para un abanico amplio de posibilidades. No le coloca en un puesto de trabajo sino en la casilla de salida. Es imposible responder a la especialización que se demanda, seguimos necesitando formación generalizada. (Álvarez, 2015)

El espacio del trabajo profesional, sostenemos, es un ámbito de formación y aprendizaje articulado con la formación académica. Tomaremos un caso que nos permitirá delinear algunas consideraciones. En una institución cultural de la ciudad de Buenos Aires, un equipo de trabajo desarrolla ciclos de conciertos a lo largo de cada año. El equipo se compone de dos curadores, una coordinadora general, un coordinador técnico, un asistente técnico, un iluminador y un asistente de producción. Con múltiples especialidades, se cuentan profesionales del arte sonoro, de imagen y sonido, de historia del arte, de iluminación, de ingeniería en sonido, de comunicación y gestión. La diagramación del programa anual supone reuniones preliminares donde se plantea una idea general, un eje de trabajo que organiza el trabajo de todo un año. Seguida de encuentros sucesivos, se definen las particularidades de cada unidad de programación en particular, que persigue distintos fines, sub-ejes conceptuales y temáticos de abordaje y permite definir la convocatoria de una nómina de artistas en particular. Esta dinámica de trabajo implica una constante puesta en común en vistas a acuerdos entre pares donde confluye el conocimiento específico de cada profesional, la

puesta en juego de sus saberes, la consideración de todas las opiniones, el perfeccionamiento de las propuestas en base a cada aporte y el aprendizaje de parte de todos los profesionales a través del enriquecido diálogo continuo que construye una trama de sentido para la actividad. En este sentido, lo que se crea cada vez es un universo anclado en los procedimientos ya estabilizados sobre los que se ensayan soluciones necesarias con acuerdo a la particularidad de un proyecto específico. Este orden de cosas postula repensar objetivos, revisar y reconsiderar criterios, poner a prueba respuestas ya implementadas en el pasado, rediseñar estrategias y evaluar los resultados. Pero también, y por demás importante, prestar atención al proceso más allá de los resultados y al lugar que cada profesional ocupa en esta red colaborativa donde es fundamental lo maravilloso del encuentro trabajando.

Schön (1992) define a la *reflexión en la acción* en los términos que siguen, “en la acción presente – un período de tiempo (...) durante el que podemos todavía marcar una diferencia con la situación que tenemos entre manos- nuestra acción de pensar sirve para reorganizar lo que estamos haciendo mientras lo estamos haciendo” (p. 37). Es ese preciso acto de reflexionar mientras se hace –mientras se trabaja- que está presente de manera colaborativa en el caso que describimos, donde el conocimiento se realiza colectivamente porque es en el marco del grupo, a medida que se desarrolla la acción, que la reflexión emerge entre pares a medida que avanza el hacer en el abordaje de un problema que se está resolviendo.

Esta reflexión en la acción implica el compromiso de las competencias de cada profesional. Considerando dichas competencias como la sumatoria de destrezas técnicas, conocimientos específicos y capacidades prácticas y psicosociales que demanda una situación, Mastache sitúa al aprendizaje activo en torno a la resolución de problemas articulando práctica y teoría, donde entiende que la relación entre éstas supone “una instancia que requiere movilizar todo lo que se sabe, adquirir nuevos conocimientos o, incluso, dar origen a nuevas conceptualizaciones teóricas.” (2009, p. 84)

Aprender en el marco del trabajo no puede de ningún modo sustituir el aprendizaje en la Universidad, pero de la mano del trabajo nos constituimos ad infinitum como profesionales, en la interrelación con otros profesionales que poseen a su vez su propia experiencia de trabajo y su formación específica, en puntos distintos de su trayectoria profesional. Son necesarios estos intercambios puesto que cada actor aporta un conocimiento tanto teórico como práctico desde el punto de vista de su saber hacer y permite construir soluciones novedosas y de común acuerdo en vistas a los problemas específicos que se presentan en torno a una tarea en particular, situada. Siguiendo a de Vincenzi (2009) en su concepción del aula-taller, “la estructura de participación se define en un marco de negociación de significados, normas y patrones culturales, explícitos o tácitos, que rigen los intercambios” (p. 43).

Por todo ello, consideramos que postular la práctica formativa en el marco de una formación de grado o en el universo de una empresa o institución con la pretensión

de saldar una grieta entre la formación académica y el mercado laboral, supone invisibilizar –o por lo pronto minimizar- la trama densa de sentido en el aprendizaje que provoca la experiencia de insertarse en el mundo del trabajo y sostener dicha experiencia a lo largo del tiempo, que se enriquece necesariamente con las múltiples oportunidades de actuar profesionalmente ante sucesivos desafíos compartidos con otros profesionales de diversas disciplinas en diferentes puntos de sus trayectorias. Un aprendizaje inevitable que va enriqueciéndose y poniéndose en valor a lo largo de la vida profesional.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, P. (2015, Octubre). La Universidad no te coloca en un trabajo. *El País*. Recuperado el 19 de junio de 2018 de https://elpais.com/economia/2015/10/19/actualidad/1445247761_397664.html
- Camilloni, A. (2007). Una buena clase. *Revista 12(ntes)*, 16.
- De Vincenzi, A. (2009). La práctica educativa en el marco del aula taller. *Revista de Educación y Desarrollo*, 10. 41-46
- Mastache, A. (2009). *Formar personas competentes*. Buenos Aires-México: Novedades Educativas
- Ortega, M. (2017). *Formación vs. Expectativas de las empresas, la 'grieta' del mercadolaboral*. Ámbito. Recuperado el 19 de junio de 2018 de www.ambito.com/906354-formacion-vs-expectativas-de-las-empresas-la-grietadelmercado-laboral
- Samela, G. (2016, 23 de marzo). *La Universidad, entre el mercado laboral y la autonomía*. Clarín. Recuperado el 11 de junio de 2018. https://www.clarin.com/economia/universidadmercadolaboralautonomia_0_HkraqndDml.html
- Schön, D. (1992). *La formación de Profesionales Reflexivos*. Barcelona: Paidós
- Villanueva, S. D. (2013) Las competencias dentro del rol profesional: diferencias entre la formación Superior (Universitaria) y las demandas del mercado laboral. *Revista Debate Universitario*, 2. 44-65. Recuperado el 20 de junio de 2018 de <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/debate-universitario/article/view/1605>

Nota: Este trabajo fue desarrollado en la asignatura Introducción a la Didáctica a cargo de la profesora Silvia Meza en el marco del Programa de Reflexión e Innovación Pedagógica.

Abstract: The present essay intends to take a position on the possibilities of learning within the framework of professional work experiences, considering them an area of deep knowledge construction necessary for the development of progressive professional know-how, based on the exchange of arguments and on the decision-making in the framework of collective work and considering that vocational training begins to occur at the time of post-graduation -or in concurrence with the path to graduation, in cases where the future professional is studying and working in an area of concern of his career - in tune with the putting into play of knowledge with others in the field of empirical practice in the world of work.

Keywords: Learning - professional work - training - collective work - university

Resumo: O presente ensaio propõe-se tomar posição em torno das possibilidades de aprendizagem no marco das experiências de trabalho profissionais, considerando-as um âmbito de profunda construção de conhecimento necessário para o para o desenvolvimento do progressivo saber fazer profissional, fundamentado no intercâmbio de argumentos e na tomada de decisões no marco do trabalho coletivo e considerando que a formação profissional começa a produzir no momento da pós-for-

matura –ou em simultaneidad com o trajecto para a formatura, nos casos em que o futuro profissional se encontra estudando e trabalhando num âmbito de incumbencia de sua carreira- em sintonia com a posta em jogo dos saberes com outros no campo da prática empírica no mundo do trabalho.

Palavras chave: Aprendizagem - trabalho profissional - treinamento - trabalho coletivo - universidade

(*) **Valeria Orsi.** Licenciada en Artes (Universidad de Buenos Aires)

Hacia una enseñanza crítica de la aproximación de lo real en el documental audiovisual

Fecha de recepción: junio 2018
Fecha de aceptación: agosto 2018
Versión final: octubre 2018

Santiago Podestá (*)

Resumen: En los tiempos de la convergencia multimedial, los dispositivos de uso diario ofrecen a todos posibilidades de registro inmediato de la realidad. Dentro del ámbito académico las materias que trabajan con un currículum documental buscan que sus alumnos puedan realizar una comprensión profunda de lo que significa retratar el mundo a través de un dispositivo que parcializa la mirada y los obliga a pensarse como sujetos enunciadore.

Será entonces tema del siguiente ensayo indagar de qué manera los docentes pueden incentivar a los estudiantes a trazar caminos que le permitan aprehender no solo los elementos técnicos operativos propios de la producción audiovisual sino también atreverse a realizar un aprendizaje significativo (Ausubel, 1963) que les permitan ser enunciadore de discursos que los comprometan con la realidad que los atraviesa.

Palabras clave: Reflexión crítica – documental audiovisual – realidad – mirada ideológica – discursos propios – responsabilidad narrativa – cámara

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 148]

La primera pregunta que nace al reflexionar sobre la enseñanza del arte de capturar en imágenes lo real es si acaso es posible que el docente sea transmisor de conceptos, teorías y conocimientos que no condicionen automáticamente el bagaje cultural que los estudiantes llevan al aula. Sin embargo, por tratarse de una asignatura que en su gen busca sacar a la luz una información de la realidad pasando por un tamiz discursivo; el rol del docente se dificulta al moverse en un camino sinuoso entre la imposición de su mirada y la aceptación ideológica del estudiante estableciendo una suerte de negociación permanente. Esta negociación, por otro lado, es siempre despareja pues el lugar del docente siempre es superior frente al alumno y necesariamente la selección curricular conlleva una definición ideológica *per se*. Según Litwin “Las prácticas de la enseñanza presuponen una identificación ideológica que hace que los docentes estructuren ese campo de una manera particular y realicen un recorte disciplinario personal, fruto de sus historias, perspectivas y también limitaciones” (1997, p.94). Entonces aquí la buena enseñanza como señala la autora es también una enseñanza genuina entre el saber y la postura ideológica del docente que debería poder

suspender su propia mirada del mundo para comprender la mirada del alumno sobre el objeto de estudio en cuestión.

Aquí la tarea del docente debe ser la de lograr la transformación desde la ética narrativa hacia una estética que los empuje a repensar el discurso no solo en su fin comunicativo sino también en su fin didáctico y de seducción como parte de la industria cultural del entretenimiento.

Como señala Breschand:

Así pues, lo que aquí se identifica, más que una estética en sí, es una relación con el mundo, eso que más tarde se denominará una mirada. Y el nombre que recibe deriva de un viejo término latino: documento designa un escrito empleado como prueba o información, remite a una concepción de la verdad de origen jurídico y religioso. (2002, p.8).

Por lo tanto, la noción propia del documental es la reivindicación del realismo, como también señala el autor, captar las cosas como son. El proyecto disciplinar implica necesariamente un compromiso crítico con la

realidad y una necesidad de acopio de información, selección, edición y otras tareas que ponen a los estudiantes frente a una encrucijada propia de los tiempos actuales, la inmediatez discursiva se ve contrastada con el tiempo real que lleva la producción eficaz, consiente y acertada de la realización documental.

El trabajo en aula supone también una guía por parte del docente que invite al estudiante a aproximarse a su propia mirada sobre la realidad en una actitud crítica y que deconstruya su bagaje previo para ponerlo en crisis y volver a re pensar que decir sobre el mundo. De alguna manera, el trabajo del documentalista principalmente es la búsqueda del documento o información fehaciente y fidedigna que corrobore y demuestre el postulado que el propio realizador propone.

En el contexto del aula taller como señala De Vicenzi, el rol del alumno es el de un sujeto activo que debe ser protagonista de su propio aprendizaje mientras que el rol del docente es quién debe generar el problema a resolver imprimiendo la cultura del aprendizaje. En un abordaje netamente constructivista la enseñanza del acercamiento crítico a la representación de la realidad debe suponer una teoría, práctica e investigación. Proponer al alumno construir su propio plan de trabajo dentro de los márgenes establecidos por el marco regulatorio académico (De Vicenzi, 2009) Este concepto resulta ideal en la tarea de la realización documental dado que es un eje central en cualquier producción de acercamiento a lo real. “La cámara es un instrumento de observación.” (Breschand, 2002, p.14). Por lo tanto, la premisa central de la labor documental que más se necesita promover en el estudiante es la idea de la observación del mundo, entendiendo entonces dicha observación como una dedicación minuciosa del objeto de representación. Observar no es ver. En la era de la hiperconectividad y la sobreexposición a las imágenes todos estamos acostumbrados a ver, entendiendo esto como una acción muchas veces inconsciente que es dada automáticamente por nuestro sentido de la vista. Y es ese efecto del ver o del *sobre ver* nos condiciona a poder hacer una lectura crítica y profunda sobre lo que estamos netamente, viendo.

Como parte de esa sobre exposición de imágenes los estudiantes llegan al aula con su forma de ver la realidad y se ven interpelados por un docente que les dice que dejen de ver y observen, pero dicha observación requiere una dedicación detallada. Que los hace enfrentarse al que quizás es el bien máspreciado en las sociedades capitalistas occidentales, el tiempo. Aquí se produce una escisión de gran impacto en los estudiantes dado que el docente busca ahondar en el concepto del tiempo como elemento central para conseguir una relación profunda con el objeto o tema a representar. Sin embargo, esto colapsa en forma directa con los tiempos institucionales inherentes de un programa ubicado en un currículum académico determinado que con sus tiempos y sus mecánicas se ve en el mejor de los casos reducido. Entonces, el docente se ve sometido a que por lo general debe controlar, administrar y dosificar el mismo tiempo que él tiene para trabajar en profundidad con los estudiantes dentro del espacio del aula taller.

Veo fotos por todas partes, como cada uno de nosotros hoy en día; provienen de mi mundo, sin que yo las solicite; no son más que “imágenes”, aparecen de improviso. Sin embargo, entre aquellas que habían sido escogidas, evaluadas, apreciadas, reunidas en álbumes o en revistas y que por consiguiente habían pasado por el filtro de la cultura, constaté que había algunas que provocaban en mí un júbilo contenido, como si remitiesen a un centro oculto, a un caudal erótico o desgarrador en el fondo de mí; y que otras por el contrario, me eran tan indiferentes que, a fuerza de verlas multiplicarse como la mala hierba, experimentaba hacia ellas una especie de aversión, de irritación incluso.(...) Veía perfectamente que se trataba de movimientos de una subjetividad fácil que se malogra tan pronto como ha sido expresada; me gusta/no me gusta: ¿Quién de nosotros no tiene una tabla interior de preferencias, de repugnancias, de indiferencias? (Barthes,1980, p. 45).

En esta era de sobre información, los estudiantes dentro del aula deben despegar sus propias imágenes de lo que ven a diario encontrándole un sentido a su propia producción. El desafío del docente en la asignatura de realización documental es la de garantizar un andamiaje inicial para que el estudiante pueda correrse del lugar del gusto o preferencia y pueda ejecutar desde la auto crítica un lugar de producción sustancial que ponga en discusión su universo de imágenes y su manera de acercarse a su material de representación. “El cine documental dista de considerar a la realidad una evidencia, ante la cual bastaría con plantar una cámara.” (Breschand, 2002); y es en esa línea que la mera intervención por parte del estudiante sin una guía limitada por la acción del docente tampoco resultaría satisfactoria en términos de aprendizaje, nuevamente aquí aparece otra dicotomía central, si el docente se corre totalmente para dar espacio al estudiante puede producirse una situación que lleve a un conocimiento frágil tal como señala Perkins (1995), como así también sucedería al revés si el docente impone su mirada unívoca sobre la forma de acercarse a la realidad. Dentro del trabajo del diseño, la acción narrativa con la cámara debe bregar por la construcción crítica y sobre todo promover la búsqueda de un punto de vista autoral en tanto marca distintiva del estudiante para que logre dar un recorte narrativo de la realidad inmiscuyéndose de manera profunda con lo que desea transmitir. De alguna manera, el trabajo central del documentalista es siempre el de intentar captar lo real en tanto momento mismo que se manifiesta; la pregunta a responder según Breschand sería: “¿Cómo mirar las imágenes que nos traen el ruido y la furia del mundo?” (Breschand, 2002). Esa pregunta subyace a cualquier registro propio de la realidad. Por eso el trabajo docente debe buscar los mecanismos de aprendizaje que hagan descubrir al estudiante que la captación de lo real excede el mero acto instintivo de apretar el botón de grabación en la cámara sino que es primordial la propia definición argumentativa sobre el tema a retratar. Es que la formación como realizadores de documentales subyace a la formación ideológica, política y social. El trabajo del realizador es el de develar, demostrar y convencer con argumentos y documentos reales que verifiquen y atestigüen su enunciado. La función entonces

dentro del marco didáctico de la asignatura debe ser la de propiciar a los estudiantes a ser consecuentes con sus postulados y sobre todo responsables de sus discursos. En tiempos de exacerbada rapidez discursiva y pobre discusión argumentativa el trabajo de registro de lo real los empuja a convertirse en auténticos sujetos de enunciación que deben velar y responder por sus dichos. Así también replantearse su posición frente a los temas que están exponiendo dado que si bien se recurre a muchas fuentes de información, la selección de la misma determina una línea de comunicación sumamente poderosa que da una visión concreta del mundo. El marco didáctico dentro del aula debería acompañar ese proceso de modo tal que el alumno descubra por sí mismo que frente a determinadas afirmaciones resulta imposible no tomar una posición ideológica política dado que es la raíz propia del quehacer documental.

Como señala Steiman (2008) “Hoy resulta innegable que cada disciplina tiene, por la especificidad de su contenido y sus métodos de investigación una forma que le es propicia de ser aprehendida y comunicada”, el gran desafío entonces es que sin influir con sus creencias personales el docente haga descubrir a sus estudiantes su lugar como enunciadore de un discurso con una determinada posición frente al mundo real que los rodea. Esa tal vez, resulte la respuesta a buscar en tanto que contenido y método de enseñanza debe bregar por que los estudiantes rompan los esquemas de repetición para proponer búsquedas propias, entendiendo principalmente que “los cineastas son historiadores del presente. La cámara puede llegar al corazón del acontecimiento.” (Breschand, 2002). Y que su aprendizaje debe ser el de tomar un compromiso con la realidad y la verdad en tanto discurso ideológico fundamentado e información fidedigna que busque entretener y convencer a un otro. Es innegable que acostumbrados a un sistema educativo basado en la repetición para cumplir funciones laborales permanentes evitando el cuestionamiento del status quo, los estudiantes se ven en más de una oportunidad con la angustia de la incertidumbre. En más de una ocasión buscan automáticamente la contingencia por parte del docente para que les garantice una respuesta o un recorte particular sobre el objeto de estudio. Justamente la realización documental viene a romper con esa manera de enseñar dado que es necesario que el estudiante entienda que ese es el marco didáctico que lo lleva a enfrentarse al vacío para mirarse primero a sí mismo como enunciadore y luego a la realidad que lo rodea para volver a preguntarse por qué mira la realidad como la mira. Podríamos afirmar que la enseñanza de la actividad documental supone una responsabilidad moral de construcción permanente. Su doble trabajo de entretener e informar al público conduce a un descubrimiento y una reflexión no solo de quién lo ve terminado sino de quién empuña la cámara detrás. De alguna forma, rompe con la idea positivista de una única respuesta a un único problema.

Barthes señala que toda fotografía es subversiva cuando es pensativa:

Si exceptuamos el ámbito de la publicidad, en que el sentido solo debe ser claro y distinto en razón de su naturaleza mercantil, la semiología de la fotografía

se limita pues a los resultados admirables de unos pocos retratistas. Para el resto, para “las buenas fotos” corrientes, todo lo mejor que podemos decir de ellas es que el objeto habla, que induce, vagamente, a pensar. Y aún: incluso esto corre el riesgo de ser olfateado como peligroso. En último término nada de sentido en absoluto, es más seguro: los redactores de *Life* rechazaron las fotos de Kertész, a su llegada a Estados Unidos en 1937, porque dijeron ellos, sus imágenes ‘hablaban demasiado’; hacía reflexionar, sugerían un sentido- otro sentido que la letra-. En el fondo la fotografía es subversiva, y no cuando asusta, trastorna o incluso estigmatiza, sino cuando es pensativa. (1980, p73).

Mediante esta afirmación el autor deja claro la idea principal de la imagen real, una fotografía es un instante concreto que determina una acción sucedida frente al lente de una cámara. Es la fotografía, sin duda, la primera narración documental que da cuenta de la mirada de un autor que recorta la realidad. Por eso es que el trabajo que los futuros documentalistas deben entender es que cuando seleccionan que mostrar y que no, de una entrevista, de una imagen, de un archivo, están influyendo directamente en esa realidad. La están comunicando de acuerdo a su mirada del mundo. Y como señala Barthes, toda imagen real debe llevarnos a pensar y reflexionar sobre el mundo en que vivimos, el que dejamos atrás y el que vendrá. Las imágenes cuentan y hablan, la subversión esta cuando los estudiantes pueden romper los moldes para dejar de ser repetidores y convertirse en verdaderos autores de esa propia realidad. Cuando son capaces de proclamar con la imagen de un otro, con la voz de un otro, con la música, con el sonido, con los colores, con el encuadre una verdad auténtica, única y propia que conmueva e invite a una reflexión nueva en el espectador. Pero no desde un lugar a-didáctico, de un único resultado de lectura posible sino que confronte a lo que el público tiene como pre concepto del tema. El documental tiene que ser subversivo por que debe movilizar y accionar de manera inédita algo dentro del espectador y para eso requiere que los autores pasen por ese estadio de subversión y revolución. Casi como una metáfora de lo que afirmamos como una buena educación, aquella que es capaz de que de alguna manera los estudiantes al enfrentarse a ella no sean netos repetidores de una única verdad sino que internamente exista una transformación revelada y reveladora. La tarea docente en este contexto es encontrar mecanismos que movilicen a los estudiantes a enfrentarse a sí mismos y al mundo que los rodea; siendo no solo testigos sino protagonistas de la realidad que los atraviesa.

Referencias bibliográficas

- Ausubel, D. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune & Stratton
- Barthes, R. (1980). *La cámara lúcida*. Nota sobre la fotografía. Barcelona: Paidós
- Breschand, J. (2002). *El documental*. La otra cara del cine. Barcelona: Paidós

- De Vicenzi, A. (2009). *La práctica educativa en el marco del aula taller*, Revista Educación y Desarrollo. Buenos Aires
- Litwin, E. (1997). *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Barcelona: Paidós
- Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente*. Barcelona: Gedisa
- Steiman, J (2008). *Más didáctica de la Educación Superior*. Buenos Aires: Unsam

Nota: Este trabajo fue desarrollado en la asignatura Introducción a la Didáctica a cargo de la profesora Silvia Meza en el marco del Programa de Reflexión e Innovación Pedagógica.

Abstract: In the times of multimedia convergence, everyday devices offer everyone the possibility of immediately recording reality. Within the academic field, the subjects that work with a documentary curriculum seek that their students can realize a deep understanding of what it means to portray the world through a device that biases the gaze and obliges them to think of themselves as enunciating subjects.

It will then be the subject of the following essay to investigate how teachers can encourage students to draw paths that allow them to apprehend not only the operative technical elements of audiovisual production, but also to dare to make meaningful learning (Ausubel, 1963) allow to be enunciators of discourses that commit them to the reality that crosses them.

Keywords: Critical reflection - audiovisual documentary - reality - ideological view - own discourses - narrative responsibility - camera

Resumo: Nos tempos da convergência multimídia, os dispositivos de uso diário oferecem a todos possibilidades de registro imediato da realidade. Dentro do âmbito acadêmico as matérias que trabalham com um currículo documentário procuram que seus alunos possam realizar um entendimento profundo do que significa retratar o mundo através de um dispositivo que parcializa a mirada e os obriga a se pensar como sujeitos enunciativos.

Será então tema do seguinte ensaio indagar de que maneira os docentes podem incentivar aos estudantes a traçar caminhos que lhes permitam prender não só os elementos técnicos operativos próprios da produção audiovisual sino também se atrever a realizar uma aprendizagem significativa (Ausubel, 1963) que lhes permitam ser enunciativos de discursos que os comprometam com a realidade que os atravessa.

Palavras chave: Reflexão crítica - documentário audiovisual - realidade - visão ideológica - discursos próprios - responsabilidade narrativa - câmera

(*) **Santiago Podestá.** Diseñador de Imagen y Sonido (UBA).

Espacio Creativo. Código expresivo

Leonardo Ripa (*)

Fecha de recepción: junio 2018
Fecha de aceptación: agosto 2018
Versión final: octubre 2018

Resumen: La temática abarca estrategias de la educación para un mejor desarrollo empírico-experimental dentro del espacio, siendo el aula, el espacio para la aplicación de técnicas en donde actúa a modo de taller para el aprendizaje. Así pues, el espacio académico funciona como un pasaje socio cognitivo, dado que a la hora de abordar una problemática, como ser la elaboración y o creación de un indumento textil; los alumnos se sumergen en un rol protagónico, elaborando sus creaciones de manera en que unos cooperen con otros intercambiando, y asimismo conocimientos; por su parte el rol del docente funciona como guía.

Palabras clave: Aula taller – comunicación – conocimiento – didáctica – diseño - heurística

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 150]

Desarrollo

La creación de un indumento de Moda, recorre un pasaje que parte desde lo bidimensional, es decir una idea singular a la transformación de un espacio y volumen, es decir tridimensional y es en ese pasaje, donde el escenario de trabajo conlleva a múltiples intercambios de contenido emocional, visual y carácter nutritivo para formación académica. La clase y sus académicos dan lugar a transitar ese pasaje bidimensional para conllevarlo a una recreación plástica, es decir transforma los trabajos académicos en una dimensión tridimensional, táctil además de visual.

El aula, es el espacio protagonista dado que la labor académica y los procesos socio cognitivos e empíricos se fusionan en este espacio, y en efecto, el desarrollo de producciones de los académicos del área de Moda y el docente abren juego a transitar un código de Didáctica educativa en donde el docente y sus alumnos intercambian conocimientos que hacen a los elementos del diseño dentro del marco creativo y expresivo; así pues los alumnos toman un rol protagónico ante el aula-taller.

El siguiente ensayo, hace un reconocimiento a las prácticas docentes en el aula-taller, dentro del contexto Moda, Diseño y Comunicación. Escenario en donde las

reproducciones plásticas darán lugar al intercambio entre alumnos y la clase, esta última como taller, en donde las estructuras combinan un código experimental dentro del aula.

El aula taller construye un escenario para aprender haciendo, a partir de la negociación de significados entre el docente y los alumnos sobre los criterios en la elaboración del programa de trabajo y sobre las expectativas de los resultados esperados. Supone un espacio de trabajo cooperativo en torno a descripciones, explicaciones, críticas y orientaciones sobre el abordaje del proceso de producción propuesto por cada estudiante. La teoría, la investigación y la acción son tres dimensiones del proceso de aprendizaje que se produce en el aula taller. (Vicenzi, 2009)

Dentro del aula taller, los alumnos interpretan líneas y curvas en pos de reinterpretar siluetas formadas por medio de elementos del Diseño y en efecto, que hacen a las estructuras del vestir. Asimismo, construyendo y deconstruyendo morfologías de moda para culminando en un indumento creativo.

Así pues, los alumnos transitan este espacio de aprendizaje relacionando elementos tangibles y no tangibles del universo del Diseño; como ser colores, texturas, formas y acabados.

La autora Marta Souto, sostiene que el objetivo formal de la didáctica es el acto pedagógico, como la unidad que contiene las relaciones y elementos esenciales del hecho educativo. (Camilloni, 1995).

Es decir la autora sostiene que los alumnos desarrollarán clase a clase un proceso de elaboración de un diseño 2D, en donde se aplicara la tecnología para ser introducida en una morfología a representar, relacionando, articulando elementos del plano para darle forma y volumen; originando por un sistema de puntos de tensión, pinzas estratégicas un indumento estilístico.

Por su parte, Ander-Egg define el aula taller como “una forma de enseñar y sobre todo aprender mediante la realización de algo que se lleva a cabo conjuntamente”. (Ander-Egg, 1994).

El autor remite a un trabajo cooperativo, en donde el alumno toma un rol principal, y la acción y práctica abren camino a que la clase sea un espacio de aprendizaje y crecimiento espiral, creciente de manera ascendente; en donde el docente actúe como un apoyo, o guía durante la práctica y teoría, esta última reforzada por la bibliografía acorde a la disciplina de estudio; reordenando las ideas mediante una sintaxis visual para luego ejecutar pasos a seguir en la construcción del aprender-haciendo.

En efecto, el aula se transforma en un espacio sociocultural, (Doyle, 1979); dado que los alumnos de Universidad de Palermo provienen de diversos países, en donde el código lingüístico difiere en términos de Moda y Diseño; por ejemplo al denominar un avío; cierre, *zipper*, cremallera. Restableciendo un orden en los significados culturales, dando un vocabulario técnico académico.

“En el proceso de diseño el alumno se enfrenta una pregunta que supone la resolución de un problema, ante el cual formula posibles hipótesis y establece relaciones de semejanzas con otros objetos, situaciones, hechos,

etc.”. (Frigerio, Pescio, Piatelli, 2007). Es decir, cómo recrear una bi-dimensionalidad en un indumento 3D., o cómo traspasar un boceto plano, en una plasticidad tridimensional, indumento textil.

Así pues, la reciprocidad de aprendizaje se da entre los alumnos, como sujeto y el aprender como conocimiento, por medio del docente como guía; y asimismo el aula como un canal, espacio físico.

“Se trata de procurar que integre la teoría, la investigación y la acción en un único proceso asumiendo que el diseñar implica un proceso integral”. (Frigerio et al, 2007).

Conclusión

El aula-taller es un espacio en primera instancia para investigar, averiguar cuestiones con el quehacer de una moda y la Moda, para dar lugar a transitar la indagación a fin de elaborar un programa para dar respuesta a una resolución, por lo que alumnos cooperan para dicha respuesta intercambiando ideas y conocimientos, y enriqueciéndose unos a otros.

Este enriquecimiento, se ve en las propuestas y producciones de los alumnos, quienes utilizan la clase como un taller, en donde los elementos del Diseño se fusionan con técnicas manuales y digitales, plasmando procedimientos y descubriendo aptitudes que alcanzan horizontes hacia niveles superiores; poniendo la capacidad para futuros desafíos, en un marco reflexivo y crítico. Es decir poniendo en acción la capacidad intelectual del futuro diseñador de modas.

También, es el académico de moda quien aplica el conocimiento práctico (Schön, 1992) desarrollando su conocimiento en una puesta en común, para lograr un mejor razonamiento y una construcción superior en el trabajo personal y colectivo. Integrando dentro del aula las habilidades del educando en pos de aplicar y reformar para un mejor desarrollo de conductas éticas y constructivas; a fin de que el espacio académico resulte como una experiencia positiva; ante las problemáticas y/o indagaciones que surgen en el desarrollo expresivo y creativo.

Referencias bibliográficas

- Ander Egg, E. (1994). *El taller: una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Camilloni, A. (1995). *Reflexiones para la construcción de una Didáctica para la Educación Superior*. Ponencia en: Primeras Jornadas Trasandinas sobre planeamiento, gestión y evaluación Didáctica de Nivel Superior Universitaria. Chile.
- Doyle, W. (1997). *Academic task in classroom*. Curriculum Inquiry, N°14
- Frigerio, M.; Pescio, S y Piatelli, L. (2007). *Acerca de la enseñanza del diseño*. Buenos Aires: Nobuko
- Schon, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Buenos Aires: Paidós.
- Vicenzi, A. (2009). *La práctica educativa en el marco del aula taller*. Buenos Aires: Secretaria Pedagógica. Universidad Abierta Interamericana

Nota: Este trabajo fue desarrollado en la asignatura Introducción a la Didáctica a cargo de la profesora Silvia Meza en el marco del Programa de Reflexión e Innovación Pedagógica.

Abstract: The theme covers education strategies for a better empirical-experimental development within the space, being the classroom, the space for the application of techniques where it acts as a workshop for learning. Thus, the academic space functions as a socio-cognitive passage, given that when dealing with a problem, such as the development and creation of a textile garment; the students immerse themselves in a leading role, elaborating their creations in such a way that some cooperate with others exchanging, and also knowledge. On the other hand, the role of the teacher works as a guide.

Keywords: Classroom workshop - communication - knowledge - didactics - design - heuristics

Resumo: A temática abarca estratégias da educação para um melhor desenvolvimento empírico-experimental dentro do espaço, sendo a sala de aula, o espaço para o aplicativo de técnicas em onde atua a modo de oficina para a aprendizagem. Por conseguinte, o espaço acadêmico funciona como um bilhete sócio cognitivo, dado que à hora de abordar uma problemática, como ser a elaboração e ou criação de um indumento têxtil; os alunos submergem-se num papel protagônico, elaborando suas criações de maneira em que uns cooperem com outros trocando, e assim mesmo conhecimentos; por sua vez o papel do docente funciona como guia.

Palavras chave: Oficina de sala de aula - comunicação - conhecimento - didática - design - heurística

(*) **Leonardo Ripa.** Diseñador de Moda (Universidad de Palermo).

La tecnología en la educación musical universitaria

Fecha de recepción: junio 2018
Fecha de aceptación: agosto 2018
Versión final: octubre 2018

Andrea Rizzi (*)

Resumen: El propósito de este ensayo es, reflexionar acerca de la didáctica en el ámbito de la educación superior en carreras artísticas, intentando indagar el grado de influencia que ofrezca la tecnología sobre las prácticas pedagógicas de las asignaturas de música de esas carreras. Así mismo se busca investigar que estrategias educativas, contenidos y herramientas actualizadas e inéditas se proponen dentro de los proyectos de cátedra planificados por los docentes universitarios que puedan generar una enseñanza poderosa que deje huellas en los estudiantes y docentes involucrados, redimensionen la relación entre enseñanza y aprendizaje, aporten nuevas perspectivas y estimulen la producción de conocimiento por parte de los estudiantes.

Palabras clave: Didáctica - educación superior - tecnología - proyectos de cátedra - enseñanza poderosa - música

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 153]

Introducción

El propósito de este ensayo es, reflexionar acerca de la didáctica en el ámbito de la educación universitaria, tomando en cuenta para su análisis a las teorías pedagógicas contemporáneas, indagando que aportes puede ofrecer la tecnología para potenciar la educación en las carreras artísticas. Así mismo, se pretende enfocar el interés del análisis en los proyectos de cátedra de las asignaturas de música, cuyos contenidos específicos de parámetros como: ritmo, melodía, armonía, *tempo*, estilo, textura, teorizados por autores y compositores como Copland (1955), y Williams (1984), puedan ser estudiados en las prácticas de aprendizaje, no solo de manera tradicional por la lectura de libros de texto, ejercitación musical de lectura y escritura manual por parte de los estudiantes dentro del ámbito de la clase, sino también que estas prácticas se puedan beneficiar con la inclusión de herramientas de tecnología actualizada

tales como, computadoras, redes, videos y software especializado que faciliten el acceso a la información y enriquezcan el conocimiento de los estudiantes y futuros profesionales del arte (Davini, 2008), considerando además, los alcances del concepto enseñanza poderosa (Maggio, 2012, p.46), planteado por Maggio, quien le asigna la característica de dejar huellas en los actores involucrados, tanto docentes como estudiantes por ser una propuesta original en diversos sentidos.

La didáctica general

El campo de la didáctica, en un plano general, ha sido objeto de estudio en numerosas ocasiones, siendo analizada desde sus orígenes hasta la actualidad. Edith Litwin, una de las pedagogas que teorizó sobre este campo, manifestó que ha existido una preocupación genuina por dar respuesta a cuestiones fundamentales como: “¿de qué manera planear una clase? ¿Cómo mejorar la

enseñanza? ¿Cómo cambiar las programas?” (Litwin, 1997, p.91). Estas preguntas recibieron hasta los años 80’, solo respuestas incompletas, que desconocieron la importancia de la dimensión pedagógica, no logrando dar cuenta del significado de la enseñanza. Se planteó así, el propósito de desarrollar algunas cuestiones relacionadas con la disciplina, problematizándola.

Algunos análisis de los expertos se enfocaron principalmente en el currículo, el reconocimiento del método relacionado con el contenido y los vínculos entre la teoría y la práctica, a fin de construir conocimiento. En base a esto resulta relevante establecer el concepto de didáctica que proporciona Litwin, quien lo define como, “(...) teoría acerca de las prácticas de la enseñanza significadas en los contextos socio-históricos en que se inscriben.” (1997, p.94). De esta manera Litwin estaría afirmando la importancia que tiene para la educación el entorno social del grupo y la época en que éstas prácticas se llevan a cabo. Afirma además, que la actividad pedagógica de una determinada disciplina se estructura y organiza de acuerdo a la experiencia vivida por los docentes en su época de estudiantes. Dentro de esta teoría se tomarán en consideración dos de las expresiones que propone, en primer lugar buena enseñanza, que remite en sentido moral a las acciones ejercidas por los docentes, basándose en principios éticos y morales de la condición humana y la disciplina, y capaces de generar acciones en los estudiantes bajo esos mismos principios, y en un sentido epistemológico, identificando si lo que se enseña, es racionalmente justificable (Fenstermacher, 1989 citado en Litwin, 1997, p.95). En segundo lugar, la expresión *enseñanza comprensiva*, que remite a la psicología y su preocupación por la comprensión. “Para que la enseñanza sea comprensiva, entendemos que debería favorecer el desarrollo de procesos reflexivos, el reconocimiento de analogías y contradicciones y permanentemente recurrir al nivel de análisis epistemológico” (Litwin, 1997, pp.96, 97).

Si en un análisis de la didáctica se toma como objeto de estudio a la educación superior, estas consideraciones nos permiten establecer la importancia que tendría el planteamiento de un currículo o programa de asignatura o seminario dentro del plan de estudios de una carrera universitaria, que se sustente sobre los valores éticos de la profesión, y que además incluya prácticas pedagógicas que instruyan sobre el pasado de la disciplina como base, manteniéndose actualizada en tiempo presente y con proyección de futuro. En relación a ello, Davini afirma que “(...) la enseñanza no puede ser improvisada (...)” (Davini, 2008, p.167), sino que requiere planificación, y en este sentido resultan de vital importancia las decisiones que debe tomar el docente al momento de construir su propuesta, el desarrollo y selección de las estrategias educativas, conjuntamente con la organización de los contenidos, metodología y actividades que propondrá a los estudiantes y las herramientas con las que deberán tomar contacto para el aprendizaje de los contenidos, todo lo cual deberá ser comunicado a los demás actores involucrados, estudiantes y demás docentes, teniendo en cuenta que esa programación no debe ser algo fijo, sino flexible, susceptible de ser puesta

a prueba en la enseñanza, y que debe tratar de explicitar los objetivos y metas que se buscan lograr con la asignatura en cuestión.

Planteado de esta manera se puede decir que los programas de cátedra de las asignaturas del plan de estudios de una carrera universitaria elaborados por los docentes, intentan potenciar la formación de sus estudiantes como futuros profesionales de los diversos campos disciplinares, capacitándolos no solo para la docencia, sino también para la investigación. Al respecto Steiman expresa, “La universidad define su función social a partir de la actividad de la docencia, investigación y extensión” (Steiman, 2008, p.24). Resulta fundamental, entonces que los proyectos de cátedra tengan explicitadas ciertas actividades y contenidos, y que establezcan pautas y condiciones entre estudiantes, docentes e instituciones para el desarrollo de las prácticas didácticas, regulando las acciones de los actores involucrados, ya que esto favorece el logro de los objetivos que se propone la universidad, más aún si se toma a estos programas como trabajo hipotético, flexible y susceptible de sufrir cambios durante el desarrollo de las prácticas (Steiman, 2008). Estas teorías están en concordancia con las expresiones de Davini expuestas previamente. (Davini, 2008)

Profundizando las ideas expuestas por Jorge Steiman, se podría decir que, anticipar la programación, favorecería una mejor organización del trabajo en la cátedra, permitiendo el dictado de cada unidad del currículo, dejando de lado improvisaciones e incoherencias de un contenido o actividad no pensada con anterioridad. Expondría, además la postura teórica de la cátedra, y fomentaría el intercambio de conocimientos con otros docentes o colegas académicos de la misma asignatura o el intercambio con docentes de otras disciplinas, enriqueciendo los contenidos y prácticas de la enseñanza, y facilitaría a su vez el mejoramiento del intercambio académico con los estudiantes, dando previsibilidad en el desarrollo de trabajos y conocimiento de las condiciones para la aprobación de la asignatura. (Steiman, 2008)

En relación a la propuesta de cátedra anteriormente desarrollada, se considera oportuno citar el concepto de *marco referencial* definido por Steiman como, “fundamentación y presentación de la propuesta de la cátedra específicamente referida a la actividad de la docencia y una primera anticipación global del proyecto de trabajo con los alumnos/as en torno al conocimiento” (2008, p.29). En consecuencia se estima relevante para la cátedra de una asignatura universitaria, establecer marcos referenciales específicos, tales como: el *marco curricular*, considerando a la asignatura en relación con otras asignaturas del plan de estudios de la carrera, el *marco epistemológico*, referido a la postura teórica de la cátedra vinculado a la disciplina como objeto de estudio y el *marco didáctico*, referido a la disciplina particular como objeto de enseñanza-aprendizaje, y que establece el referente teórico, postura teórica elegida por la cátedra, la cual visibiliza además de contenidos de la disciplina, sus métodos de investigación, y forma de comunicar sus contenidos y la construcción de conocimientos surgida de reflexión sobre las prácticas desarrolladas y la experiencia obtenida. (Steiman, 2008, pp.31-33).

Los aportes de la tecnología en la educación superior artística

Mariana Maggio, por su parte, aborda el tema de la didáctica, planteando la importancia de incluir tecnología en las prácticas educativas, para lo cual recurre a las teorías de Jerome Bruner y Philip Jackson, maestros de la pedagogía contemporánea, que sostienen la idea de que si bien es cierto que la enseñanza es una actividad compleja, hay ciertas características de ella que favorecen la comprensión profunda y perdurable. Para sustentar sus ideas, proporciona un ejemplo relatando la entrevista que le hizo a su maestra Edith Litwin, quien comentó su propia experiencia como alumna de Julio Payró, docente de Historia del Arte, cuando ella cursaba el plan de estudios de Ciencias de la Educación. Litwin manifiesta que la experiencia le había dejado huellas indelebles dado el grado de compromiso y estrategia educativa promovida por Payró al desarrollar sus clases, que eran llevadas a cabo a través de la exposición de diapositivas con imágenes de obras, acompañada de comentarios explicativos a la vez descriptivos y profundamente interpretativos, afirmando que los estudiantes aprendían a ver, porque *Payró prestaba los ojos* (Maggio, 2012, p.40) y se lograba entender el contexto, la historia y los conflictos del momento, desde la crítica de la obra. Esta idea de Litwin, va más allá en la intención de la enseñanza meramente descriptiva e interpretativa por parte del docente, ya que tiene el propósito de que el estudiante, como parte de las prácticas, analice la producción de sus compañeros de clase con el objetivo de enriquecer su propia mirada considerando el punto de vista y las decisiones tomadas por el otro, generando así diversos niveles de complejidad. Considera además que la práctica didáctica de Payró, es en otro sentido como un “metaanálisis de la clase” (Litwin, 1997, citado en Maggio, 2012, p.41), definiéndolo como construcción del conocimiento a través de lo recientemente vivido. A este tipo de prácticas Maggio las denomina, enseñanza poderosa (Maggio, 2012, p.46), dado que cuenta por un lado con las ventajas proporcionadas por el uso de la tecnología, destacándose por lo que crean en clase y por las huellas que dejan en quienes intervienen, favorece la actualización en diversos sentidos, tales como el acceso a investigaciones recientemente publicadas, y colabora en la construcción y difusión del conocimiento. Además, se plantea en tiempo presente, ya que el docente crea, diseña, y piensa su clase, y aunque esto se asemeja la pedagogía clásica y tradicional, así planteada implica el presente de la sociedad, de la disciplina, de la institución, considerando que los estudiantes viven en un contexto social y cultural determinado y se ven influenciados por la tecnología que tienen al alcance en un determinado momento. Utilizar esa tecnología en el desarrollo de la actividad pedagógica le da un sentido de realidad a las prácticas y planteado en tiempo presente le otorga a la enseñanza poderosa un abordaje teórico actual, con una perspectiva epistemológica del conocimiento que se va construyendo y que no es estático ni acabado sino que con cada nuevo aporte se resignifica. El conocimiento se construye sobre lo ya existente y la pedagogía debería reflejar ese grado de ac-

tualidad en sus prácticas. Se considera sustancial que si un tema que se quiere enseñar, se lo intenta enseñar en la actualidad de la misma manera que hace años atrás, algo no se estaría desarrollando de manera correcta. De acuerdo a esto, la pedagogía contemporánea debería dar cuenta de los cambios y nutrirse de la tecnología (Maggio, 2012).

Aquí la tecnología juega un papel central. Los nuevos entornos tecnológicos aparecen entramando los modos en los que el conocimiento se construye, pero también aquellos a través de los cuales se difunde. La tecnología crea oportunidades de actualización inéditas también para el pensamiento disciplinado. Nos permite acceder a las investigaciones recientemente publicadas, realizar intercambios con especialistas de las diferentes áreas, conocer las reflexiones que muchos de ellos dan a conocer, prácticamente a diario, en sus blogs personales o a través de foros especializados, y buscar o, eventualmente comprar libros publicados en cualquier lugar del mundo de modo reciente; estas son solo algunas de las posibilidades donde la tecnología crea oportunidades de acceso a las creaciones disciplinarias. (Maggio, 2012, p.48)

Conclusión

A través de las teorías pedagógicas planteadas, se intentó sustentar el objetivo del presente ensayo, potenciando el aprendizaje de los contenidos de las asignaturas de música de las carreras universitarias con la inclusión de tecnología a través del uso de computadoras, redes sociales, canales de videos *online*, como por ejemplo YouTube, para favorecer el desarrollo de las prácticas dentro y fuera del ámbito académico, el aprendizaje y uso de software de creación, reproducción e impresión de música llamado Sibelius, y la asistencia a salas de concierto con el objetivo de que los estudiantes puedan experimentar situaciones reales y producir reflexiones en base a los contenidos teóricos de las asignaturas. En vistas de lo expuesto se puede concluir que el uso de la tecnología en estas carreras universitarias, favorece la adquisición de conocimientos, permite el acceso e intercambio de información actualizada y la publicación y difusión de trabajos de investigación a través del uso de computadoras, redes sociales, software especializado. Esta conexión entre estudiantes, docentes e investigadores ubicados a distancia y el acceso a materiales de actualidad y la puesta en práctica de nuevas herramientas y estrategias pedagógicas, promueve la reflexión académica y la construcción de nuevo conocimiento, para lo cual resulta importante la planificación de proyectos de cátedra con estrategias educativas que contemplen la actualización constante y la incorporación de herramientas tecnológicas y contenidos que potencien la disciplina.

Referencias bibliográficas

- Copland, A. (1955) *Cómo enseñar la música*. México DF. México: Fondo de cultura económica.
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.

- Litwin, E. (1997). *El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda*. En Camilloni, A. de, et al. *Corrientes didácticas contemporáneas*. (pp.91-115). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Maggio, M (2012). *Enriquecer la enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Steiman, J. (2008). *Más didáctica de la educación superior*. Buenos Aires, Argentina: UNSAM
- Williams, A. (1984). *Teoría de la música*. Buenos Aires, Argentina: La Quena.

Nota: Este trabajo fue desarrollado en la asignatura Introducción a la Didáctica a cargo de la profesora Silvia Meza en el marco del Programa de Reflexión e Innovación Pedagógica.

Abstract: The purpose of this essay is to reflect on didactics in the field of higher education in artistic careers, trying to investigate the degree of influence offered by technology on the pedagogical practices of the music subjects of these careers. It also seeks to investigate educational strategies, content and tools updated and unpublished are proposed in the chair projects planned by university teachers that can generate a powerful teaching that leaves traces in the students and teachers in-

involved, resize the relationship between teaching and learning, provide new perspectives and stimulate the production of knowledge by students.

Keywords: Didactics - higher education - technology - chair projects - powerful teaching - music

Resumo: O propósito deste ensaio é, refletir a respeito da didática no âmbito da educação superior em carreiras artísticas, tentando indagar o grau de influência que ofereça a tecnologia sobre as práticas pedagógicas das matérias de música dessas carreiras. Assim mesmo se procura pesquisar que estratégias educativas, conteúdos e ferramentas atualizadas e inéditas se propõem dentro dos projectos de cátedra planejados pelos docentes universitários que possam gerar um ensino poderoso que deixe impressões nos estudantes e docentes envolvidos, redimensionem a relação entre ensino e aprendizagem, contribuam novas perspectivas e estimulem a produção de conhecimento por parte dos estudantes.

Palavras chave: Didático - ensino superior - tecnologia - projetos de cadeira - ensino poderoso - música

(*) **Andrea Rizzi.** Cantante Lírica - Soprano - Actriz

Las triadas didácticas: Nuevas demandas y estrategias

Fecha de recepción: junio 2018
Fecha de aceptación: agosto 2018
Versión final: octubre 2018

Marisa Ester Ruiz (*)

Resumen: El docente universitario en general no se formó como profesor, sin embargo su título académico lo habilita. El inconveniente radica en que muchas veces no cuenta con las herramientas necesarias para poder cumplir con ese rol de manera eficiente y eficaz. La didáctica brinda instrumentos para adquirir mayor probabilidad en esa destreza. El docente requiere en la actualidad, contar con un abanico de estrategias que le permitan llevar con éxito, los objetivos teóricos y prácticos que demandan una nueva generación de estudiantes.

Palabras clave: Didáctica – docente universitario – educación – estudiantes – profesionales – aprendizaje – herramientas

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 155]

Es común escuchar la frase o de ser así qué función tendría formarse como educador, capacitarse. Estar al frente a una clase no es tarea sencilla, requiere de una preparación especial por parte del docente a cargo: conocimientos generales y específicos del tema a desarrollar, estrategias, tácticas, que junto a la didáctica adecuada, deberían ser el eje conductor de la disciplina a dictar. A diferencia del docente de la escuela inicial, primaria, media y/o secundaria, que requiere de una capacitación previa, el docente universitario cuenta con la particularidad de poder enseñar con su título de grado o profesionalizante que le dio su formación académica: en otras palabras, para ser profesor universitario, no se requiere del título de profesor.

Es dificultoso enfrentar a un curso sin las herramientas necesarias, además teniendo en cuenta que en general los estudiantes suelen estar, o deberían estar ávidos de obtener conocimientos. La pregunta a realizarse podría ser ¿El docente universitario cuenta con herramientas para poder enfrentar las necesidades de los estudiantes sin perder el eje en que está formando futuros profesionales? Son muchas las preguntas que el docente se realiza previo, durante y pos clase; la didáctica es una herramienta fundamental para el desarrollo del educador universitario, como expone Litwin (1996) dentro del área de la didáctica “se ha intentado dar respuesta a preguntas referidas a cuestiones técnicas o instrumentales como las siguientes: ¿de qué manera plantear

una clase?, ¿cómo mejorar la enseñanza?, ¿cómo cambiar los programas?” (Litwin, 1996, p.91). Siguiendo con la autora, habría que preguntarse qué es una buena enseñanza y cómo definir qué conocimientos son los indicados para brindarle al estudiante “No se trata de métodos ajenos a los tratamientos de cada contenido, sino de reencontrar para cada contenido la mejor manera de enseñanza, entrelazando de esta manera, la buena enseñanza y la enseñanza comprensiva.” (Litwin, 1996, p.97), poner el eje de la enseñanza en el lugar adecuado debería ser el punto de partida, la tríada didáctica, poniendo el eje en uno de sus tres vértices (contenidos – estudiante – docente) colabora para intentar seleccionar la elección acorde a las necesidades del momento.

La tríada didáctica o triángulo didáctico como es denominado por Astolfi “asocia el saber, el maestro y el alumno” (1997, p.133), como expresa el autor, la combinación adecuada entre los tres ejes mejora el aprendizaje “Lo esencial, pues, es construir una situación didáctica concebida de manera tal que lleve al alumno a superar un obstáculo analizado” (Astolfi, 1997, p.133). De lo expresado por Litwin (1996) y Astolfi (1997), puede inferirse que la manera adecuada de responder a las preguntas que un docente se realiza para poder llegar a una clase lo más exitosa posible, es poniendo foco en el lugar adecuado. Biggs (2004) analiza el modelo 3P del aprendizaje y enseñanza, “El modelo 3P señala tres puntos temporales en lo que se sitúan los factores relacionados con el aprendizaje: pronóstico, antes de que se produzca el aprendizaje; proceso, durante el aprendizaje, y producto o resultado del aprendizaje” (Biggs, 2004, p.37). El modelo utilizado por Biggs podría complementarse con lo expuesto por Litwin y Astolfi.

Las sociedades han cambiado y las universidades y sus docentes deberían adaptarse a ellos, preparando a los futuros profesionales para que puedan ensamblar sus conocimientos a las necesidades del momento. El docente muchas veces encuentra aulas superpobladas, diversidad de estudiantes, contenido curricular que no acompaña al contexto y estudiantes demandantes de una educación acorde a los tiempos que corren, ¿El docente universitario cuenta con las estrategias necesarias para afrontar todo lo expuesto y más? Lo expresado es convalidado por Montes de Oca Recio y Machadi Ramírez (2011) cuando exponen que frente a un mundo que se encuentra en constante cambio, la planificación y las estrategias docentes deberían ayudar a los estudiantes a adecuarse a las dinámicas actuales en dónde se encuentran inmersos.

Siguiendo a Mastache (2009), en relación a la formación y competencia profesional de los estudiantes expresa que “Se considera que una persona es técnicamente competente cuando es capaz de realizar las tareas requeridas por su profesión o trabajo de manera adecuada según los estándares propios del mismo” (Mastache, 2009, 79), el inconveniente radica en saber formar a los estudiantes con las competencias correctas “A los alumnos los obligan a aprender y a re-aprender continuamente e, incluso, a desaprender para volver a aprender” (Mastache: 2009: 80), para poder lograr estos objetivos, los docentes deben poseer las herramientas necesarias que ayuden a los estudiantes a ser el mejor profesional

que pueda conseguir ser; pero para conseguir ese objetivo según Tomlinson (1984).

Los profesores deben conocer la amplitud de capacidades cognitivas que pueden intentar desarrollar en sus alumnos; deben tener en cuenta la naturaleza activa e interactiva del conocimiento y de la comprensión y, en concreto, los factores que influyen en los procesos de un aprendizaje eficaz y significativo. (como se cita en Ontoria, y otros, 2006, p.27)

La interacción y participación de los estudiantes debe ser activa para poder conseguir el mejor resultado, Mastache (2009) expone tres características significativo-experimentales, dónde la educación y el aprendizaje están centrados en el estudiante. En primer lugar, la apertura a la experiencia; el estudiante logra conocer qué sucede en su interior, consiguiendo resultados satisfactorios de las situaciones atravesadas. El segundo punto es el cambio de comportamiento; la educación permite un crecimiento de manera constante, proporcionando herramientas para el crecimiento. Y por último, el descubrimiento y comprensión; si lo aprendido responde a las necesidades del estudiante se logra la comprensión del mundo exterior.

Centrar la educación y el aprendizaje en el estudiante, no es tarea sencilla para el docente universitario, especialmente si éste carece de las herramientas y la formación necesaria para lograr descubrir las necesidades del futuro profesional, es necesario un docente activo y participativo; la didáctica debería ser un aliado activo antes, durante y después de las clases.

Como ya se enunció, los tiempos cambian, los profesionales cambian, y la educación debería acompañar esos cambios. El docente universitario muchas veces no recibe una formación pedagógica, y el método utilizado para la formación de los estudiantes debería ser un eje importante. La didáctica proporciona instrumentos que ayudan a potenciar las capacidades de cada uno, incentivando una participación activa no solo por parte de los educandos, también por parte del educador.

El profesor universitario no solo enseña, también aprende durante el transcurso de sus clases. Poseer una buena formación académica con bases teóricas sólidas es necesario, pero los contenidos se modifican, los autores se renuevan, y adaptarse a ello para transmitir lo importante acorde a las necesidades de cada curso es fundamental. Contar con las herramientas para poder hacerlo es de suma utilidad: la didáctica en general y en particular aplicada a la educación superior colabora de manera activa con el docente para que éste pueda brindarse de manera efectiva ante los próximos profesionales.

Referencias bibliográficas

- Astolfi, J.P. (1997). *Aprender en la Escuela*. Santiago de Chile: Dolmen Estudio.
- Biggs, J. (2004). *Calidad del aprendizaje Universitario*. Madrid: Narcea.
- Camilloni, A. (1995). *Reflexiones para la construcción de una Didáctica para la Educación Superior*. Ponencia en: Primeras Jornadas Trasandinas sobre planeamiento, gestión y evaluación Didáctica de Nivel Superior Universitaria. Chile.

- Litwin, E. (1996). *El campo de la didáctica: La búsqueda de una nueva agenda*. Buenos Aires: Paidós.
- Mastache, A. (2009). *Formar Personas competentes. Desarrollo de competencias tecnológicas y psicológicas*. Buenos Aires: Noveduc.
- Montes de Oca Recio, N. y Machado Ramírez, E. F. (2011). *Estrategias docentes y métodos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior*. Humanidades Médicas, 11(3).
- Ontoria, A., Ballesteros, A., Cuevas, M. C., Giraldo, L., Martín, I., Molina, A., y otros. (2006). *Mapa conceptuales. Una técnica para aprender*. Madrid: Narcea, S.A.

Nota: Este trabajo fue desarrollado en la asignatura Introducción a la Didáctica a cargo de la profesora Silvia Meza en el marco del Programa de Reflexión e Innovación Pedagógica.

Abstract: The university teacher in general was not trained as a professor, however his academic qualification enables him. The drawback is that often does not have the necessary tools to meet that role efficiently and effectively. The didactic provides instruments to acquire greater probability in that skill. The teacher currently needs to have a range of strategies that allow him

to successfully carry out the theoretical and practical objectives demanded by a new generation of students.

Keywords: Didactic - university teacher - education - students - professionals - learning – tools

Resumo: O docente universitário em general não se formou como professor, no entanto seu título acadêmico o habilita. O inconveniente arraiga em que muitas vezes não conta com as ferramentas necessárias para poder cumprir com esse papel de maneira eficiente e eficaz. A didática brinda instrumentos para adquirir maior probabilidade nessa destreza. O docente requer na atualidade, contar com um leque de estratégias que lhe permitam levar com sucesso, os objetivos teóricos e práticos que demandam uma nova geração de estudantes.

Palavras chave: Didático - professor universitário - educação - alunos - profissionais - aprendizagem - ferramentas

^(*) **Marisa Ester Ruiz.** Licenciada en Relaciones Públicas e Institucionales. Magíster en Comunicación, Cultura y Discursos Mediáticos. Doctoranda en Educación Superior. Profesora de la Universidad de Palermo en el Área de Comunicación Corporativa y Empresaria de la Facultad de Diseño y Comunicación.

Si se quieren resultados verdaderos se debe programar distinto

Fecha de recepción: junio 2018
Fecha de aceptación: agosto 2018
Versión final: octubre 2018

Noé Matías Stipisic ^(*)

Resumen: Introducción al Lenguaje Visual es una asignatura troncal que se dicta en el primer cuatrimestre del primer año de la carrera de diseño gráfico de la Universidad de Palermo. Su programa está compuesto por unidades temáticas que tienen como objetivo que el estudiante adquiera los conocimientos básicos de diseño; mensaje, composición, imagen, entre otros. La forma en que se pueden adquirir esos conocimientos depende de una programación organizada; con contenidos que permitan al estudiante relacionar los conocimientos adquiridos y los nuevos que se presentan.

Palabras clave: Programación – proyecto pedagógico – Photoshop – diseño gráfico – conocimiento – aprendizaje significativo

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 157]

Una metodología de enseñanza para Introducción al Lenguaje Visual es incluir en su programación el aprendizaje de un programa de diseño: dada la consigna (planteo del problema) y, con los conocimientos que posee (relación de contenidos), la enseñanza del uso de *Photoshop* como estrategia para resolver el problema, presupone que habrá un interés por parte del estudiante (rol activo) que empieza a aplicar, desde su inicio en la carrera, una herramienta que le servirá durante todo su avance en la misma como en su vida profesional y que, además, conllevará a una entrega con acabado profesional. El reconocido diseñador gráfico alemán, Otl Aicher (2013) decía que “El diseño consiste en adecuar los

productos a la circunstancia a que están adscritos. Esto significa adaptarlos a circunstancias nuevas. En un mundo que cambia, también los productos tienen que cambiar”. Si bien su definición toma al *producto* como un objeto propiamente dicho, en esta ocasión producto será tomado como un sujeto, más precisamente; estudiantes de la carrera de diseño gráfico.

Esta acepción facilita la propuesta del presente ensayo: incluir dentro de la programación de la asignatura Introducción al Lenguaje Visual la enseñanza de un programa de diseño gráfico; más específicamente Adobe *Photoshop*, programa editor de imágenes *rasterizadas*.

Además, se necesita que el estudiante tome un rol participativo en la búsqueda de ese aprendizaje, el cual es el resultado de la relación de semejanzas entre contenidos que realiza para la resolución de un problema dado por el docente; problema que se caracteriza por tener una significación social, que lo llevará a tomar esa posición activa para así llegar a un nuevo conocimiento.

La elección de esta asignatura, Introducción al Lenguaje Visual se corresponde a que la misma se ubica dentro del eje central de la carrera de diseño gráfico de la Universidad de Palermo y se cursa en el primer cuatrimestre del primer año; es decir, es una asignatura de ingresantes y en ella los estudiantes aprenden los contenidos de qué es el diseño gráfico: un servicio a terceros que, anticipadamente a su realización, se definen los requisitos necesarios para su producción; funcionales, simbólicos, persuasivos, comunicacionales, entre otros (Belluccia, 2007, p. 26).

Además integra el *Proyecto Pedagógico Gráfico Palermo* donde el estudiante, con los conocimientos adquiridos durante la cursada, presenta un afiche temático como trabajo práctico final. Desde el momento en que el estudiante comienza el cursado de una asignatura “su labor en la cursada se relaciona con un fin específico que es el desarrollo de un trabajo práctico final para entregar en el Proyecto Pedagógico” (Iglesias, 2014, p. 143).

Bajo esta óptica, el docente de la asignatura que participa de un proyecto pedagógico, en este caso *Gráfico Palermo*, al momento de definir las unidades didácticas y planificar sus clases - entendidas como un lapso temporal que tienen un eje común con la unidad en la que suceden - son elegidas en base a aquellos componentes necesarios que deben ser aprendidos. Esta selección de contenidos surge de los conocimientos que el docente posee y de cómo cree conveniente enseñarlos (Camilloni, 2007).

Entendiendo que el profesor que dicta la asignatura de Introducción al Lenguaje Visual es un profesional del campo del diseño gráfico y que, anteriormente fue estudiante, conoce el beneficio del manejo de un programa gráfico ya que ayuda a mejorar, en calidad, las entregas que realiza.

En continuidad con el párrafo anterior, el docente en su etapa de estudiante sabe - experiencia previa - que el aprendizaje de programas de diseño no está incluido dentro de la planificación de ninguna asignatura pero, a medida que se avanza en la carrera; las entregas son realizadas con programas informáticos ya que, casi por un acuerdo tácito, se requiere de una presentación y acabado profesional: según se avanza en el plan de estudios, mayor es la exigencia y calidad requerida para cada proyecto.

Con esta idea de experiencia previa es factible suponer la posibilidad de enseñar el uso de programas informáticos; reconociendo que las planificaciones se estructuran según un recorte disciplinario y personal (Litwin, 1997, p. 94). En referencia a lo expuesto por la autora sobre el diseño de los programas, Iglesias (2014) destaca “las decisiones que los docentes toman al diseñar (...) están fundadas por sus creencias personales.” (p. 143).

Por qué y cuándo enseñar Photoshop

Prevía respuesta a las preguntas formuladas, es necesaria la definición de la herramienta gráfica elegida, *Photoshop*. Es un programa del paquete Adobe que trabaja principalmente con el retoque fotográfico, es decir, con imágenes *rasterizadas*; este término se corresponde a aquellas imágenes digitales formadas por *píxeles*, compuestos por pequeños cuadrados de color, similares a un mosaico (Santarsiero, 2006).

A pesar que el primer interrogante fue explicado con anterioridad, Belluccia (2007) define al diseño como una práctica profesional, un oficio y lo principal a ser enseñado en una escuela de diseño. Como tal “los ejercicios de diseño tienen como finalidad esencial enseñar el oficio a los estudiantes y deben programarse atendiendo a esa necesidad. (...) enseñanza de la habilidad técnica que prepare mejor al alumno para ganarse luego la vida con ese oficio” (p. 97).

Un lugar común de la didáctica es *se aprende haciendo* y esta frase propone que toda actividad cognitiva implica un conjunto de representaciones o conocimientos de algo que relaciona al ser humano con el mundo. Y para efectivizarse requiere conocimientos sobre un problema o cuestión y procedimientos eficaces que puedan operar sobre los problemas (Litwin, 1997, p. 110).

Al respecto, De Vincenzi (2009, p. 43) explica la situación observada de una clase de diseño, el docente propone las consignas - plantea el problema - y brinda el apoyo teórico y metodológico para su resolución. Por su parte, los estudiantes ante el problema a resolver, elaboran una hipótesis y establecen relaciones de semejanza con otros objetos. La actitud de búsqueda para verificar la hipótesis se corresponde con la adquisición de un nuevo conocimiento.

Los tres autores - Litwin, Belluccia y De Vincenzi - concuerdan que para que haya aprendizaje es necesaria la resolución de un problema con significación social para el estudiante y requieren, de su parte, una responsabilidad para resolverlo. Es por esto que dada la consigna y, con los conocimientos que posee, la enseñanza del uso de *Photoshop* como estrategia para resolver el problema, toma sentido porque presupone que habrá un interés por parte de los estudiantes ya que empieza a aplicar, desde su inicio en la carrera, una herramienta que le servirá durante todo su avance en el plan de estudios, en su vida profesional y que, además, conllevará a una entrega con acabado profesional.

A modo de cierre a la respuesta del primer interrogante, Iglesias (2014) explica “este enfoque (...) define la enseñanza como una intervención didáctica en la búsqueda de los medios más apropiados para alcanzar la eficacia en el cumplimiento de las finalidades educativas”. (p. 143) En pos de cumplir con el proyecto pedagógico, que tiene como finalidad la entrega de un afiche temático en donde se vinculen los conocimientos adquiridos, *Photoshop* es la herramienta apta para que el resultado final sea profesional.

Para responder el segundo planteamiento sobre cuándo enseñar *Photoshop*, la propuesta es hacerlo durante el

desarrollo del módulo cuatro: la composición. Para este momento el estudiante aprendió sobre comunicación visual (Módulo uno); mensaje visual (Módulo dos) y retórica de la imagen (Módulo tres). Dicha inserción es elegida por las relaciones que los estudiantes son alentados a establecer entre los conceptos y principios que aprenden. En efecto, el aprendizaje anterior servirá de soporte a los nuevos, ya que la comprensión se produce por la relación entre los contenidos adquiridos y los recientes (Camilloni, 2007).

En ese tiempo, el estudiante cuenta con conocimientos básicos del diseño; mensaje, composición e imagen, elementos esenciales con los que trabaja el mencionado programa. Es decir que “para estar mejor preparados para diseñar, los estudiantes reciben clases conceptuales sobre temas de diseño” (Belluccia, 2007, p. 114).

Para enfatizar la estrategia de este momento para la enseñanza de Photoshop, Davini (2008, p. 176) destaca que, elegido el contenido, es necesario organizarlo de forma integrada: “la organización integrada privilegia agrupar los contenidos de acuerdo con su relación lógica y su significado psicológico para los alumnos. Esto implica el aprendizaje significativo”.

Para finalizar, la propuesta del presente ensayo se basa en la inclusión dentro de la programación de la asignatura Introducción al Lenguaje Visual, la enseñanza de un programa de diseño como Photoshop. Dicha asignatura es troncal para los estudiantes de diseño gráfico y, entendido que el diseño es un oficio, dicho programa dará el soporte técnico para ayudar a los conocimientos teóricos que adquieren durante su cursada.

El fin de esta asignatura es realizar un afiche para un proyecto pedagógico en el cual se inscribe; proyecto que tiene como finalidad que el estudiante lo realice con los contenidos adquiridos durante su cursada. Para ello, una planificación realizada de forma organizada permite que el estudiante realice una relación entre el conocimiento adquirido y el reciente.

Por último, para lograr el aprendizaje se necesita que haya una significación social ante casos concretos de la vida y, bajo este supuesto, es entendida la necesidad de enseñar un programa como Photoshop principalmente por el hecho que será una herramienta que el estudiante utilizará en su futuro y, además, ayudará a que sus presentaciones proyectuales tengan un acabado profesional.

Referencias bibliográficas

- Aicher, O. (2013). *Historia del Diseño Industrial*. Recuperado el 26 de junio de 2018 de <https://bit.ly/2MXkUg4>
- Belluccia, R. (2007). *El diseño gráfico y su enseñanza: ilusiones y desengaños*. (1ªed.) Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. (2007). *Una buena clase*. Revista 12(ntes) – N°16 Agosto – Año 2
- Davini, C. (2008). *Métodos de enseñanza*. Buenos Aires: Santillana.
- De Vincenzi, A. (2009). La práctica educativa en el marco del aula taller. *Revista de Educación y Desarrollo*, 10. Abril-junio.
- Iglesias, H. (2014). *El cambio de programación en un proyecto pedagógico*. Buenos Aires: Reflexión Académica en Diseño y Comunicación N° XXIII. Año XV, Vol. 23. Agosto 2014.
- Litwin, E. (1997). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Santarsiero, H. (2006). *Producción Editorial* (Cap.4). Buenos Aires: P.G. Ediciones.

Nota: Este trabajo fue desarrollado en la asignatura Introducción a la Didáctica a cargo de la profesora Silvia Meza en el marco del Programa de Reflexión e Innovación Pedagógica.

Abstract: Introduction to Visual Language is a core subject taught in the first four-month period of the first year of the graphic design career at the University of Palermo. Its program is composed of thematic units whose objective is that the student acquires the basic knowledge of design; message, composition, image, among others.

The way in which such knowledge can be acquired depends on organized programming; with contents that allow the student to relate the acquired knowledge and the new knowledge that is presented.

Keywords: Programming - pedagogical project - Photoshop - graphic design - knowledge - meaningful learning

Resumo: Introdução à Linguagem Visual é uma matéria principal que se dita no primeiro quadrimestre do primeiro ano da carreira de design gráfico da Universidade de Palermo. Seu programa está composto por unidades temáticas que têm como objetivo que o estudante adquira os conhecimentos básicos de design; mensagem, composição, imagem, entre outros. A forma em que se podem adquirir esses conhecimentos depende de uma programação organizada; com conteúdos que permitam ao estudante relacionar os conhecimentos adquiridos e os novos que se apresentam.

Palavras chave: Programação - projeto pedagógico - Photoshop - design gráfico - conhecimento - aprendizagem significativa

(*) **Noé Matías Stipisic**. Diseñador Gráfico (Universidad de Palermo)

Acerca del pasaje de la universidad hacia el campo profesional

Fecha de recepción: junio 2018
Fecha de aceptación: agosto 2018
Versión final: octubre 2018

María Celina Toledo (*)

Resumen: Este ensayo tiene como objetivo reflexionar acerca de la inserción de los estudiantes en el campo profesional, cómo influye su formación académica en este proceso, cómo se sienten al momento de este pasaje, con qué herramientas pueden contar. Aborda, además, el rol del docente en el proceso de aprendizaje, desde una perspectiva constructivista.

Palabras clave: Pensamiento reflexivo – conocimiento – aprendizaje significativo – competencias – aula taller

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 159]

El pasaje de la universidad al campo profesional podría asemejarse a la acción de cruzar un puente. ¿Los estudiantes tienen herramientas para cruzarlo de manera tal que no pierdan mucho tiempo? ¿Qué implica llegar al otro lado? ¿Cómo se sienten antes de cruzarlo y cómo deberían sentirse al llegar? ¿De qué depende la longitud de ese puente? ¿Es el mismo puente para todos? ¿Cuál es el rol del docente en ese cruce?

Se pueden esbozar varias respuestas, y una de ellas es que el docente es quien puede brindarle al estudiante la posibilidad de construir el conocimiento necesario para atravesar ese camino de la mejor manera posible y llegar hacia el otro lado para insertarse en el campo profesional. De su parte como docente es necesario que realice una elección de “metodologías de aprendizaje activo” (Mastache, 2009) que impliquen producir y utilizar conocimiento. En esa puesta en acción del conocimiento los estudiantes podrán aprender cómo afrontar diversas situaciones, resolver casos, y enfrentar problemas, y luego aplicar esto en el ámbito laboral. En palabras de Mastache (2009), “(...) para formar personas técnicamente competentes en su área laboral o profesional se requieren instancias de formación que permitan ejercitarse en el hacer. Las competencias y las capacidades no se enseñan ni se aprenden: se construyen, se desarrollan (...)”

Lo que puede funcionar en sintonía con esta propuesta es la estrategia del aula taller. Según De Vincenzi (2009), quien retoma a Ander-Egg (1994, p.14), “el aula taller es una metodología que organiza las actividades académicas y estructura la participación de los estudiantes favoreciendo el aprender haciendo, en un contexto de trabajo cooperativo”.

Sin dudas, implica una participación más activa de los estudiantes, lo que a su vez les permite forjar su propia opinión y construir su perspectiva sobre los temas sin que queden huellas o marcas que los condicionen y permitiéndoles que lleguen al otro lado del puente con la capacidad de tener una propia postura, defenderla, justificarla o cambiarla en los casos en que sea necesario. El docente no debe verse como un modelo en el cual los estudiantes deben basarse para cruzar ese puente, ya que cada manera de cruzarlo puede ser distinta. El docente solo debe dejar señales que orienten, debe ser el anda-

miaje que luego se retira para que el estudiante pueda seguir construyendo el conocimiento. Guilar (2009) al analizar las ideas de Jerome Bruner, explica la noción de andamiaje que desarrolló para explicar el rol del docente en el proceso de aprendizaje: “A medida que la persona va siendo más competente el monitor o enseñante retira su ayuda y concede más responsabilidad y control de la tarea al aprendiz, para que pueda, finalmente, realizar la actividad o tarea autónomamente”.

Y aquí es posible preguntarse: ¿hay un lapso establecido o estimado para que el estudiante pueda ir resolviendo con las herramientas que adquirió durante su formación académica diferentes situaciones y así lograr pasar de la universidad al campo profesional? El tiempo siempre estará dado por las oportunidades, los desafíos que se presenten, la manera en cada estudiante pueda poner en práctica lo aprendido. En su formación serán importantes aquellos docentes que desde su lugar propongan clases que promuevan aprendizajes significativos, que inviten a pensar, en las que se promueva confianza y creatividad, reconocimiento de logros y aportes (Camilloni, 2007).

Otro cuestionamiento que podría agregarse a los del principio es el siguiente: ¿es el docente esa persona que debe pararse en el inicio del puente y aplicar un filtro para establecer quiénes pueden cruzarlo? Sobre el mito del filtro social, Camilloni (1995) sostiene que el docente opera como un agente social que colabora en la selección de los mejores, identifica a los que no pueden y los descarta. Definitivamente no debería actuar de esa manera. La lógica de que los más aptos pueden avanzar y sobrevivir en el cruce responde a una forma de enseñanza que debe quedar atrás, aquella que proponía la memoria como mejor aliada y la copia como la mejor forma de resolución.

¿Pero cuál es la mejor forma de enseñar? “No parece que exista el formato perfecto que asegure que la enseñanza va a ser exitosa y que todos los alumnos van a aprender lo que el docente quiere enseñarles”, asegura Camilloni (2007). La mejor forma de que los estudiantes se apropien de los contenidos es a través de una motivación intrínseca, que en general se despierta en ellos cuando ven la posibilidad de involucrarse y resignificar los con-

tenidos. Según Perkins (1995), “(...) el enfoque constructivista coloca al alumno en el asiento del conductor y lo incita a encontrar su propio camino durante gran parte del proceso de aprendizaje, pero –por supuesto– siempre con la guía del maestro”.

Para Biggs (2006) el primer paso para mejorar la enseñanza consiste en promover un enfoque profundo del aprendizaje (p.35) y esto implica estimular la necesidad de conocer, inducir la curiosidad, que los estudiantes en el proceso de aprender tengan una sensación de desafío, de euforia y también de placer. “La tarea es doble 1. Maximizar las oportunidades de que los estudiantes empleen un enfoque profundo. 2. Minimizar las oportunidades de que los estudiantes utilicen un enfoque superficial. Este es el secreto de una buena enseñanza (...)” (Biggs, 2006, p.52)

Juan Díaz Bordenave, citado por Camilloni (2007), definía a las actividades de aprendizaje como “instrumentos para crear situaciones y abordar contenidos que permiten al alumno vivir experiencias necesarias para su propia transformación”. Es necesario el error en el proceso de formación para que si en el cruce los estudiantes se encuentran con obstáculos puedan buscar formas creativas de superarlos, reflexionar sobre ellos y proponer nuevas formas de resolver las situaciones. El error en las clases además no debe ser condenado, al contrario, posibilita ver el camino de aprendizaje del otro, debe tomarse como insumo para entender cuál es el bagaje cultural que trae consigo cada estudiante y poder aportarle de manera significativa otra respuesta a esa pregunta que respondió de manera diferente a la que se esperaba.

En los momentos de aprendizaje, el error o la sorpresa pueden aparecer cuando el estudiante trata de explicar lo que se está haciendo. Un docente debería propiciar estos momentos, ya que con estas acciones se da lugar a la reflexión sobre las prácticas y luego cuando los estudiantes se encuentren insertos en el mundo profesional podrían detenerse sobre aquello que no está funcionando y aplicar esta estrategia de repensar sobre lo que ya está hecho para obtener un resultado distinto y poder superar situaciones. En palabras de Schön (1992), “la reflexión en la acción posee una función crítica, y pone en cuestión la estructura de suposición del conocimiento en la acción”.

Las preguntas son las que pueden llevar al error y por eso en todo ámbito son necesarias, ya que a partir de ellas pueden desplegarse diferentes mundos, diferentes concepciones, cosmovisiones. Lo bueno es no quedarse con lo establecido como algo dado, no tomarlo como mero sentido común, como algo natural. Podría decirse que el cruce del puente debe ser rápido, que los docentes enseñarán todo lo necesario de manera eficaz para que los estudiantes lleguen lo mejor preparados, ¿pero se puede estar seguro de que esto es algo inmodificable y sucede siempre así? Se debe tener en cuenta que todas las afirmaciones se corresponden con un determinado marco ideológico, esconden implícitamente una forma de poder, y la manera de entender de dónde provienen, por qué fueron formuladas, es nada más ni nada menos que con el cuestionamiento. Al preguntarse, cualquier sujeto puede descubrir otras perspectivas, la curiosidad

es necesaria y desde la docencia no hay que obturar esa capacidad en quienes se están formando.

Para cualquier estudiante llegar al otro lado puede implicar conseguir ese trabajo que tanto anhelaba y poder aplicar aquellos aprendizajes significativos que tuvo la posibilidad de consensuar con sus docentes a lo largo de su trayectoria académica. Antes de cruzarlo puede sentirse inseguro, desorientado, con la sensación de que le faltan las herramientas necesarias para hacerlo, pero también puede sentirse motivado, con la certeza de que logrará insertarse en el mundo profesional, de que posee las competencias necesarias, pero dependerá de que sienta una u otra cosa en base a las experiencias pedagógicas que haya atravesado.

Finalmente, la forma de ese puente no será la misma para todos y en su definición seguramente incidan las experiencias vividas en las aulas. Lo que se necesitan, por sobre todo, son sujetos activos, pensantes, con capacidad de decisión y acción, no meros reproductores de conceptos. A través de la educación es que se pueden cruzar más puentes y llegar más lejos. La educación es recíproca, todo docente también aprende de sus estudiantes, porque el conocimiento se construye de manera social y las mejores experiencias se viven en comunidad.

Referencias bibliográficas

- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Ed. Narcea.
- Camilloni, A. (1995). *Reflexiones para la construcción de una Didáctica para la Educación Superior. Ponencia en: Primeras Jornadas Trasandinas sobre planeamiento, gestión y evaluación Didáctica de Nivel Superior Universitaria*. Chile.
- Camilloni, A. (2007). *Una buena clase*. Revista 12(ntes) – N°16 Agosto – Año 2.
- De Vincenzi, A. (2009). La práctica educativa en el marco del aula taller. *Revista de Educación y Desarrollo*, 10. Abril-junio.
- Guilar, M. E. (2009). *Las ideas de Bruner: De la revolución cognitiva a la revolución cultural*. Recuperado el 10 de julio de <https://bit.ly/2l5ERVY>
- Mastache, A. (2009). *Formar personas competentes. Desarrollo de competencias tecnológicas y psicosociales*. Buenos Aires: NOVEDUC.
- Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente*. Barcelona: Gedisa.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

Nota: Este trabajo fue desarrollado en la asignatura Introducción a la Didáctica a cargo de la profesora Silvia Meza en el marco del Programa de Reflexión e Innovación Pedagógica.

Abstract: This essay aims to reflect on the insertion of students in the professional field, how their academic background influences this process, how they feel at the moment of this passage, with what tools they can count on. It also addresses the role of the teacher in the learning process, from a constructivist perspective.

Keywords: Reflective thinking - knowledge - meaningful learning - skills - classroom workshop

Resumo: Este ensaio tem como objetivo refletir a respeito da inserção dos estudantes no campo profissional, como influí sua formação acadêmica neste processo, como se sentem ao momento deste passagem, com que ferramentas podem contar. Aborda, ademais, o papel do docente no processo de aprendizagem, desde uma perspectiva construtivista.

Palavras chave: Pensamento reflexivo - conhecimento - aprendizagem significativa - habilidades - oficina de sala de aula

(*) **María Celina Toledo.** Licenciada en Ciencias de la Comunicación (Universidad de Buenos Aires)

La evaluación como evolución. La evaluación como herramienta de aprendizaje en el aula taller

Fecha de recepción: junio 2018

Fecha de aceptación: agosto 2018

Versión final: octubre 2018

Lucas Nehuen Buriasco (*)

Resumen: Pedagógicamente, el término evaluación parece posicionarse únicamente en un resultado. Contrariamente, en las disciplinas proyectuales, busca posicionarse sobre un proceso, transformándose en herramienta de optimización para la resolución de un problema. La evaluación deberá convertirse de esta manera en objeto de aprendizaje, consecuencia de la interrelación docente alumno, y ser concebida como estructura mental cognitiva adaptable a múltiples contextos.

Palabras clave: Pedagogía - diseño - evaluación - aula taller

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 161]

Según la Real Academia Española (2014), evaluar significa estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos. Muchas veces se hace referencia a la actividad bajo el concepto de corrección. Un término que parece tener el acento posicionado únicamente en un resultado. ¿Es competente esta concepción a la evaluación proyectual, entendiendo al proyecto de diseño como un proceso? ¿Es posible formular la evaluación como una instancia de aprendizaje? ¿Puede la evaluación ser el fruto de la interacción social entre docente y alumno?

Gran parte del diseño correcto pasa por una evolución: el diseño se somete a prueba, se descubren aspectos problemáticos y se modifican, y después se siguen sometiendo a pruebas y a modificaciones constantes hasta que se agotan el tiempo, la energía y los recursos. (Norman, 2011, p. 169)

Es ilusorio pensar que se deben evaluar solo los procesos y no los resultados, pero en las disciplinas proyectuales el resultado es consecuencia de un procedimiento. La evaluación, junto al evaluando y al evaluador, debe transformar la conducción del proceso a través del proyecto, convirtiéndose al mismo tiempo en materia de aprendizaje. Podríamos decir que evaluación significa evolución. El encadenamiento de evaluaciones logrará el perfeccionamiento del resultado y la construcción del conocimiento proyectual.

Es necesario alejarse del concepto de la misma como mera corrección, sin reducir las instancias puramente a instrumentos y registros. Se debe formular una evalua-

ción que inicie en el alumno una adquisición de habilidades y saberes destinados a la práctica profesional, a la autorreflexión de los procesos mentales y al razonamiento crítico e intrínseco de la práctica proyectual.

El saber proyectual se construye bajo el marco del hacer. El aula taller indica, en palabras de Ander-Egg (1999), un lugar donde se trabaja, se elabora y se transforma algo para ser utilizado. Resulta un aprender haciendo, donde la construcción cognitiva nace principalmente de la relación docente alumno en torno a la realización de un objetivo concreto. El sociólogo expone además, los siguientes supuestos y principios pedagógicos del taller: la metodología participativa; la pedagogía de la pregunta; la tendencia al trabajo interdisciplinario y al enfoque sistémico; la relación docente alumno en torno a una tarea común; la existencia del trabajo grupal; y la capacidad de la integración de la docencia, la investigación y la práctica en un solo proceso.

El educador participará como acompañante en los procesos de aprendizaje y observador de los niveles de comprensión, en pos de lograr un desarrollo de la interacción enseñanza aprendizaje casi autónoma. Lejos de desligarlo de toda responsabilidad, es en esta relación dual donde el evaluador se comprometerá con cada indicación dada al evaluando e interpretará las búsquedas del alumno sin imponer su convicción por sobre la búsqueda del mismo. Deberá provocar interrogantes y brindar herramientas, disponiendo y coordinando las circunstancias para la producción del aprendizaje y la

conducción de la mente del estudiante por el camino del proceso proyectual.

El alumno, por su parte, es quien aprende de sus propias acciones, quien se educa a sí mismo. Es por eso que se debe propiciar una participación activa del mismo en su propio proyecto, corresponsabilizándose con el proceso de aprendizaje, aunque sin renunciar el docente a su rol de mediador.

Los momentos de evaluación deben volverse una consecuencia de las interacciones sociales docente alumno. Este vínculo, digno de la cotidianidad del marco pedagógico del aula taller, sugiere una reflexión en la acción, fruto del camino a recorrer en el ámbito del proceso proyectual, simulando con ciertas semejanzas y diferencias la realidad profesional. Mazzeo (2007) afirma que el diálogo en la enseñanza está lejos de ser una mera conversación amistosa, cumpliendo una función didáctica, exploratoria, interrogativa, intencionalmente planificada y con objetivos claros. De esta manera, la interacción se transformará en la fuente del progreso intelectual, fomentando en el alumno el desarrollo del juicio y la adopción de valores. “Sin una reflexión seria sobre los principios en los cuales se basa, se pierden los rumbos, la emoción, el vigor de los pasos que permiten mejorar el proceso.” (Hoffmann, 2010, p. 79). Es en esta reflexión en la acción donde surge la observación como una constante, logrando fortalecer el trabajo educativo.

El acuerdo pedagógico sugiere condiciones básicas para su correcto desarrollo. La disposición y responsabilidad de ambas partes para el trabajo cooperativo, tanto en el proceso como en su resultado y la existencia de una red de comunicación en el vínculo pedagógico. Este lazo requiere un enfoque no autoritario, donde los integrantes deben disponerse de tal manera que las opiniones sean respetadas, creando una interrelación capaz de ampliar las fronteras de la enseñanza y el aprendizaje. La situación le propondrá al docente lograr una armonización de las herramientas; en palabras de Bain (2007), crear un entorno seguro en el que los estudiantes puedan probar, quedarse cortos, realimentarse y volver a intentarlo.

De la práctica guiada y la interrelación entre docente y alumno nace la construcción cognitiva en un modo colectivo. Por un lado, se acudirá a la modelización, creando el educador un andamiaje para permitir al educando el acceso al conocimiento, y por el lado de éste, la posibilidad de apropiación de una construcción mental que podrá ser aplicada a una multiplicidad de situaciones. Una vez adquirido el saber, el docente podrá retirar el andamiaje, obteniendo el alumno un conocimiento como diseño y escapando a la obsolescencia del saber como información. Como expone Munari (2013), si se aprende a afrontar pequeños problemas, más tarde será posible resolver problemas mayores.

La evaluación en la pedagogía proyectual tiene como objetivo instaurar un sistema de pensamiento, una herramienta cognitiva perteneciente a un plan mental propio de la tarea proyectual, donde una visión crítica de las decisiones modelará un resultado. Consecuentemente a

la evolución intrínseca del proceso y a la interacción social propia del aula taller, la evaluación se transformará en objeto de conocimiento, transfiriendo el docente al alumno mecanismos de apropiación y promoviendo una construcción mental, desarrollando en el mismo la capacidad de aprender a aprender.

Referencias bibliográficas

- Ander-Egg, E. (1999). *El taller: una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires: Magisterio del Río de La Plata.
- Anijovich, R. (Comp.). (2010). *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Barcelona: Universitat de València.
- Mazzeo, C. (2007). *La enseñanza de las disciplinas proyectuales: hacia la construcción de una didáctica para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Nobuko.
- Munari, B. (2013). *¿Cómo nacen los objetos? Apuntes para una metodología proyectual*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.
- Norman, D. (2011). *La psicología de los objetos cotidianos*. San Sebastián: Editorial Nerea.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.). Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=H8KIdC6>.

Nota: Este trabajo fue desarrollado en la asignatura Evaluación a cargo del profesor Matías Panaccio en el marco del Programa de Reflexión e Innovación Pedagógica.

Abstract: Pedagogically, the term evaluation seems to be positioned only in one result. Contrarily, in the project disciplines, it seeks to position itself on a process, transforming itself into an optimization tool for solving a problem. The evaluation must become in this way an object of learning, a consequence of the student teacher interrelation, and be conceived as a cognitive mental structure adaptable to multiple contexts.

Keywords: Pedagogy - design - evaluation - classroom workshop

Resumo: Pedagogicamente, o termo avaliação parece posicionar-se unicamente num resultado. Contrariamente, nas disciplinas projectuais, procura posicionar sobre um processo, transformando-se em ferramenta de optimização para a resolução de um problema. A avaliação deverá converter desta maneira em objeto de aprendizagem, consequência da interrelação docente aluno, e ser concebida como estrutura mental cognitiva adaptável a múltiplos contextos.

Palavras chave: Pedagogia - design - avaliação - oficina de sala de aula

(*) **Lucas Nehuen Buriasco.** Diseñador Gráfico (Universidad de Palermo, 2015).

La evaluación permanente en el Aula-Taller: El proceso por sobre el producto

Fecha de recepción: junio 2018

Fecha de aceptación: agosto 2018

Versión final: octubre 2018

Adrián González Navarro (*)

Resumen: Una reflexión sobre las diferentes formas de evaluación en el aula-taller, con escalas de calificación y estándares de excelencia diferentes para cada grupo o individuo y un especial acento en los procesos más que en los resultados.

Palabras clave: Evaluación – aula taller – calificaciones - trabajo grupal - trabajo individual – proceso – producto

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 163]

El contenido antecede al diseño. El diseño en ausencia de contenido no es diseño, es decoración.

Jeffrey Zeldman (Diseñador Web y escritor)

Solo los buenos procesos llevan a buenos contenidos que se traducen en buenos diseños.

La dinámica de trabajo en la relación docente-alumno conocida en la actualidad como aula-taller tiene una existencia relativamente joven dentro del campo de la pedagogía, y siempre se la ha asociado con ciertas disciplinas particulares que se relacionan con lo social y también con lo creativo. Dada la concepción interactiva de su formato, que fomenta necesariamente las interrelaciones personales entre los integrantes de la experiencia áulica, léase alumnos y docente, muchas veces se puede naturalmente pasar de la clase con formato aula-taller al trabajo en grupo de alumnos que ya lo vienen haciendo cotidianamente.

El aula-taller no suele asociarse con las asignaturas o ciencias duras, o con una relación más estrecha con la exactitud, ya que muchas veces este tipo de contenidos dejan poco lugar al debate y necesitan más de la ejercitación individual. Si bien en la actualidad el formato se está extendiendo y naturalizando a todas las disciplinas, las humanísticas corren con algo de ventaja. Las carreras relacionadas directa o indirectamente al campo del diseño encontraron en el formato aula-taller un espacio ideal, con un delicado equilibrio entre interacciones de pares y la posibilidad de retroalimentar la producción del grupo (grupo como curso, en este caso) con una doble ventaja de levantar la vara del nivel general de trabajos y generar un enriquecimiento de las ideas al ser examinadas en comunidad.

Inmediatamente se desprende el lógico planteo de cómo evaluar la producción de este tipo de formato áulico, y cómo plantear un criterio de evaluación o una escala de calificación del trabajo según este sea individual o grupal. En asignaturas con un fuerte condimento subjetivo de producción de ideas aplicadas al diseño, como las que me ha tocado atravesar, tanto como alumno y como docente, los métodos de evaluación son permanentes y se centran no tanto en el producto (llámese trabajo práctico, maqueta, propuesta de diseño, etc.) presentado por

el alumno sino en el proceso que elaboró con el correr de las clases previas al día de la entrega para llegar a ese resultado. La evaluación del proceso aparece explícitamente (con una nota numérica) para el alumno con la entrega del trabajo, pero son las correcciones parciales, las intervenciones del docente y porque no de otros compañeros, las que van dando pautas del rumbo que tiene ese proceso que lleva a una calificación determinada.

Es habitual y muchas veces inevitable que surja a la hora de evaluar un trabajo, el concepto de la nivelación en donde podemos establecer en un grupo determinado y una vez observados todos los procesos/trabajos, cual es el que establece la *vara más alta* o la excelencia dentro de este recorte aleatorio de alumnos. Esto no quiere decir, como podría conjeturarse inicialmente, que el mejor alumno le pone la nota al peor sino que nos permite establecer los alcances de los contenidos dados y el grado de comprensión de los mismos en la totalidad del grupo. De esta manera entonces, la evaluación se produce en cada clase y el alumno puede tener un constante conocimiento de cómo se está desarrollando su proceso. La tarea del docente es entonces, además del desarrollo de contenidos teóricos y herramientas metodológicas de trabajo, mostrar a cada alumno las pautas que definen cuáles serán los criterios de evaluación al final del proceso y en qué situación de ese proceso se encuentra el individuo en particular y el grupo en general.

Del mismo modo en que podemos establecer una escala de evaluación en un proceso relativamente corto como puede ser la elaboración, corrección y entrega de un trabajo, de manera análoga una calificación final de un curso completo se puede traducir como la sumatoria no lineal de esas pequeñas evaluaciones diarias donde el proceso que evidencie una mayor evolución y superación del alumno será aquel que establezca el parámetro mayor de la evaluación, en pocas palabras, la nota más alta.

¿Es acaso esta metodología la más indicada o la mejor para evaluar procesos de diseño? En palabras de Perrenoud (2008, p.7) “La evaluación necesariamente estimula las pasiones, dado que estigmatiza la ignorancia de algunos para exaltar la excelencia de otros”. Pero justamente este criterio evaluador busca desprenderse o alejarse de esa mirada binaria de buenos y malos o ignorantes e inteligentes, insiste en la búsqueda per-

sonal de la superación basada en la incorporación de nuevos conceptos y herramientas para resolver nuevos problemas, elegidos estos con un criterio y cuidado pedagógicos a los fines de poder trabajar y experimentar propuestas acordes a la instancia educativa en que se encuentra el grupo.

La evaluación permanente por nivelación de grupo permite al docente además, evaluar periódicamente la pertinencia de sus clases teóricas y el grado de comprensión de las mismas porque puede ver sobre la marcha cotidiana del aula cómo las nuevas herramientas mejoran los procesos y los productos generados por los alumnos, en el caso de los más adelantados, y cómo se generan nuevos errores que pueden evidenciar o servir de punto de partida para el retome de temas que no están tan claros en los alumnos más rezagados. Nos dice Cappelletti (2010, p.190) "El referente de evaluación (el docente) debe considerar el nivel obtenido por el estudiante en comparación con su nivel alcanzado anteriormente". Siguiendo este criterio vemos también que la tan mentada evaluación por nivelación no solo responde a parámetros entre los diferentes alumnos, externos por así llamarlos, sino también a la propia historia del alumno en su proceso de diseño hacia el producto final, lo que podríamos denominar parámetros internos de evaluación.

Trabajo individual vs. Trabajo grupal:

Existe aún otra bifurcación más dentro del formato aula-taller que puede complejizar la evaluación, el trabajo puede ser individual o grupal. Quizás en la modalidad individual, el seguimiento del alumno se hace más claro o sencillo, porque las correcciones se realizan mano a mano y los procesos internos del alumno son evidenciables, pero si el trabajo es grupal puede aportar otra dimensión y profundidad al debate que plantea la resolución de un problema dado por el docente.

Incluso cuando decidimos seguir este camino metodológico de la constante evaluación del proceso, si la producción de los trabajos se realiza en grupos debemos pautar un seguimiento al individuo que no se hace evidente en el producto final, o por lo menos cuesta más identificarlo. Aun cuando la entrega de un trabajo determinado llevará una única calificación para todos los integrantes del equipo, es importante afinar aún más, la micro-evaluación de cada clase para poder identificar posibles diferencias notorias que puedan darse en el grado de entendimiento del contenido programático en cada uno de los integrantes del equipo. Para esto hay que estar atento a las diferencias que se puedan dar en las partes del trabajo entregado, e indagar a cada parte del grupo individualmente sobre distintas decisiones tomadas en la elaboración del producto final.

¿Cabe una diferente escala de evaluación para cada integrante de un equipo? La respuesta a este interrogante es amplia y nunca se repite de la misma manera. Así como cada curso es diferente, con su propia dinámica y códigos, de la misma manera cada integrante de un equipo es diferente en su rol aunque todos finalmente acuerden en su trabajo a entregar. Es por eso que me permito arriesgar una respuesta a la pregunta: existirá

una escala de evaluación grupal que medirá el proceso realizado en conjunto y será en definitiva la calificación explícita; y una escala de evaluación individual que intentará cuantificar el grado de comprensión de los contenidos y el aporte al producto final de cada alumno, así como la capacidad oral de exponer estos conceptos en una futura evaluación final. Es importante explicitar a los alumnos esta doble lectura evaluatoria para que puedan revisar individualmente el grado de comprensión de los contenidos expresados por el grupo por un lado, y lograr un trabajo grupal que sea capaz de condensar todos los contenidos que cada integrante le haya querido aportar, por otro.

Conclusión

La certeza más grande que nos deja esta reflexión es entonces que no existe una sola escala de evaluación aplicable a cualquier grupo o alumno, y que las mismas se adaptaran a sus procesos individuales independientemente de que trabajen solos o en grupos, y muy por encima de sus productos finales. En un nivel universitario, donde se mezclan diferentes realidades, expectativas, objetivos e intereses; donde nos enfrentamos a los más diversos orígenes culturales, evoluciones personales, grados de maduración, edades y géneros; donde muchas veces son los propios alumnos los que piden a toda costa esa etiqueta numérica que llamamos nota, el único camino posible en la generación de conocimientos que me arriesgo a defender es el de la superación personal, el descubrimiento del individuo frente a las recetas generalistas, la búsqueda del camino propio con sus curvas y rectas, hacia una identidad de futuros profesionales que puedan poner el acento en los procesos para arribar a resultados más valiosos, a productos más ajustados a sus necesidades, en definitiva, a la comprensión de que la nota es un mero accidente, una casualidad dentro de una serie de casualidades, pero lo que se lleven incorporado del camino recorrido, constituye en definitiva el único y más importante pergamino, el intangible patrimonio del saber.

Referencias bibliográficas

- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos*. Buenos Aires: Ed. Colihue.
- Anijovich, R. (Comp.). (2010). *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Zeldman, J. (2018). https://www.linkedin.com/learning/instructors/jeffrey-zeldman?trk=v2b_redirect_learning

Nota: Este trabajo fue desarrollado en la asignatura Evaluación a cargo del profesor Matías Panaccio en el marco del Programa de Reflexión e Innovación Pedagógica.

Abstract: A reflection on the different forms of evaluation in the classroom-workshop, with scales of qualification and standards of excellence different for each group or individual and a special accent in the processes more than in the results.

Keywords: Evaluation - classroom workshop - qualifications - group work - individual work - process - product

Resumo: Uma reflexão sobre as diferentes formas de avaliação na sala de aula-workshop, com escalas de qualificação e regulares de excelência diferentes para a cada grupo ou indivíduo e um especial acento nos processos mais que nos resultados.

Palavras chave: avaliação - sala de aula- workshop - qualificações - trabalho em grupo - trabalho individual - processo - produto

(*) **Adrián Gonzalez Navarro.** Arquitecto (Universidad de Buenos Aires). Profesor de la Universidad de Palermo en el Área de Diseño de Espacios en la Facultad de Diseño y Comunicación.

La evaluación y didáctica desde una postura audiovisual

Fecha de recepción: junio 2018

Fecha de aceptación: agosto 2018

Versión final: octubre 2018

Federico Krause (*)

Resumen: En este escrito se enunciarán una serie de ejemplos y experiencias que tienen como actores a docentes y alumnos en relación a la propuesta académica y evaluación final, para relacionar así la existencia del rechazo y aprensión de la comunidad de estudiantes en instancias de exámenes finales.

Se relacionará la propuesta académica con el mundo de las artes gráficas para entender que con un cambio de visión a la hora de diseñar la propuesta académica, podemos evitar que un examen sea una situación de estrés para ser una etapa más, en la secuencia de aprendizaje en cada individuo.

Palabras clave: Aprendizaje significativo - propuesta académica – aprendizaje - puesta en escena

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 167]

Patologías de la evaluación y sus consecuencias

En la relación escasa y finita que reúne tanto a docentes como alumnos, se refuerza la asimetría que posiciona al docente en una situación controlada de poder, en muchos casos ésta representa para el docente una herramienta principal que discrimina de los aptos y los no aptos, los que aprueban y los que desaprueban.

La evaluación final aparece como el mojón principal, para pasar de un estadio académico A, a otro B por ende esta, tiene el carácter de final, determinante, definitorio; es un proceso en el cual todo lo hecho en un periodo de tiempo debe culminar y certificarse, razón por la cual lo que suceda allí, condiciona situaciones posteriores, que pueden ser promedios, cursadas o posteriores historias académicas.

Se considera importante destacar que las situaciones de ansiedad, con las que deben lidiar los alumnos han sido naturalizadas a través de los años por la comunidad académica, considerándose como un elemento más del saber hacer que forma parte de los gajes del estudiante, cuando en rigor de verdad muchas de las malas experiencias de los alumnos en instancias finales, se deben en gran medida a como se ha planteado la clase, dado que el examen final no es un ente aislado y aleatorio dentro de la propuesta académica del profesor.

Existen ciertos comportamientos nocivos para el aprendizaje, que culminan cursadas y materias, Bain pone de manifiesto la existencia de muchos docentes que promueven lo que él denomina *educación bulímica*, re-

forzando procesos de memorización de corto recorrido con intensos periodos de estrés de almacenamiento de información y de purga en las prácticas de enseñanza, que ha sido probado que estos son los casos de mayor pobreza didáctica y que no realizan un aporte significativo para el aprendizaje del alumno.

El esquema particular de un examen final para la llamada educación convencional, es el que homologa preguntas respuestas, no deja lugar a la creatividad y pensamiento propio. Tal como mencionan otros autores, en muchos casos se utiliza la evaluación como excusa y no como un elemento más dentro de la composición global del aprendizaje de cada uno, “La actitud evaluadora en muchos casos invierte el interés de conocer por el interés de aprobar en tanto se estudia para aprobar y no para aprender” (Litwin, 1998), esto conlleva a situaciones donde el alumno debe dar respuesta acabada y precisa de lo que se enseñó para certificar aprendizaje. Esta actitud de aprendices estratégicos deviene de la propuesta del docente ante su clase, alumnos que sienten que deben aprender todo de memoria y pasan noches enteras de ansiedad tratando de memorizar formulas y datos. Desconocen ellos que en realidad el docente, estructura la clase en torno a la evaluación y no en relación a la dinámica de la clase y de la motivación intrínseca de los alumnos por aprender, subestimando sus capacidades de aprender y proponer.

Respecto del problema ya mencionado a la hora de encarar exámenes finales, según la educación tradicional,

la creatividad no es una idea que forme parte de dicho esquema, ¿Qué sucede si nosotros como docentes, encaramos la materia de forma tal, que el examen final sea tan solo una parte más de una historia? ¿Qué sucede si pudiéramos hacer que el alumno pueda proponer su opinión y conceptos en los exámenes finales, teniendo en cuenta la creatividad?

Si consideramos a los alumnos como directores de su propio conocimiento, con la evaluación final como producción última, podríamos entender y relacionar, esta idea con un concepto dentro del ámbito del cine, puesta en escena, esta idea responde al cómo, cuándo y por qué, es básicamente crear un mundo nuevo, un universo que no existe, que utiliza el director para crear sensaciones y contar una historia de manera peculiar, “El director de un film es el organizador que se encarga de tomar decisiones y poner en relación todas las diferentes variables con un propósito” (Hoyos Hattori, 2007).

Básicamente la puesta en escena responde a como el director decidió contar una historia de manera creativa. Podríamos paralelamente tomar esta idea y generar instancias creativas de evaluación, como investigaciones, ponencias, exposiciones, trabajos conjuntos, maquetas, exposiciones en donde tejer mapas conceptuales y redes de conocimientos que se nutren de otras áreas de estudio y expertíseque ayuden a aprender, siendo la evaluación final más que el nombre que se pone a la culminación de un proceso de manera creativa.

Nosotros como docentes, debemos poder brindar herramientas técnicas que operan significativamente sobre cómo será el vestuario, las tomas, las escenas elementos, la paleta cromática de la fotografía, vestuarios, etcétera, para que cada alumno construya su propio conocimiento, donde el carácter analítico y crítico es clave para la construcción propia del aprendizaje particular de cada individuo.

El alumno debe ser parte activa en esta puesta en escena, no solo un actor de reparto que está presente el día de cursada, son los docentes aquellos que deben brindar las herramientas en un ambiente controlado, para que cada alumno dentro del recorte temporal-temático, encuentren su propósito, la manera de subjetivar el conocimiento y apropiárselo, para poder así generar aprendizaje significativo y no aprendices como menciona Bain que enfatizan en la idea de aprobar encontrando el método *enchufar y que funcione*.

Didáctica, una historia modulada

Diferentes autores mencionan el diseño de la clase y sus elementos (momentos de la clase, ejercicios, evaluaciones) como una actividad de autoría intelectual, ¿porque no re-concebirla como una estructura de narración?, Cada clase y cada ejercicio podría entenderse de manera modular, como si formasen parte de un tiempo y espacio delimitado.

La relación académica tal como cualquier historia que puede tomar forma de cine, teatro, novelas, series o comics, en todas ellas existe una historia que es el hilo conductor, cualquiera sea la forma de expresión. Para este caso de análisis nos centraremos solo en un ejemplo, para conformar una relación que nos permita tejer

similitudes que nos lleven a entender que un buen final deviene de una buena historia.

Dentro de las artes visuales encontramos ejes y estructuras predominantes que guían al espectador hacia donde el director quiere, y si bien cada una tiene sus reglas propias particulares, podríamos ver como una materia académica se puede relacionar con el concepto narrativo de un comic, en donde cada edición es parte de un todo que es la narrativa global, a su vez las páginas representan módulos dentro de la historia, así mismo existen micro módulos que llamamos viñetas, ellas conforman pedazos de historia dibujada de manera intencional, que pueden analizarse como piezas graficas en sí mismas pero que forman parte de un todo como una composición global semántica, éstas no pueden ser disociadas de su entorno dado que forman parte de una historia que las vincula y las unifica, pero paradójicamente deben ser leídas una a la vez y eso obliga a que podamos detenernos en ellas tanto tiempo como queramos, es por eso que la noción de tiempo varía en cada una, no es lo mismo una viñeta con mucho detalle y color dentro de una página con otras viñetas que están gráficamente en un nivel inferior y con tonos sepia, allí el autor nos está diciendo de manera cromática, que en esa página hay una viñeta más importante que las demás y que debemos prestarle más atención, dado que se destaca, por ende el tiempo y el espacio tienen una relación peculiar. “Recordemos entonces la paradoja temporal (...) la convivencia del tiempo en un espacio/página y el hecho de la variabilidad de la duración, tanto en tiempo de relato como en representación de una viñeta” (Damatei, p. 255) ¿Cómo relacionar la propuesta didáctica con el comic? Podríamos entender que nuestra clase puede variar o no en tiempo, entenderíamos que cada clase es una hoja dentro de una historia y hay viñetas que son momentos de la clase algunos están al servicio de otros, otros que están al comienzo y otros al final y cada una representa un hito dentro de la propuesta docente, donde se expresan diferentes conceptos en cada situación y podemos preponderar situaciones requeridas en relación a lo que el grupo y el relato académico requieran.

En este diseño global didáctico, existirán situaciones que no estén dentro de las viñetas y se entiende que suceden por fuera de estas en otro espacio físico temporal, así el autor de la edición nos deja suponer al que esas situaciones que se sugieren, pero no se pueden ver, suceden en momentos paralelos, eso lo podremos llamar espacio en off (tal como en el cine se denomina diálogos en off, cuando un personaje dialoga en escena pero solo se escucha su voz, por fuera del campo visible de la escena). Existirán también, viñetas al final de la historia que pueden representar instancias finales, que tendrán mucho que ver con aquello que dejamos entrever que sucedía y lo que realmente sucedió, y todo formara parte de un diseño holístico.

Respecto a los requerimientos de cada clase o la dinámica en cada ejercicio, es necesaria una actitud creativa en el docente para crear la “historia” o bien en este caso la materia que está dictando, sea encarada desde una forma atractiva, relacionado cada concepto con el anterior,

en estos casos no sería ilógico plantear la evaluación como parte real de este proceso.

El concepto académico de **materia** es un segmento de conocimiento vasto, delimitado en un espacio físico temporal, por ende debemos ser estrategias en el diseño integral de cómo encarar nuestro proyecto de enseñanza y aprendizaje, aquí es donde quedan a criterio del docente cuáles serán las ponderaciones de conocimientos, cuáles serán los niveles de importancia académica (tal como sucede con algunas viñetas que son más preponderantes que otras), cuales dejaremos a criterio del alumno para investigar y profundizar y cuáles serán aquellos conceptos que no son convenientes incluir porque ponen en riesgo el recorrido de la materia y su historia. Continuando con el paralelismo con el mundo gráfico, encontramos en las historietas que existe también un recorte temático que no es ingenuo.

La historieta como el cine es un género diacrónico, nos sacara del suspenso en el cuadro siguiente. Ése momento de incertidumbre generado por el presentir el *off* y no puedo verlo, es un elemento que puede ser muy útil para el autor con el fin de manejar sensaciones del lector y crear clima necesario para su relato (Damatei, p.254) Aquellos temas que decidimos estratégicamente dejar de lado pero podrían formar parte del recorte temático, es lo que podemos definir como conocimiento en *off*, (tal como en las viñetas el autor deja información sutil de lado, con el fin de interactuar con el lector de una manera no lineal eso se llama *off*)

Este concepto se puede utilizar para encarar no solo la clase sino en instancias donde el examen final sea una investigación o requiera de la capacidad creativa del alumno, donde este sabe que el examen que debe rendir es no ya un compendio de conocimientos acabados, sino un desafío intelectual a su capacidad de tejer redes conceptuales con lo que aprendió y aquello que se dejó en una segunda instancia para investigar, trabajar y aportar su opinión como futuro egresado.

El proceso interno que hace el alumno de vincular creativamente su universo personal y las herramientas académicas brindadas por la materia podemos denominarlo construcción del *conocimiento en off* aquello que se construye por fuera del aula pero que alimenta y retroalimenta su actividad académica y lo define gradualmente como profesional. Es por eso que este tipo de conocimiento que definimos aquí, es en realidad personalizado en cada alumno, porque si bien el docente puede establecer cuáles serán los temas que deja manifiestamente de lado para manejar los momentos de la clase y generar interés intrínseco en la temática, está en cada alumno como puede operar desde lo que está por fuera para retroalimentarse así mismo dentro de la materia que está cursando.

Cada clase en cada año en particular debería ser distinta, no solo en la forma de encararla sino basados en que cada grupo humano es distinto, es por eso que así como cada historia puede ser retratada de manera distinta por cada ilustrador en una historieta, debería poder suceder lo mismo en cada clase, poder comprender que no se puede evaluar igual a dos personas distintas o a grupos humanos diferentes hará que nos apoyemos en

conceptos universales para poder encarar la evaluación, diseño, espíritu crítico, investigación, conceptos que residan en el espíritu universal de cada persona.

Otra forma de encarar una mejora la forma de evaluar, para evitar situaciones de estrés y ansiedad es encarar estas instancias de manera global y no aisladamente es por ello que revisar la tarea docente es crucial, otra forma de concebirlo puede ser de la siguiente manera.

Conclusión

“¿Qué es, en realidad, el hombre? Es el ser que siempre decide lo que es” (Frankl, p.199)

Si la evaluación final y la propuesta académica docente contempla al alumno como constructor de su realidad, podremos entender que es él quien con las herramientas brindadas en clase, puede ejecutar su propia puesta en escena o bien su propia historieta, debemos entender que el rol docente, no es proponer evaluaciones finales que solamente homologuen respuestas sino que enfatizan la finalización de una forma de trabajar y pensar, es allí que la evaluación final dejará de ser como en los videojuegos se denomina la idea de *defeat the boss* (para pasar del nivel uno al dos, el jugador debe superar al personaje maligno, enfrentándolo con las armas que supo conseguir y dominar así al *boss* que es más fuerte que todos los personajes enemigos a los cuales enfrento con anterioridad en el nivel que debe superar, con el correr del juego los niveles se complejizan, así como también los *bosses* o jefes en su traducción literal ¿son los videojuegos una forma que reproduce la educación tradicional?)

Por último, es importante redefinir cual es el foco de enseñanza, si queremos que los alumnos se concentren solamente en el último estadio que define quien aprueba y quien no, sin importar cuál fue el proceso, donde todo se define en una instancia, que inclusive puede ser injusta, o que aprendan a valerse de sí mismos para tejer redes de conocimientos, enfocarse en aprender a argumentar, pensar e investigar; elementos que le servirán no solo para aprobar la materia, sino para la vida.

En esto no existen fórmulas secretas más que la experiencia, capacitación constante y un trabajo serio que no abandone la idea de que el alumno tiene potencialidades que una educación tradicional no puede satisfacer. Como se menciona anteriormente, es importante entender que una buena experiencia en una instancia final, no deviene solamente de la capacidad académica del alumno y su esfuerzo vital por aprender, sino también de la capacidad creativa y emocional del docente por entender que el aprendizaje es una construcción que necesita de ambos actores, docentes alumnos y un tercero que es la comunidad, el aula el debate y la motivación personal de cada alumno, Es desde allí, la docencia pero no sin negar al alumno, que puede haber perspectivas de que un aprendizaje real exista.

Referencias bibliográficas

- Bain, K. (2007). *¿Qué es lo que saben sobre cómo aprendemos?* España: Editorial Universitat de Valencia.
- Frankl, V. (1946). *Conceptos básicos de logoterapia*. Barcelona, España: Herder

Groisman, M. y Hoyos Hattori, C. (2007). *Puesta en escena: La construcción de un mundo*. Buenos Aires: Nobuko.

Damatei, M. (1996). La forma Contenida. Lenguaje. La Ferla, J. y Groisman, M. *El medio es el Diseño*. Universidad de Buenos Aires - Centro Cultural Ricardo Rojas

Nota: Este trabajo fue desarrollado en la asignatura Evaluación a cargo del profesor Matías Panaccio en el marco del Programa de Reflexión e Innovación Pedagógica.

Abstract: In this paper, a series of examples and experiences will be enunciated that have as actors, to teachers and students in relation to the academic proposal and final evaluation, in order to relate the existence of the rejection and apprehension of the community of students in instances of final exams.

The academic proposal will be related to the world of graphic arts to understand that with a change of vision when designing the academic proposal, we can avoid that an exam is a stress

situation to be one more stage in the learning sequence in each individual.

Keywords: Meaningful learning - academic proposal - learning – staging

Resumo: Neste escrito se enunciaran uma série de exemplos e experiências que têm como actores a docentes e alunos em relação à proposta académica e avaliação final, para relacionar assim a existência da rejeição e apreensão da comunidade de estudantes em instâncias de exames finais.

Relacionar-se-á a proposta académica com o mundo das artes gráficas para entender que com uma mudança de visão à hora de desenhar a proposta académica, podemos evitar que um exame seja uma situação de stress para ser uma etapa mais, na sequência de aprendizagem na cada indivíduo.

Palavras chave: Aprendizagem significativa - proposta académica - aprendizagem - posta em cena

(*) **Federico Krause.** Arquitecto (Universidad de Buenos Aires)

Dime qué nota tienes y te diré cuánto vales: Cómo evaluar

Fecha de recepción: junio 2018
Fecha de aceptación: agosto 2018
Versión final: octubre 2018

Nadia Stefanía Rodríguez Paz (*)

Resumen: Mucho se ha escrito sobre la preponderancia que los docentes han dado y siguen aún atribuyéndole a las notas de los trabajos y evaluaciones que los estudiantes realizan, ¿pero acaso no son ellos quienes muchas veces exigen ese valor numérico, que se traduce en un valor personal? Al parecer, aún es difícil erradicar la cultura de la educación tradicional, que pretende llenar la caja negra para que posteriormente los resultados se vean plasmados en la jerarquización que la nota sugiere. Pero ¿Cómo se puede mejorar esta situación desde la enseñanza superior? ¿Cuánto podría mejorar la calidad de los trabajos de los estudiantes si su elaboración fuera impulsada más bien por una motivación intrínseca, más que por la nota en sí misma? ¿De qué manera la evaluación puede contribuir al aprendizaje? ¿Es la evaluación solo una instancia en determinado momento de la cursada, o más bien parte de la enseñanza?

Palabras clave: Evaluación certificada - evaluación formativa – éxito - fracaso - evaluación descriptiva- regulación autorregulación - motivación intrínseca - evaluación por competencias

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 170]

En la mayoría de las instituciones o prácticas docentes, la cultura de la educación tradicional persiste, y con ella la valoración del estudiante a partir de un número calificador impuesto. No alcanza con la intención que el docente posea de una educación constructivista, porque muchas veces su forma de evaluar subyace en las relaciones sociales que intervienen, a saber: la institución educativa, la familia del estudiante, y los mismos alumnos. Ante un examen, a menudo se escucha la pregunta: ¿Qué nota se obtuvo? ¿No sería más certero preguntar qué fue lo que se aprendió? Se observa entonces que a pesar de que el docente es quien tiene autoridad

de calificar, no es siempre él quien insiste en preponderar la nota por sobre el aprendizaje. Más bien puede suceder por una cuestión administrativa y burocrática de la institución educativa.

Quizá esto sea una consecuencia de la evaluación clásica. En la educación primaria y secundaria principalmente, aunque también universitaria, la educación se ha regido por el objetivo de cumplir con el currículum más que por enseñar. Como ejemplifica Perrenud (2008), “son los mismos alumnos que, cuando se pasa al capítulo siguiente, no han comprendido o consolidado nada” (p.93).

Haciendo una analogía con la estación de un tren, en la cultura de la educación tradicional, el examen podría funcionar como el boleto hacia la siguiente estación. Por consiguiente, se convierte en un trámite administrativo que se visualiza al final de cada terminal, en vez de ser parte del camino. Además, si se llega tarde a la parada, es posible que el tren ya se haya ido. Esta última relación hace referencia a la entrega tardía de los trabajos, que terminan teniendo una calificación más baja por su retraso. En ese punto, centrándose en el nivel universitario, Bain (2007) explica que dicha acción es resultado de una evaluación enfocada por el rendimiento en vez de concentrarse en el aprendizaje. Y agrega que los buenos profesores ayudan a los estudiantes a organizarse. Estos docentes, por más que pudieran ajustar su programa en función de los tiempos de aprendizaje, explican el tiempo que podría requerir su materia, a fin de que los alumnos puedan decidir cursarla con el objetivo de aprender y no asistir a clases haciendo malabares para entregar los trabajos y pasar al siguiente nivel.

Esta lógica se refleja en una motivación extrínseca por parte del estudiante, hasta incluso una motivación impuesta por los padres y la sociedad en general: el hecho de prepararse para rendir un examen y pasar al siguiente escalón, a veces deseando tener la mejor calificación (por el solo hecho de pertenecer a la jerarquía de los aprobados), se traduce en el motor del éxito más que en el aprendizaje *per se*. Contrariamente, si el estudiante no pasa a la siguiente parada, significa que fracasa. Perrenud (2008) afirma que “lo que separa el éxito del fracaso, es un punto de corte introducido en una clasificación” (p.48). A esto, se puede sumar la concepción de Foucault acerca el examen (2003), que, desde una mirada normalizadora, la evaluación funciona como un dispositivo que sirve para clasificar (jerarquiza entre quienes saben y quiénes no) y para castigar a quienes estén fuera de la norma, es decir, fuera de lo preestablecido (entregar trabajos o exámenes fuera de tiempo y forma, que no aprendan todos los contenidos, entre otros). En consecuencia, se castiga al estudiante mediante un aplazo, una calificación negativa, hasta incluso con la deserción del sistema mediante la expulsión.

Así, el momento de la evaluación se ha convertido en una especie de ritual en el que el docente tiene el poder de valorar al estudiante mediante una calificación, sin previa clarificación de objetivos y sin justificación de la nota obtenida; y el examen en un lente fresnel que produce una iluminación de alto contraste, iluminando la excelencia de algunos y dejando en sombras la ignorancia de otros. Especialmente en la educación primaria y secundaria se los ha obligado a cumplir con las tareas y exámenes, sin ningún incentivo que pudiera conectarse con la vida cotidiana. Al respecto, Perrenud (2008) habla de una violencia escolar simbólica en tanto la institución ejerce una constante presión psicológica y moral sobre los estudiantes en función de conseguir su atención y dedicación al trabajo, queriendo abarcar múltiples contenidos aislados y en poco tiempo. No resultará sorprendente que a la mayoría de los estudiantes universitarios les haya aburrido casi todas las materias del primario / secundario, o simplemente les resulte difícil recordar lo aprendido. Esta forma de evaluar ha

alimentado, por un lado las *competencias estratégicas* del estudiante (estimar el tiempo necesario para hacer un examen de opción múltiples, disimular incertidumbres, saber qué respuesta quiere el profesor, entre otros); y por otro lado, ha conseguido fomentar el interés de la calificación numérica por sobre el aprendizaje en sí mismo.

Entonces, ¿cómo evaluar para reforzar el aprendizaje del estudiante, sin caer en la jerarquización consecuente de la calificación cuantitativa? En primer lugar, se debería dar una definición de evaluación. Se trata de decisiones que toman docentes y estudiantes en base a evidencias que dan cuenta de información diagnóstica, para monitorear los resultados y actuar en consecuencia. En otras palabras, la evaluación es el instrumento del docente para ajustar el programa o los métodos de enseñanza a fin de mejorar el aprendizaje del estudiante; y para éste último, la evaluación es el parámetro del alcance de su aprendizaje a fin de ajustar conceptos endebles. (Camilloni, 1998). Ampliando esta definición, la evaluación es una representación, construida por alguien, del valor escolar o intelectual de algún otro. Por consiguiente, se inscribe en una relación social específica, que conecta a un evaluador con un evaluado. En realidad esta relación vincula en general a más de dos personas, pues el evaluador es el agente de una organización compleja, en cuyo nombre evalúa, mientras que el alumno forma parte de un grupo escolar y pertenece a una familia, estando ambos grupos implicados, de diversas formas, en la evaluación de sus miembros. (Perrenud, 2008, p.73). Por consiguiente, el docente se enfrenta a una dicotomía: Por un lado, además de querer cumplir con el currículum, puede sentirse obligado a responder a los intereses de prestigio de la institución, pues ésta persigue cierto nivel educativo que se compara con el resto de las instituciones. Y por otro lado, es consciente de la dificultad que significa calificar a sus alumnos, porque no todos tienen el mismo ritmo de aprendizaje y su objetivo es que ellos aprendan, no que prioricen la nota. Sin embargo, en esta instancia, es cuando el docente puede aprovechar el espacio de libertad que posee, ya que la institución marca qué se debe enseñar, pero no especifica con detalle el alcance de aprendizaje del estudiante, por ende tampoco qué evaluar, o cómo evaluar.

Si bien no existe una fórmula para evaluar a todos por igual, o no se debería tropezar de nuevo con la misma piedra (la educación conductista), Camilloni prepondera la evaluación formativa por sobre la tradicional, en cuanto es significativa. La evaluación formativa realiza una regulación interactiva: observa, obtiene información (intereses, y obstáculos de aprendizaje del estudiante) e interviene en tiempo real con la intención de mejorar los procesos evaluados. Más que otorgar una calificación numérica, explica los errores, utiliza herramientas didácticas para corregir y enseñar, pone el problema en situación y conduce al alumno hacia un contexto que pueda comprender. Perrenud (2008) especifica cinco métodos de evaluación que obstaculizan a la evaluación formativa, que forman parte de la evaluación tradicional: la certificativa, que efectúa el balance de los conocimientos adquiridos y otorga un certificado; predictiva, que fundamenta una orientación; incitante, que tiene como propósito que los estudiantes se pongan

a trabajar; represiva, que contiene eventuales desbordes e informativa, destinada a los padres, porque evalúa al estudiante mediante una calificación cuantitativa y representativa del logro del educando (aunque en realidad no refleje el verdadero alcance de su aprendizaje). En estos cinco métodos, el propósito está más enfocado en reflejar resultados que en procesos evaluativos.

Según lo expuesto anteriormente, la raíz de la importancia que le adjudica el estudiante a la nota, podría ser la cultura de la evaluación tradicional. Pero, ¿cómo se puede revertir esta situación? En principio, sacando la venda del éxito y del fracaso, para aprender a reflexionar y enseñar más allá del temario técnico, entendiendo a la evaluación como un vehículo para el razonamiento y como una herramienta más de aprendizaje, que ayude al estudiante a conocerse como aprendiz y que pueda autoevaluarse. “(...) Se sostiene hace muchos años que uno de los fines de la evaluación es que los alumnos aprendan a autoevaluarse” (Anijovich 2010, p.142). En este último punto Anijovich expresa el interés en implementar la retroalimentación como eje fundamental del método de evaluación formativa. Perrenud (2008, p.116) la define como “conjunto de operaciones metacognitivas del sujeto y sus interacciones con el ambiente, que orientan sus procesos de aprendizaje en el sentido de un determinado objetivo de dominio”. Pero primero, para que esta sea posible, es menester ante todo clarificar los objetivos del trabajo y los criterios de evaluación (situación que no se daba en la evaluación tradicional), a fin de dar sentido al trabajo o evaluación que debe realizar el educando. Segundo, debe existir una comunicación que posibilite un intercambio, en el que el docente pueda dar una devolución del trabajo / evaluación al estudiante y es importante que sea a término (es decir, ni bien se devuelve el trabajo, evitando así una devolución aislada del tema que se está tratando), apelando a que el educando realice una mejora. Y tercero, es importante la forma en que se emite el feedback, de modo que sea eficazmente recibido. En esta comunicación intervienen las emociones del evaluado, entonces se debe generar un contexto adecuado y disponer del tiempo necesario para hacerlo, por lo que puede impactar en la planificación del programa, existiendo la posibilidad de tener que ajustarlo. De esta manera, el docente es como un guía que clarifica los objetivos de cada trabajo y qué espera de los estudiantes, aproximándolos hacia la autorregulación o autoevaluación, fortaleciendo así la calidad de su trabajo, mejorando también su aprendizaje.

Una estrategia interesante que menciona Cappelletti (2010), es la evaluación por competencia, que requiere de una formación por competencia. Es decir, fomentar el desarrollo de trabajos por proyectos, que se base en la resolución de problemas de casos o situaciones en donde interviene el razonamiento, la articulación de saberes y el trabajo entre pares, permitiendo así la regulación entre pares y la autoevaluación. De esta manera se compromete al estudiante de una forma más profunda que la motivación extrínseca de la nota.

Este punto es importante para las carreras de Diseño y Comunicación, porque generalmente requieren del trabajo en equipo. Si bien en la Universidad de Paler-

mo se realizan diversas actividades grupales y tienen instancias novedosas en las que participan los estudiantes, como concursos o foros educativos, ocurre a menudo - quizás debido al escaso tiempo de cursada (3 horas)- que luego de que el docente explica los trabajos a realizar, los estudiantes comienzan la mayoría de los proyectos fuera de la institución, por lo que el profesor puede perderse parte del seguimiento académico y en consecuencia la evaluación formativa no sería efectiva. Por el contrario, si se refuerza el trabajo en clase, comenzando a trabajar proyectos en el aula, habilitaría la toma de información por parte del docente, mejorando notoriamente la evaluación formativa.

En conclusión, una evaluación formativa cuyo eje sea la retroalimentación, asumiendo la previa explicitación de objetivos de las consignas y criterios de evaluación, complementado con la evaluación por competencia, le da un significado más auténtico a cada trabajo realizado por el estudiante, porque lo asemeja a la realidad laboral, lo hace reflexionar y lo compromete a un nivel más profundo, prevaleciendo así una experiencia autotélica, con el interés puesto en aprender por encima de la nota cuantitativa. Además, el hecho de trabajar en grupo fomenta las competencias sociales y el desarrollo de la responsabilidad, en tanto no es lo mismo hacer un trabajo individual, en el que el estudiante puede tener conceptos y/o ideas débiles, incluso una deficiente organización de los tiempos para realizar el trabajo, a enriquecerlo compartiendo las ideas con el otro, aprendiendo también a cumplir plazos para que la sinergia de trabajo grupal funcione.

Si no se aclara el para qué, no se explica la importancia y razón de ser de lo que se enseña, se estaría convirtiendo en una acción conductista de querer enseñar a los estudiantes con un fin constrictivo de cumplir con el programa, pero no de enseñar a que aprendan.

Aunque no sea fácil, porque no se puede cambiar una forma de actuar de la noche a la mañana, que además está arraigada culturalmente, el docente debiera ser como el guía turístico del tren en el que viajan los estudiantes: debiera explicarles las culturas de cada pueblo (que serían los contenidos), tendría que aconsejarlos acerca de las mejores formas de aprender y debería crear espacio de confianza recíproca que invite al estudiante a participar opinando, exponiendo sus trabajos, sin temer a los errores, para que su viaje por cada lugar sea satisfactorio y se produzca efectivamente el aprendizaje. Entonces, ¿para qué sirve la evaluación?, ¿la evaluación influye solo en el estudiante?, ¿cómo puede ser más objetiva la calificación? La función de la evaluación es representar resultados, para luego intervenir sobre ellos. Es una herramienta didáctica que influye de forma directa sobre el evaluado y el evaluador, ya que a partir de ella el estudiante puede reforzar su aprendizaje y el docente ajustar su programa, e influye indirectamente sobre la institución en tanto pretende representar cierto nivel educativo.

Una calificación no puede ser cien por ciento objetiva, ya que en el acto de evaluar está implicada la subjetividad del evaluador, pero puede aproximarse siempre y cuando los criterios y objetivos de evaluación estén bien definidos.

Para cerrar, la evaluación puede compararse con un geolocalizador, ya que indica la ubicación real del aprendizaje, para decidir luego qué camino tomar. Ésta se realiza continuamente, debido a que el conocimiento se va construyendo, no es invariable. Por tal motivo no se debería equiparar la calificación numérica que obtuvo un estudiante con su personalidad o capacidad, ya que su personalidad tampoco es estática, sino que es maleable conforme a la construcción del aprendizaje que realiza. El hecho de valorar al educando por las notas que obtiene en cierto trabajo y en determinado momento, significaría fomentar estereotipos factibles de ser predictores del fracaso.

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R. (Comp.). (2010). *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, M. (2003). *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos: De la producción de la excelencia a la regulación de aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.

Nota: Este trabajo fue desarrollado en la asignatura Evaluación a cargo del profesor Matías Panaccio en el marco del Programa de Reflexión e Innovación Pedagógica.

Abstract: Much has been written about the preponderance that teachers have given and still attribute to the notes of the work and evaluations that students do, but perhaps it is not they who often demand that numerical value, which translates into a per-

sonal value? Apparently, it is still difficult to eradicate the culture of traditional education, which aims to fill the black box so that later the results are reflected in the hierarchy that the note suggests. But how can this situation be improved from higher education? How much could improve the quality of the students' work if its elaboration was driven rather by an intrinsic motivation, rather than by the note itself? How can evaluation contribute to learning? Is the evaluation only an instance at a given moment of the course, or rather part of the teaching?

Keywords: Certified evaluation - formative evaluation - success - failure - descriptive evaluation - self-regulation regulation - intrinsic motivation - competence assessment

Resumo: Muito escreveu-se sobre a preponderância que os docentes têm dado e seguem ainda atribuindo às notas dos trabalhos e avaliações que os estudantes realizam, ¿mas talvez não são eles quem muitas vezes exigem esse valor numérico, que se traduz num valor pessoal? Ao que parece, ainda é difícil erradicar a cultura da educação tradicional, que pretende encher a caixa negra para que posteriormente os resultados se vejam plasmados no aninhamento que a nota sugere. Mas ¿Como se pode melhorar esta situação desde o ensino superior? ¿Quanto poderia melhorar a qualidade dos trabalhos dos estudantes se sua elaboração fosse impulsionada mais bem por uma motivação intrínseca, mais que pela nota em si mesma? ¿De que maneira a avaliação pode contribuir à aprendizagem? ¿É a avaliação só uma instância em determinado momento da cursada, ou mais bem parte do ensino?

Palavras chave: Avaliação certificada - avaliação formativa - sucesso - fracasso - avaliação descritiva - regulação da autorregulação - motivação intrínseca - avaliação de competências

(*) **Nadia Stefanía Rodríguez Paz**. Diseñadora Gráfica Publicitaria (Universidad de Palermo)

Fábrica de ciudadanos obedientes El individuo domesticado

Fecha de recepción: junio 2018
Fecha de aceptación: agosto 2018
Versión final: octubre 2018

Nadia Stefanía Rodríguez Paz (*)

Resumen: A partir de la visualización y el análisis de las películas *La mirada invisible*, *Sinfonía para Ana*, *Los 400 golpes*, *La Ola* y *La educación prohibida*, se realiza un ensayo sobre el poder disciplinario en los regímenes dictatoriales y se invita a la reflexión acerca del rol de la educación en la actualidad en nuestro país, viviendo en democracia.

Palabras clave: Norma - anormales - evaluación - disciplina - contenido - retroalimentación

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 174]

En el caso de los anormales primero hay que excluirlos - es decir, encerrarlos -, luego disciplinarlos. En el caso de los normales no hay exclusión, pero hay disciplina. A

los primeros se los domestica, en el asilo y en la cárcel, a los segundos en el ejército, el colegio y el taller. (Díaz, 2014).

El individuo domesticado – la disciplina

La mirada invisible, dirigida por Diego Lerman, se focaliza en el año 1982, en una Argentina en plena dictadura militar, a días de iniciar la guerra contra Inglaterra. La película, desde el formato de micro-historia, grafica aspectos de la vida escolar en el Colegio Nacional de Buenos Aires. Si bien no se filmó en dicho establecimiento, hay una sensación arquitectónica y ambiental de cárcel que reina en todo el relato. Rituales patrióticos, la preocupación por el largo de los cabellos de los varones, la obligatoriedad del uso de medias azules, camisas bien planchadas y abrochadas, la vigilancia de la conducta y la obligatoria interpretación cantada de marchas como Aurora, son algunos de los muchos ejemplos que brinda la película, para demostrar que lo que se vivía en la dictadura militar dentro de la vida escolar, era el mismo ejercicio de poder, -pero en menor escala., que el llevado a cabo en los centros de detención. Disciplina extrema para garantizar temores y sumisiones para la condición humana, como método para lograr el silencio y la complicidad, fundados en la sospecha y el terror.

El examen combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza. Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar. La superposición de las relaciones de poder y de las relaciones de saber adquiere en el examen toda su notoriedad visible. (Foucault, 2000, p.189). Foucault señala que el poder disciplinario tiene como función principal de la enderezar conductas y su éxito se debe al uso de instrumentos simples como la inspección jerárquica y la sanción normalizadora.

Sinfonía para Ana, dirigida por Virna Molina y Ernesto Ardito, también centra su historia en el Nacional Buenos Aires, pero años antes, a partir de 1974, época de idealismo luego derrocada por el accionar de la Triple A y más tarde, por el Golpe Cívico Militar. Con el paso del tiempo, la situación se vuelve cada vez más represiva dentro y fuera del colegio. Su protagonista, Ana, con 14 años milita en la UES (Unión de Estudiantes Secundarios), y debe afrontar los miedos de sus padres al enterarse que su hija simpatiza con los Montoneros, y luchar por una derecha que busca apropiarse del colegio, para lograr mentes sometidas. Ya desde el comienzo de la película, la voz en *off* de Ana, nos remite a un colegio, donde hay miedo a besarse, mientras en las imágenes observamos cómo los hacen formar fila, impolutos en la ropa y prolijamente peinados. El rector es destituido ante el avance del control militar, prohibiendo la actividad política dentro del establecimiento, echando alumnos militantes o lo que es peor, haciéndolos desaparecer, buscando una sociedad disciplinada, incapaz de ser diferente al régimen militar, generando un individuo domesticado.

Díaz (2014) expresa: “Lo normal es cumplir las leyes. Si se las violara, se sufriría encierro, control, vigilancia, acecho”. En *Sinfonía para Ana*, el docente de historia, da cátedra sobre la violencia, refiriéndose a los militantes como violentos, generando miedo en los alumnos, y continuando su clase hablando de la presidencia de Yrigoyen. Con la llegada de los militares al gobierno,

aparece la figura del celador en el colegio, especie de alcahuete, que persigue a los militantes, a los diferentes dentro de la norma. Esto se observa en el personaje de Camilo, militante de la juventud peronista, que es perseguido por un celador dentro del colegio, y luego fusilado previo a escapar a Uruguay.

El individuo anormal – El encierro

Los 400 golpes, dirigida por François Truffaut, nos narra la vida de un niño de doce años llamado Antoine, quien no es comprendido por su familia y vive atormentado por el régimen disciplinario de la escuela a la que concurre. Como diría Foucault, en términos de la familia y la escuela, es un individuo a corregir, un anormal.

Foucault explica que la persona que hay que corregir se presenta en ese carácter en la medida en que fracasaron todas las técnicas, todos los procedimientos, todas las inversiones conocidas y familiares de domesticación mediante las cuales se pudo intentar corregirla. (1999, p.64). Entre las fatalidades que debe afrontar Antoine, está la de descubrir que su madre intentó abortar porque el embarazo no había sido deseado, y solo obtiene algo de amor de ella, cuando él debe ocultar un romance de su madre con otro hombre que no es su padre. Luego de que comete un robo, sus padres lo entregan a la policía y termina internado en un centro de rehabilitación para delincuentes.

Tanto *La mirada invisible* como *Los 400 golpes* se inscriben dentro del tipo de sociedades donde poder está asociado a la vigilancia y esto nos lleva a domesticar, normalizar y hablar de instituciones de encierro. No hay diferencia entre el colegio, la fábrica, la cárcel o peor, un centro clandestino de detención.

La aparición del incorregible es contemporánea de la introducción de las técnicas de disciplina, a la que se asiste entre los siglos XVII y XVIII –en el ejército, las escuelas, los talleres y, un poco más adelante, en las familias mismas-. Los nuevos procedimientos de domesticación del cuerpo, del comportamiento y de las aptitudes inauguran el problema de quienes escapan a esta normatividad que ya no es la soberanía de la ley. (Foucault, 1999, p.298).

Díaz (2014) nos dice que “El polo opuesto a la fuerza dominadora es la pasividad. Si el dominio encuentra resistencia, instrumenta los mecanismos necesarios para someterla”. El docente ejerce dominio sobre sus alumnos, desde ejemplos básicos como ponerse de pie ante la llegada del mismo o vigilar y castigar un beso en el recreo. La mirada invisible es la que observa a través del panóptico del colegio, como en las cárceles.

En *Los 400 golpes* no importa si Antoine está encerrado en su casa, en la escuela, en la cárcel o al final en una institución de menores para delincuentes. Todas se conducen de la misma manera: organizan su funcionamiento a partir de dispositivos y operaciones vinculadas a la vigilancia y a sanciones normalizadoras, como el examen. En ambos filmes, la escuela tiene un régimen militar, donde se prioriza el orden y no hay individualidades. Los criterios de evaluación son los acontecimientos a la norma. El centro de la escena, no es el estudiante, sino el contenido.

Perspectivas sobre los estudiantes

La ola, película alemana estrenada en nuestro país en el año 2009, se basa en el experimento sociológico La Tercer Ola, que tiene como finalidad demostrar que estando en democracia y por medio de ciertos elementos, una sociedad puede ser devorada por una dictadura. El lema es claro: “Fuerza mediante la disciplina, fuerza mediante la comunidad, fuerza a través de la acción, fuerza a través del orgullo”.

Hay una escena del film donde el profesor está de pie delante de sus alumnos y la cámara lo encuadra de espaldas. Delante de él, un centenar de alumnos vestidos de blanco, todos saludan a su profesor a la vez con un movimiento con el brazo como si fuera una ola. No hay diferencias. Todos son iguales y la similitud con una fuerza militar dictatorial es notoria, aun viviendo en democracia.

La película comienza con un docente que tiene un grupo enorme de estudiantes muy distintos, contentos por asistir a un taller de Autocracia dictado por él, que se lleva a cabo por el lapso de una semana. La autocracia es un sistema de gobierno que centraliza el poder supremo del Estado en una única persona, cuyas decisiones no pueden cuestionarse.

Al principio, los alumnos coinciden en que no sería posible en Alemania contemporánea al momento de los hechos, una dictadura. El docente decide entonces llevar a cabo su experimento. Cada día que pasa le suma algo: ropa uniformada, saludo igual, logo, Web, entre otras cosas. Los alumnos que no están de acuerdo o son distintos, son excluidos, como es el caso de Karol, quien por no aceptar vestirse de blanco, casi no le es permitido hablar y abandona la clase. Los alumnos con poca autoestima ganan confianza al sentirse iguales, pero en realidad, pierden individualidad. Son seres dóciles y domesticados. Como diría Foucault, un sujeto normal, incapaz de tener pensamiento crítico. Reina en el grupo de estudiantes, una necesidad de *obedecer*, como mecanismo de pertenencia y de accionar conjunto.

Este ejercicio del poder da nacimiento a un cierto tipo de saber respecto de los sujetos vigilados... que se registra cuidadosamente en archivos y documentos. Este saber de poca gloria, que recoge la pequeña historia de vida de los individuos encerrados, no es un saber inocente sino que realimenta y hace más sutil el ejercicio del poder disciplinario. (Gigli; Casullo, 2000, p.2).

El poder disciplinario fabrica individuos, -en este caso *alumnus*-, que funcionan como una fuerza estricta ante la palabra del profesor, quien es su líder. Todo el que no responde a la norma, es tildado de *anormal* y es excluido, segregado como lo hacía el nazismo de Hitler, o cualquier régimen dictatorial. Primo Levi, sobreviviente de Auschwitz durante la Segunda Guerra Mundial, recuerda más todo lo relacionado a las órdenes disciplinarias que recibía, que las torturas y el hambre. Foucault (2000, p.184) dice “El castigo disciplinario tiene por función reducir las desviaciones. Debe, por lo tanto, ser esencialmente correctivo”.

Salvando las distancias, un judío, un homosexual, un gitano, o la propia Karol, en la película son los diferentes, los anormales, que tienen que ser excluidos del sistema o castigados. La sociedad se torna disciplinada.

Los hospitales, las cárceles, las fábricas, los ejércitos y los colegios se disciplinan. El patrón de medida será la norma. Pero quien no la cumpla estará mucho más individualizado que el que la cumple. Lo normal es ser sano. (Díaz, 2014, p.142).

El documental *La educación Prohibida* del argentino Germán Doin, se estrenó en el año 2012 y lleva, a la fecha, más de quince millones de reproducciones en YouTube. La película reflexiona sobre cómo las instituciones educacionales actuales limitan y condicionan el aprendizaje, donde el fracaso no está en el estudiante sino en el sistema. La escuela, como institución, pasa a ser una herramienta para que la cultura sea siempre igual. Pero la realidad que se vive en la cotidianidad de la mayoría de las aulas es la de una única propuesta docente dirigida a un grupo homogéneo de alumnos, sin consideración de sus particularidades. (Katzkowitz, 2010, p.53).

La escuela tradicional – Métodos de evaluación

La película comienza describiendo los orígenes de la escuela tradicional, que sigue estando hoy en día, que establece control a través de libros de textos, exámenes estandarizados y un currículum inamovible por años. El maestro pasa a ser una persona estática sin movimiento, que ejerce un poder dominador, por el que solo busca cumplir horario, desarrollar contenidos y no individualizar aprendizajes. Foucault se refiere a esta escuela tradicional como una estructura de poder que procura reprimir y domesticar el cuerpo social para obtener como objetivo primordial la introducción de sutiles mecanismos para mantener los grupos dominantes en el poder. Esta escuela tradicional de la democracia no es tan distinta, de la escuela que se vislumbra en la dictadura militar en las películas *La mirada invisible* y *Sinfonía para Ana*. Un sistema educativo llevado a cabo desde un dispositivo panóptico, es decir la escuela como una prisión. El docente ejerce el poder parado, los alumnos son una fábrica de ciudadanos obedientes y son números. Se dejan de lado aspectos como la creación, la diversión, los afectos, considerados obstáculos para desarrollar un currículum estricto y una educación que prioriza conocimiento.

Lamentablemente hoy día la competencia se propone como una camisa de fuerza, lamentablemente, y de manera muy fragmentada, muy descontextualizada, no integrada como un todo. Un programa debiera sugerir muy pocos tópicos, muy pocos, pero aquellos esenciales para que la persona pueda avanzar en el descubrimiento misterioso del mundo. (Calvo Muñoz, en *La educación prohibida*, 2012).

La escuela tradicional, en la actualidad, se constituye en un espacio de aburrimiento, donde se adiestra personas, deshumanizándolas. Mediante planes de estudio aislados de la realidad y sistemas de calificaciones de premios y castigos, se generan individuos con miedo a preguntar e indagar y que solo buscan memorizar datos para aprobar y terminar con el encierro. Hay un concepto equivocado que reina en la educación tradicional y que denuncia el documental, de que los alumnos están vacíos y que deben ser llenados con conocimiento. Este modelo de educación surge de la necesidad del capita-

lismo de tener mano de obra con un mínimo de educación necesaria para que se desempeñen en sus tareas, por ello la educación que se brinda no es para la vida sino para el trabajo.

En la actualidad, reina en el sistema educativo tradicional y el fracaso escolar se lo suele atribuir exclusivamente a los estudiantes. Como si fueran los únicos responsables de no aprender en las instituciones. Desde esa perspectiva, cuestionamos la noción de fracaso escolar como responsabilidad exclusiva de los estudiantes o de los profesores, y en cambio la asignamos a quienes instalan políticas que naturalizan la exclusión al no respetar la diversidad del alumnado. (Katzkowitz, 2010, p.108).

El niño, libre, ingresa a un espacio dogmático y pierde el atractivo por aprender y descubrir. El docente colabora matando la espontaneidad y el movimiento. El alumno debe recibir conocimiento cinco horas sentado y todos son iguales. Hay un continuo adiestramiento desde que suena el timbre y forman fila de menor a mayor, y la institución tiene poca capacidad de responder a individualidades. En esta estructura educacional, el docente se ve imposibilitado de evaluar dando devoluciones y no se permite evaluarse entre pares. Hablamos de docentes que ejercen la profesión hace más de veinte años, y que no aceptan hacer capacitaciones, porque supuestamente, con la experiencia que tienen, ellos están más que capacitados para ejercer la docencia. No hay un diálogo entre el docente y el alumno. No se valoran las dudas, menos las preguntas y el error es visto solo con una cruz roja. El docente de la escuela tradicional actual, tiene un tiempo que cumplir y solo está preocupado por desarrollar el contenido que tiene planificado. Es posible confundir la necesidad de construir autoridad con la idea de que las instituciones educativas están en crisis y que la mejor manera de dirimir esta situación consistiría en reponer viejas formas de autorización tanto del docente como de las autoridades escolares. (Caramés, 2014, p.105).

Ahora la pregunta es ¿Hay mucha diferencia entre la escuela que se plantea en *La mirada invisible*, *Sinfonía para Ana*, *La Ola* y ¿la actual?

En la Argentina, ya no estamos bajo un gobierno dictatorial, y las políticas públicas de educación, en su mayoría, han cambiado. Lo que me cuesta entender, es por qué la mayoría de los docentes, en la escuela tradicional, parecieran regirse por normas dictatoriales. Si bien ya no hay sanciones por darse un beso en un recreo, el sistema de evaluación, en la mayoría de los casos, sigue siendo el mismo. Los alumnos, controlados por los docentes, inmóviles en sus pupitres, memorizan datos, para pasar de año y se sigue planteando el estudio de conocimientos ajenos a la realidad, imposibilitados de dialogar y generar intercambios con los docentes. El poder no es una propiedad, por el contrario, es una estrategia para domesticar ciudadanos social y políticamente. Por otro lado, se debe decir, que existe otra gran parte del sector educativo, preocupada por la educación tradicional, e interesada en la idea de ayudar a los alumnos a aprender, motivándolos y generando una ida y vuelta.

Un problema de la educación y evaluación tradicional es la pérdida de contacto con situaciones reales, y eso genera desmotivación, ya que lo supuestamente aprendido en la institución, no se aplica en la realidad.

Rebeca Anijovich (2010, p.130) habla de “otorgar un rol central al alumno durante el proceso de evaluación” y de “dar un lugar cada vez más relevante a la retroalimentación”. Entendiendo esta última como un intercambio alumno-docente. Evaluar es dar una devolución en término, oportuna, con compromiso por parte del docente, generando un diálogo, un intercambio y permitiendo generar preguntas que hagan al estudiante reflexionar y tener una mente activa. El protagonista es el sujeto que aprende y no el contenido, prestando atención a la diversidad del alumnado.

Nos parece importante considerar si es necesario que el docente tenga algunas competencias en términos de comunicación para ofrecer retroalimentación. Pensamos que el tono y el modo de ofrecer retroalimentación no son una cuestión de forma, sino de fondo. (Anijovich, 2010, p.138).

Hay que capacitar e instruir a los docentes continuamente, para poder generar esa ida y vuelta tan necesaria, dentro del aula, haciendo hincapié en la diversidad de los alumnos. Anijovich (2010, p.145) habla de “instalar espacios dialógicos en nuestras prácticas de enseñanza y evaluación cotidianas”.

El estudio no se mide por el número de páginas leídas en una noche, ni por la cantidad de libros leídos en un semestre. Estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas. (Freire, 1996, P 53).

Conclusiones

El Colegio Nacional de Buenos Aires, tras treinta y cinco años de democracia, hoy goza de estudiantes militantes, con asambleas políticas y continuas elecciones. Los alumnos pueden besarse, afrontan sexualidades diversas sin miedo y hasta públicamente definen sus ideales, como por ejemplo, cuando marchan por el Ni una menos o por el derecho al Aborto Legal Seguro y Gratuito. Contrariamente a todo lo expuesto, el sistema de educación, sigue siendo tradicional, regido por un poder disciplinario, que normaliza a todos los sujetos. Se necesita de un sistema educativo que no ejerza presión por cumplir con programas donde abundan currículos centrados en el contenido y no en el sujeto que aprende. Se debe terminar con la imagen del docente solo preocupado por el orden y la disciplina y fomentar un aprendizaje activo y profundo, donde el sujeto confronte ideas, y no solo obtenga respuestas, sino también se plantee continuamente preguntas. El error, como objeto de aprendizaje.

La escuela tiene que ser un centro educativo donde tanto los alumnos como los docentes, todos, aprenden de todos, fortaleciendo la identidad de cada uno. Por un lado, un alumno autocrítico de su proceso progresivo, por otro lado, un docente, que se permite aprender de sus alumnos. Generar un clima de aprendizaje favorable para estudiantes y docentes, fomentando la aparición de un sujeto autónomo, que dispone de competencias para afrontar desafíos, resolver problemas e interactuar entre pares.

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R. (2010). *La retroalimentación en la evaluación*. Argentina: Editorial Paidós.
- Ardito, E.; Molina, V. (2017). *Sinfonía para Ana* [cinta cinematográfica]. Argentina: Ardito y Molina.
- Caramés, D. (2014). *El terrorismo de estado en la escuela. Lo micro y lo macro*. Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Díaz, E. (2004). *La sexualidad y el poder*. Argentina: Prometeo Libros.
- Díaz, E. (2014). *La filosofía de Michel Foucault*. Buenos Aires: Biblos.
- Doin, G. (2012). *La educación prohibida* [documental]. Argentina: EulamProducciones.
- Freire, P. (1996). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2000). *Vigilar y castigar*. Argentina. Buenos Aires: Siglo XXI
- Foucault, M (2001). *Los anormales*. Argentina. Fondo de cultura económica de Argentina, S.A.
- Gansel, D. (2008) *La ola* [cinta cinematográfica]. Alemania: Rat PackFilmproduktion.
- Gigli, F. y Casullo, F. (2000). *La escuela, ¿Operador de vigilancia? Aportes desde un caso particular*. Poder y Control social. Cuaderno de materiales N° 13. Argentina: Facultad de Humanidades – Universidad Nacional de Comahue.
- Katzkowicz, R (2010). *Diversidad y evaluación*. 2010. Argentina: Editorial Paidós.
- Lerman, D. (2010). *La mirada invisible* [cinta cinematográfica]. Argentina: Cámpocine.

Truffaut, F. (1959). *Los 400 golpes* [cinta cinematográfica]. Francia: Les Films duCarrosse.

Nota: Este trabajo fue desarrollado en la asignatura Evaluación a cargo del profesor Matías Panaccio en el marco del Programa de Reflexión e Innovación Pedagógica.

Abstract: From the visualization and analysis of the films The Invisible Look, Symphony for Ana, The 400 Beats, The Wave and Prohibited Education, an essay on the disciplinary power of dictatorial regimes is conducted and everybody is invited to a reflection on the role of education in our country today, living in democracy.

Keywords: Norma - abnormal - evaluation - discipline - content - feedback

Resumo: A partir da visualização e a análise dos filmes A mirada invisível, Sinfonía para Ana, Os 400 golpes, A Onda e A educação proibida, realiza-se um ensaio sobre o poder disciplinar nos regimes dictatoriais e convida-se à reflexão a respeito do papel da educação na actualidade em nosso país, vivendo em democracia.

Palavras chave: Norma - anormal - avaliação - disciplina - conteúdo - feedback

(*) **Nadia Stefanía Rodríguez.** Diseñadora Gráfica Publicitaria (Universidad de Palermo)

De lo filmico a lo virtual: El carácter expansivo del Cine Conceptivo como apertura hacia una nueva forma perceptiva

Fecha de recepción: agosto 2017
 Fecha de aceptación: octubre 2017
 Versión final: diciembre 2017

Fernando Luis Rolando (*)

Resumen: Este texto plantea una nueva mirada en la relación existente entre lo filmico y la virtualidad explorando el Cine Conceptivo como articulador entre las corrientes expresivas clásicas y las nuevas formas narrativas y expresivas experimentales que abordan el uso de otras tecnologías como la realidad virtual como nexos hacia otra forma de comunicar el discurso cinematográfico, reflexiona acerca de la distribución en diversos formatos y en distintas plataformas y plantea el acercamiento desde los claustros académicos a otras posibilidades que nos pueden brindar los nuevos medios.

Palabras clave: Percepción – expansión – educación - realidad virtual – narrativa – codificación - exploración – articulación – juego – inmersividad – multiplataforma

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 176]

Orígenes

A fines del siglo XIX, los hermanos Louis y Auguste Lumière exhibieron en el Gran Café de París por primera vez *L'arrivée d'un train à La Ciotat*, un film de un minuto de duración que revolucionaría la historia del cine cuando el público que estaba presente en la sala en donde se presentó, se levantó atemorizado de sus sillas cuando observó que la locomotora se aproximaba hacia ellos, imaginándose que traspasaría los límites de la pantalla. Este fenómeno colosal a nivel cognitivo que produjo el impacto del tren sobre los espectadores al llegar a la estación simboliza lo que para mí es la esencia del cine y lo distingue de otras formas expresivas: la percepción dinámica. La obra representa los inicios de la codificación del lenguaje cinematográfico mediante la narración, el uso de distintos planos, la idea de profundidad espacial y la materialización del fuera de campo a nivel compositivo. Sobre este filme el cineasta Jean-Luc Godard dijo: "las películas son el *tren*, no la *estación*". Y en esta concepción de Godard quien cultiva y ha desarrollado desde siempre, un cine reflexivo y vanguardista, experimental en su montaje y estructura, caracterizado por su acidez crítica y su espíritu provocador, encontramos uno de los fundamentos que debe tener el cine como lenguaje y que en los últimos tiempos ha perdido: el riesgo.

El Cine Conceptivo como apertura hacia una nueva forma perceptiva

El cine nos brinda la posibilidad de construir un universo, sin embargo en la última década, la repetición de las formulas estereotipadas, de los modelos, supuestamente de éxito, de las anquilosadas formas de distribución han llevado al cine a un callejón en donde se debate acerca de su continuidad o su extinción. Una gran parte de esta responsabilidad está en enseñar cine desde las mismas formas que se usaban hace tiempo, sin entender, según mi criterio, que existen nuevos paradigmas, mayor diversidad de medios y herramientas expresivas y un público que está ávido de acercarse a otras experiencias, que recuperen esa primera mirada inocente, ese desper-

tar frente a lo mágico, del ritual del cine como proyección de luz en la oscuridad. Y es en este arribar a una nueva estación, la del siglo XXI, en alumbrar hacia un lugar diferente, en plantear otro camino, otro abordaje, partiendo de la esencialidad del fenómeno perceptivo, que aparece en mí, la necesidad de desarrollar la idea del Cine Conceptivo. El Cine Conceptivo es una nueva corriente cinematográfica que busca cuestionar las formas convencionales y estructurales de hacer cine, buscando que explore otros caminos para que este sea un medio para expandir la experiencia perceptiva de los espectadores, cuestionando la apariencia formal de lo que llamamos realidad, concibiendo otra forma de percibirla y disfrutarla. La idea central del Cine Conceptivo es entender al film como un disparador y amplificador perceptivo enviando estímulos visuales y sonoros al observador para ayudar a sumergirlo en un viaje sensorial y mental en donde los límites de lo que llamamos "realidad" se vean expandidos retroalimentándose con lo visualizado en la pantalla. De este modo la experiencia cinematográfica cambia y el espectador deja de ser pasivo para transformarse en espectador (espectador-actor) interactuando sensiblemente desde su imaginación con los disparadores enviados en tiempo real desde la película.

Postulados:

El cine conceptivo propone 10 postulados:

1. Combinar acciones para estimular al observador a ingresar hacia la pantalla.
2. Ofrecerle disparadores inmersivos que lo lleven hacia un viaje mental.
3. Negar la noción de lo real tal cual fue preadquirida.
4. Cambiar la forma de ver cine.
5. Explorar el inconsciente junto al espectador-actor.
6. Potenciar los sentidos y animarse a jugar con ellos.
7. Tomar, sentir, percibir, expandir.
8. Ingresar a otro lugar y dejarse llevar.
9. Viajar desde tu mente hacia la pantalla creando tu propia película.
10. Observar de nuevo para volver a observar de otra forma la realidad.

Primera experiencia de Cine Conceptivo y su carácter expansivo

Una de las características principales del Cine Conceptivo está dada en el primer film realizado en base a estos principios: "Hackmind 01". Su argumento se basa en la historia de un ser apasionado por los mundos electrónicos y la naturaleza cuyo lenguaje y escritura era incomprendida en el mundo real. Un día, jugando con el control remoto, decidió emprender un viaje hacia el interior de una pantalla para fusionar su cuerpo con esta y convertirse en color, luz y energía visualizando los mecanismos de su mente, fuera de ella... En ese devenir y estando dentro de un mundo desconocido para el protagonista, este se sumerge en un espacio en donde las sensaciones visuales se amplifican, en donde las tonalidades, las formas, los ritmos y las cadencias temporales lo transportan a otro lugar amplificando su conciencia y derribando sus prejuicios. Durante ese viaje, ya inmersivo, la espacialidad perceptual le dispara recuerdos en forma de sonidos, algunos conocidos, y lo enfrenta en un territorio imaginario con aquellos que lo mueven, que lo trasladan de un lugar a otro, que construyen y deconstruyen en su mente imágenes y estímulos, en un juego que incrementa sus palpitations orgánicas, haciendo que su adrenalina fluya, a medida que todo a su alrededor se acelera con mayor intensidad. Hacia el final, y sin revelar este, veremos como este mundo que llamamos realidad puede ser percibido de otra manera, cambiando el lenguaje interno del protagonista y el nuestro como espectadores, para siempre...

En Hackmind 01, un factor sustancial es su esencia digital, creando una matriz que aborda la realidad y la transforma generando nuevos parámetros sobre la misma como elemento conector con el universo perceptivo de los espectadores. Su capacidad para desarrollar desde la idea inicial del proyecto hasta la distribución en múltiples plataformas *online* y *offline* desde el formato filmico en el estándar actual en 4k, a la posibilidad de ser visualizado desde internet, canales digitales, teléfonos inteligentes, *tablets*, computadoras o usando lentes de realidad virtual *online* para adentrarse dentro del film, en una poderosa relación perceptiva-inmersiva, a lo largo del mundo. Muestra el potencial enorme que este nuevo lenguaje tiene no solo en el campo exclusivamente cinematográfico, sino también en acercar otra mirada a los modelos tradicionales de enseñanza del cine y reflexionar acerca de las modalidades y oportunidades comunicacionales que se presentan dentro del es-

pacio del aula y fuera de ella. Al respecto y en relación al carácter expansivo del Cine Conceptivo cabe considerar que al momento de escribir este texto a fines del 2017, el film ha llegado a 70 países, alcanzando lugares remotos, donde habitan distintas culturas y lenguajes, contando con una ventaja adicional, el *feedback* que estos públicos generan, abriendo otras puertas a nuevas formas de comunicación que introducen otra mirada desde lo narrativo y expresivo buscando generar alternativas a los paradigmas pre existentes.

Abstract: This text raises a new look at the relationship between film and virtuality exploring Conceptual Cinema as an articulator between classical expressive currents and new experimental narrative and expressive forms that approach the use of other technologies such as virtual reality as a link to another way of communicating the cinematographic discourse, reflects on the distribution in different formats and on different platforms and raises the approach from the academic cloisters to other possibilities that new media can offer us.

Keywords: Perception - expansion - education - virtual reality - narrative - coding - exploration - articulation - game - immersive - multiplatform

Resumo: Este texto propõe uma nova mirada na relação existente entre o filmico e a virtualidade explorando o Cinema Conceptivo como articulador entre as correntes expressivas clássicas e as novas formas narrativas e expressivas experimentais que abordam o uso de outras tecnologias como a realidade virtual como nexos para outra forma de comunicar o discurso cinematográfico, reflexiona a respeito da distribuição em diversos formatos e em diferentes plataformas e propõe a aproximação desde os claustros acadêmicos a outras possibilidades que nos podem brindar os novos meios.

Palavras chave: Percepção – expansão – educação - realidade virtual – narrativa – codificação - exploração – articulação – jogo – imersivo – multiplataforma

(*) **Fernando Luis Rolando.** Arquitecto (UB). Asistente Diseño (UB). Profesor Artes Visuales (UNA). Especialización Planeamiento (UB). Profesor y Miembro Consejo Asesor Académico, Integrante Comité publicaciones (Universidad Palermo). Vice Director Académico y Postgrados de Link Design Consultancy (UA Londres).

Ai Weiwei – Inoculación al PROA

Rosana Álvarez Mullner (*)

Fecha de recepción: agosto 2017
Fecha de aceptación: octubre 2017
Versión final: diciembre 2017

Resumen: El arte de Weiwei esgrimido como un arma útil a develar problemas sociales e inconsistencias políticas en la sociedad China y el mundo contemporáneo. El artículo propone una lectura de ciertos puntos conceptuales que se representan en su obra, a través de herramientas brindadas por el psicoanálisis. Lo particular y la serie; lo efímero y lo que permanece en el universo de lo humano.

Palabras clave: Weiwei – instalación – activismo – arte - bicicletas – China –Forever

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 178]

La monumental instalación del artista chino Ai Weiwei ubicada al ingreso de la Fundación PROA parece irrumpir en el corazón cansino de la Boca. Son 1254 bicicletas que ofrecen a la mirada un marco inusual. A través de las aberturas formadas por la instalación, las grúas del viejo puerto hasta parecen tener un empleo diferente.

La muestra reúne además de otras instalaciones, objetos, fotografías y videos, en un diálogo constante entre lo moderno y lo tradicional. El espacio expositivo lo abarca todo, la vereda externa de la Fundación, el bar, la librería.

Inoculación es el nombre elegido para la primera exhibición de Ai Weiwei en Argentina y América Latina. La propuesta del curador Marcelo Llantas, invita a una profundización. Para la medicina, inocular es transmitir voluntariamente en el organismo agentes patógenos o toxinas con fines terapéuticos o experimentales. Efectivamente, el arte de Weiwei, ambiciona ser ese antídoto contra la indiferencia y el extravío de lo humano. Por otra parte, la palabra proviene del latín y significa “en tus ojos”. Inoculación de lo nuevo en lo viejo, de lo moderno en lo antiguo, o al revés. Una cuestión muy presente en la cultura tanto japonesa como china.

Andy Wharol y Marcel Duchamp, sus predecesores

Observando la producción de este artista podemos conjeturar influencias, similitudes y diferencias con otros dos grandes del arte: Andy Wharol y Marcel Duchamp, ambos revolucionarios en su época.

Duchamp, muy admirado por Weiwei, es considerado el iniciador del arte conceptual. Este elevó el objeto de uso cotidiano a la categoría de obra de arte. Precisamente, desde el instante mismo en que el artista elige y coloca un determinado objeto en un contexto diverso de aquel para el cual fue creado, lo convierte en obra de arte. Así, la idea prevalece sobre los aspectos formales o sensibles de la obra, donde la especulación intelectual es el agalma que lo recubre. El valor adjunto procurado por el artista consiste en la individuación casual del objeto. En 1920, Duchamp presentó *Rueda de bicicleta*, convirtiéndose en ícono del ready-made.

Andy Wharol, por su parte, afirmó que los productos masivos encarnan la democracia social y como tales deben ser reconocidos. Se inspira entonces en el objeto-producto de masa para una democratización del arte. Así, su labor artística sería consumida como cualquier otro producto comercial. La imagen repetida en serie, vaciada de sentido, subrayaba aún más este concepto. “Hasta el más pobre puede beber una lata de Coca-Cola”, es decir, puede consumir arte. Wharol presentó Coca-Cola en 1961.

Tendencias en el siglo XXI

La tendencia en el arte del siglo XXI se caracteriza por el uso de una gran cantidad de materiales que brinda la modernidad: imágenes en todas y cada una de sus formas, reproducciones de tipo mecánica o técnica, soni-

dos, etc. La creación amplió su abanico de posibilidades en cuanto a objetos. ¿Entonces, qué la sustenta? Surge, como en otras épocas, la pregunta sobre qué puede ser considerado arte. Si se piensa a la realización artística como un lenguaje universal, toda producción contemporánea podría entenderse como artística, desplegándose junto al ser humano, acompañándolo en su perpetuo movimiento. La cuestión, sin embargo, continúa a ser qué o quién aquilata una determinada creación como forma de arte.

Las elucidaciones son muchas e incluyen la eventual capacidad de comunicación de la obra, el exhibir puntos de vista del autor o reinterpretar una herencia cultural precedente. Caminos interpretativos que van desde la elaboración críptica haciendo caso omiso del que mira, hasta la búsqueda explícita de una reacción en el público, algo que impacte emocionalmente o desconcierte los sentidos. En medio de este abanico de posibilidades, en una época indiscutiblemente pluri-facética, resulta difícil dilucidar desde qué lugar podría llegar una corriente suficientemente representativa, que logre ser considerada un cambio de rumbo concreto respecto a lo anterior. La realidad muestra una situación de transformación desde todos los aspectos de la sociedad, tanto en el plano teórico como en el práctico. Actualmente, los cambios de paradigma sociales o la necesidad de que ello ocurra, podrían ser esa punta de lanza.

Weiwei, arte, historia y Derechos Humanos

Weiwei como Duchamp, eleva el objeto de uso cotidiano a la categoría de obra de arte, pero a diferencia de este, lejos de hacer una elección casual, basa su trabajo en el estudio y la investigación. Considera arte y política indiscernibles y así lo refleja en los temas elegidos, enfocando la realidad desde el lugar del más débil.

El activismo de Weiwei radica manifiestamente en su historia. Su padre, el artista AiQuing, fue considerado enemigo del Estado por oponerse al partido Nacionalista y condenado a trabajos forzados. En prisión se hizo poeta. La desaprobación social y el hambre sufridas cuando era niño, lejos de disuadirlo, marcaron un destino. Vio en el arte lo que salvaba a su padre, de hecho era algo que el otro no podía arrebatarle.

El arte como arma, como lo que devela problemas sociales e inconsistencias políticas, haciendo presente además las vicisitudes de la cultura china, que se devana entre un profundo sentido de la tradición, en contraste a la velocidad arrebatarora de la modernidad.

Como Wharol, se inclina hacia una masificación de la obra de arte para ser consumida por todos, pero en la repetición de la serie, lejos del vaciamiento de sentido, encontramos la particularidad de lo humano.

La serie y lo particular. Obras

La obra de Weiwei parece responder a preguntas sobre el cambio y lo que permanece, sobre dimensiones de la vida cotidiana capaces de durar “para siempre”. En su pro-

puesta, se vislumbra lo que perdura de lo humano en un mundo hiper-tecnológico y socialmente convulsionado. Un trabajo sobre lo particular que persevera en la serie o el número: historias de seres detrás de la producción, de la hegemonización de la injusticia o las catástrofes. Algunas de sus obras:

La lista de los chicos del terremoto de Sichuan (2008). La instalación, expuesta por primera vez en la capital de Sichuan, quiso denunciar la falta de transparencia en el número total de víctimas, así como las falencias en la construcción de un campus escolar, que derivó en muertes evitables. Después de una búsqueda testimonial realizó una instalación con solo las listas de los niños fallecidos. El número se asoció a un nombre. Fue brutalmente golpeado.

Semillas de girasol (2010). La instalación fue realizada con cien millones de semillas de girasol de porcelana, pintadas pacientemente a mano por artesanos, según métodos tradicionales de la antigua ciudad de Jingdezhen. No hay dos iguales. Las semillas de girasol, alimento de millones de jóvenes chinos, fueron compartidas por Weiwei con otros en tiempos de penuria. Un gesto de amistad y compasión humana.

Porsiempre bicicletas (2003- 2017-18). El primer trabajo de la serie se presentó en el Art Gallery of New South Wales, Australia. Consistía en cuarenta y dos bicicletas marca Forever, desmontadas y vueltas a ensamblar en una estructura de enclavamiento circular. La marca de bicicletas Forever fue producida en Shanghai en la década del '40. Actualmente, la propuesta consta de 1254 bicicletas y es la que se expone en la Fundación PROA.

Breve nota sobre la bicicleta

En la China revolucionaria de 1950, con una sociedad fuertemente controlada y reglamentada, la bicicleta era una de las tres “posesiones obligatorias” de cada ciudadano, junto con una máquina de coser y un reloj. Era símbolo del sistema social igualitario. En los '90, se desestimó su uso a favor del automóvil, considerado objeto de status en contraposición a las bicicletas, asociadas a la pobreza. En el 2000 la historia cambia nuevamente debido a la altísima polución, alentándose su uso. Para la sociedad china, la bicicleta pareciera ser lo que resiste al tiempo. En épocas de Mao se la consideraba un derecho. En resumen, lo apasionante del arte de AiWeiwei es la coalescencia de una ética y estética en un arte preocu-

pado por la humanidad. En sus obras se vislumbra el sujeto humano en la serie, buscando, a través de la revisión histórica, un despertar de la conciencia individual sobre los problemas que atañen a la sociedad.

Referencias bibliográficas

- Calvo Serraller, F. (1999), *Escritos de arte de vanguardia 1900/1945*, Akal, Madrid.
- Danto, A. (2010), *Andy Wharol*, Piccola biblioteca Einaudi, Torino.
- Danto, A. (2005), *El abuso de la belleza; La estética y el concepto del arte*, Buenos Aires, Estética 37, Paidós.
- Lacan, J., (2008), *La transferencia, Seminario Libro VIII*, Buenos Aires, Paidós.
- Mera, C., Iadevito, P. (compiladoras), (2012), *Presencias culturales en el mundo global*, Buenos Aires, Mne-mosyne; Colección Investigación y Tesis; 28.
- Talon, V. (1973), *Viaje a la China de Mao*, Madrid, ed. G. del Toro.
- Wajcman, G. (2002), *El objeto del siglo*, Buenos Aires, Amorrotu.

Abstract: The art of Weiwei used as a useful weapon to reveal social problems and political inconsistencies in the Chinese society and the contemporary world. The article proposes a re-reading of certain conceptual points that are represented in his work, through tools provided by psychoanalysis. The particular and the series; the ephemeral and that what remains of the human's universe.

Keywords: Weiwei - installation - activism - art - bicycles - China - Forever

Resumo: A arte de Weiwei esgrimido como uma arma útil a develar problemas sociais e inconsistências políticas na sociedade chinesa e o mundo contemporâneo. O artigo propõe uma leitura de certos pontos conceituais que se representam em sua obra, através de ferramentas brindadas pelo psicoanálise. O particular e a série; o efêmero e o que permanece no universo do humano.

Palavras chave: Weiwei - instalação - ativismo - arte - bicicletas - China - Forever

(*) **Rosana Álvarez Mullner.** Psicóloga (Universidad J. F. Kennedy 1999). Tutora de numerosas tesis de Doctorado

El aula como espacio político

Dardo Dozo (*)

Fecha de recepción: agosto 2017
Fecha de aceptación: octubre 2017
Versión final: diciembre 2017

Resumen: Son muchas las veces que se ha dicho de evitar hablar sobre temas irritantes como son los referidos a la religión, al fútbol y a la política. No es contradecir esa recomendación dado que son, de por sí, aspectos que generan (si no se tiene cierto tacto), incomodidades y hasta confrontaciones. Ahora bien, es la intención en este escrito, tomar estos aspectos dentro de nuestro ámbito académico y es necesario reflexionar.

Palabras clave: Debate – investigación – conocimiento - argumentación

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 180]

Son muchas las veces que se ha dicho de evitar hablar sobre temas irritantes como son los referidos a la religión, al fútbol y a la política. No es contradecir esa recomendación dado que son, de por sí, aspectos que generan (si no se tiene cierto tacto), incomodidades y hasta confrontaciones. Ahora bien, es la intención tomar estos aspectos dentro de nuestro ámbito académico y es necesario reflexionar. Acuerdo que temas como el fútbol, aún tomado con humor puede exacerbar y crear resquemores, sobre todo si al hacer dicha referencia se toma de lado, de un determinado partido. Pero también se puede tomar como fenómeno de estudio dentro de una sociedad, por lo tanto, se torna más que interesante dentro de lo que nos muestra como espectáculo y como comportamiento de la sociedad. Pensando en las religiones, es algo que puede ser enriquecedor si se ahonda en la esencia de las mismas y se transita ese conocimiento como un aporte cultural para quienes nos encontramos construyendo el camino del conocimiento sobre creencias, divinidades, el vínculo que el hombre establece con el dios en el que deposite su necesidad humana, y así amparar su pasar por el mundo quienes desean acogerse a una religión determinada. Y llegamos a la política. Hacer política en el aula. Algo que produce, al ser enunciado, tal vez, un cierto escozor en muchos que lo piensen. Como ese espacio donde no se puede enunciar una idea, dar a conocer un concepto, generar una determinada acción política. Ya es algo arcaico tener que decir que político es todo. Pero parecería que aún ahora es menester e imprescindible el seguir debiendo diferenciar un discurso partidista de un discurso político. Y la educación es en sus raíces un acto político. Abrazar el espacio de construcción del conocimiento nos pone ante una decisión crucial que es dónde se para el sujeto para llevar adelante ese acto, si desde un bajar conocimientos “a”, o si desde construir el conocimiento “con”. Veredas opuestas y veredas políticas. Y dentro del espacio áulico todo lo que se dice, todo lo que no se dice, constituye un acto político. Sabernos sujetos políticos nos des Sujeta del miedo a la palabra, a la acción, a la reflexión propia y compartida. A tomar ciertas acciones que sabemos que, indefectiblemente, tendrán su eco dentro de la sociedad donde vivimos. ¿Desde qué lugar se construye y qué se construye? ¿Qué esperamos que suceda en ese espacio? ¿Deseamos escuchar solo nuestra voz o esperamos escuchar otras voces que aporten, que acuerden, que disientan? Permitir el aporte, el acordar o el disentir dentro de la construcción es un acto político. No permitirlo también. Allí es donde debemos elegir una vereda determinada. Y esa elección es absolutamente política. El ámbito educativo debe luchar sin descanso contra el miedo. El miedo de hablar, el miedo de escuchar, el miedo de pensar. Es por ello que nuestra tarea también debe centrarse en instaurar dentro de nuestro espacio áulico, que el hecho político no es un demonio que nos acecha. La diversidad de pensamientos, la construcción desde la ruptura del deber pensar igual al otro es lo que ge-

nera un espacio reflexivo, de autonomía de pensamiento y de no sujeción a la repetición de lo que otros nos quieran instalar como única forma de verdad, si es que la verdad existiera. Tal vez el reconocer el aula como un espacio político nos ubica en el lugar del desafío de sabernos responsables de determinadas construcciones en un aquí y en un ahora donde, desde nuestra ética profesional, nos genere la construcción de un escenario que sabemos no ingenuo desde el momento en que damos el primer paso hacia la acción pedagógica. Y el aula es un lugar absolutamente político. Todos lo sabemos pero es absolutamente indispensable el hacernos cargo de ello. Dentro del espacio artístico es un tema analizado en más de una oportunidad. Así como un escenario no es un lugar inocente, el espacio áulico tampoco lo es. Toda manifestación tiene un sentido político. Lo político produce el sentido del discurso y ese sentido se transita en cada momento del espacio de construcción dentro del aula, como también fuera de ella dado que seguimos con nuestra tarea más allá de las paredes físicas institucionales. Aun quien desee ubicarse ante la postura de no tomar el aula como un espacio político lo están haciendo al abordarlo de esa manera. Toda enseñanza es política. Nuestro espacio es un espacio crítico, reflexivo. La decisión de tomarlo desde ese punto de vista nos ubica en un escenario determinado, como así también a quien desee pararse en el escenario del podio docente, ese espacio que no permite la reflexión y el cuestionamiento ante la presunta verdad de quien imparte el supuesto conocimiento indiscutible. La elección del silencio de los alumnos ante la palabra del docente, también es político. Quienes nos ponemos en la vereda opuesta, los que pensamos que el espacio debe ser un espacio de construcción, también lo hacemos desde la política. Y cada vez se torna aún más imprescindible el sabernos en ese escenario. Así como el arte debe ser siempre rebelde, el acto educativo también lo debe ser. Rebelarse para revelar. Provocar la autonomía en los alumnos. Instaurar el espacio reflexivo, de construcción, vaciar las banalidades del imperioso resultado, salirnos nosotros docentes de nuestros gustos o pareceres, profundizar sobre cada palabra dicha y sobre cada palabra que elegimos no decir para que el conocimiento sea propiedad de ese otro, que es la pieza fundamental dentro del proceso educativo. Y que, en definitiva, es quien nos brinda nuevas y más complejas miradas sobre nuestra área específica de trabajo. Elegir si convertimos el aula en un espacio que resista la pauperización y la fragilidad dado que el avance del empobrecimiento reflexivo también es un acto político que el mundo se encuentra sufriendo y del cual nosotros es menester que nos hagamos cargo para que no continúe avanzando. Ello nos exige la creación de espacios de resistencia. Espacios que provoquen siempre nuevas dudas e interrogantes, para intentar ingresar en siempre nuevas dudas e interrogantes que nos alimenten y que no nos estancuen en espacios de comodidad. Es así como el espacio político también admite o rechaza la

diversidad. Diversidad que nosotros, docentes, debemos defender en todas sus expresiones. Desde la diversidad de pensamiento a toda la que el sujeto decida sujetarse para sentirse libre en la construcción de su camino. Podemos aquí, hacer una breve referencia a la libertad que provoca dentro del aula el cumplimiento de las normativas establecidas dado que el mismo implica un sentido de justicia dentro de quienes conforman ese mismo espacio. Y saber que ese cumplimiento no se convierte en un acto autoritario, sino en un acto donde la transparencia de las acciones también establezca esa postura política determinada por nosotros, los docentes. Es por ello que cada mañana, cada tarde, cada noche, cuando damos el paso para ingresar al aula, nos sitúa en un lugar diferente el sabernos dentro de ese espacio político que es el aula.

Abstract: There are many times that it has been said to avoid talking about irritating topics such as those referring to religion, football and politics. It is not to contradict that recom-

mendation since they are, in themselves, aspects that generate (if you do not have a certain tact), discomforts and even confrontations. Now, it is the intention in this writing, to take these aspects within our academic scope and it is necessary to reflect.

Keywords: Debate - investigation - knowledge - argumentation

Resumo: São muitas as vezes que se disse de evitar falar sobre temas irritantes como são os referidos à religião, ao futebol e à política. Não é contradizer essa recomendação dado que são, de por si, aspectos que geram (se não se tem verdadeiro tacto), desconfortos e até confrontos. Agora bem, é a intenção neste escrito, tomar estes aspectos dentro de nosso âmbito acadêmico e é necessário refletir.

Palavras chave: Debate - pesquisa - conhecimento - argumentação

^(*) **Dardo Dozo:** Actor Nacional (Escuela Nacional de Arte Dramático). Actor y Director y Autor teatral.

Equivócate, equivócate otra vez, equivócate mejor

Fecha de recepción: agosto 2017
Fecha de aceptación: octubre 2017
Versión final: diciembre 2017

Evangelina Ciurleo ^(*)

Resumen: Al practicar el ejercicio de imaginar a un estudiante, muchos docentes lo describen como alguien que no presta atención, que tiene faltas de ortografía, que no lee, que está en su mundo, que pierde interés en la asignatura o simplemente imaginan a un ser al que nada le interesa. Es decir, piensan al estudiante como alguien que vive errando.

Y parece un poco raro entrever nuevas formas de enseñar teniendo en mente viejas creencias acerca de aquellos a los que va destinado al aprendizaje y del que se espera que sea significativo. No se puede hacer algo nuevo si se piensa siempre lo mismo.

Palabras clave: Enseñanza – aprendizaje significativo - docentes - estudiantes - asignatura - escritura - enseñar - creatividad – constructivismo

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 182]

“Equivócate, equivócate otra vez, equivócate mejor”
(Samuel Beckett)

La pequeña aproximación que detalla el resumen, propone echar luz al error, algo tan antiguo como la humanidad pero que hoy, sigue estando demasiado presente entre docentes y que impide realizar prácticas didácticas que no solamente lo coloquen en el centro del proceso del aprendizaje, si no que sea provocado y usarlo como trampolín, convertirlo en un hecho constructivo inmediato.

¿Cuántas veces se leyó esa cita de Beckett? Cientos. Y es posible que a él hasta le pareciera graciosa, irónica, irrelevante y, para no perder la costumbre, pesimista. Pero pesimista bien. Porque decir que se haga el intento, que se fracase, que da igual, que se fracase de nuevo y otra vez pero mejor es toda una declaración de principios.

Lejos está de acercarse a estas nuevas frases motivacionales que han conquistado la ciudad, internet o que hasta se venden en forma de imanes para la heladera y que pretenden discriminar todo aquello que no sea el éxito en la vida de la gente.

Sin embargo, así como Beckett y otros tantos usaron el pesimismo para llegar a un resultado genial, el fracaso podría ser el trampolín para el aprendizaje.

Con el propósito de simplificar la idea de trampolín sujeto al error, he aquí un ejemplo cinematográfico que propone la provocación del error como punto de partida para el aprendizaje y la transformación didáctica.

En la película Escuela de Rock, Dewey Finn es un músico fracasado que es expulsado de su banda, se hace pasar por su compañero de cuarto y toma su puesto de maestro en una escuela dictando insólitas clases a sus recientes estudiantes. Allí, el error o la equivocación

aparecen prácticamente en cada secuencia. Pero esta equivocación no empieza en los estudiantes, a quienes se les suele atribuir, como una forma facilista de poner fuera, empieza en el docente.

Finn empieza equivocándose. Y se equivoca, no sólo por su falta de experiencia o formación, sino porque realmente desconoce lo que va a encontrar del otro lado. Lo mismo sucede cuando algunos docentes atribuyen aquellos errores a sus estudiantes como bien podrían ser las faltas ortográficas, el rechazo a la lectura de la bibliografía o la falta de participación en clases, entre tantas otras que comúnmente se escuchan y se convierten en denominadores comunes.

El docente se equivoca, sí, pero aquí está el primera equivocación de la que se pretende partir, porque no se equivoca por dar una mala clase. Se trata de un error conceptual, se equivoca de antemano, se equivoca al pensar que los estudiantes son de una determinada manera y que traen un bagaje que se asemeja a otros y a partir de ahí, el docente se ve impedido de dictar una buena clase cuando en realidad, una buena clase dependerá de la interacción que se dé entre los diferentes actores que comparten un mismo escenario.

Camillioni (1998) ciertamente plantea que una buena clase no será el resultado de los recursos usados o disponibles sino que surgirá de las cualidades didácticas de la programación y esta programación es una reflexión, ni más ni menos que del profesor sobre los diferentes elementos de las situaciones de enseñanza y aprendizaje.

Así, la primera equivocación que se propone usar como trampolín es este error de pensamiento acerca de los estudiantes, esto de creer que son de una determinada manera, que piensa de otra que ya es conocida, que miran determinados programas de televisión, que no están informados acerca de la realidad, que la lectura no les importa, que no saben bien a qué van a la universidad o que simplemente se dedican a dejar una silla caliente en el aula cuando en realidad no es posible saber lo que hay del otro lado. Usar este error de pensamiento para entender que no es posible saber qué trae consigo cada estudiante, que no es posible conocer completamente lo que sucederá en el aula, que en el medio pasan cosas y que son estos emergentes los que deben catapultar la clase en la mejor dirección es el puntapié inicial para detonar aquello que subyace. Pero también es una oportunidad de mostrarse reales, cercanos, en igualdad de condiciones.

Hay una escena en particular de la película que permite anticipar las consecuencias de tales emergentes. Se trata de un momento en el que Dewey se arroja desde el escenario como un típico músico famoso que es atajado por sus fans. Él se arroja esperando ser atajado por su público -que en realidad son sus nuevos estudiantes- pero nadie está dispuesto a recibirlo.

Esta metáfora resume lo que suele suceder en el aula. Pretender recibir permanentemente puede significar un gran fracaso pero pretender dar puede significar un gran éxito. Es decir, no se puede obtener un resultado de un estudiante sin antes dárselo como docente. ¿No es dando cuando recién es posible recibir algo cambio?

Pero cuidado con esta idea. No se da para recibir, se da porque se quiere dar, porque se quiere enseñar. No importa lo que pase.

Estanislao Antelo (2005) con gran claridad hace referencia a ello hablando de lo incalculable en la experiencia de enseñar y la posibilidad de ubicar a la educación en ese lugar de arrojo sin saber si habrá alguien para recibirlo.

Por esto es que, si bien, tanto la programación como las técnicas de enseñanza constituyen herramientas de enorme valor para la actividad en el aula, paradójicamente pueden ser una limitante arma de doble filo si es que se pretenden usar sin atender a todas aquellas variables que pudieran surgir a través de una clase. En pocas palabras, según señala Steiman (2008) no sirven para volar.

Permítasele a quien escribe citar a Jonh Biggs en algo que resume más específicamente lo anterior:

La enseñanza experta supone el dominio de diversas técnicas docentes pero, a menos que se produzca el aprendizaje, son irrelevantes; lo principal es lo que hace el estudiante, el progreso en el aprendizaje o su falta.

Esto implica una visión de la enseñanza que no se limita a los datos, los conceptos o los principios que hay que cubrir y comprender, sino también aclarar lo siguiente:

1. Qué significa “comprender” del modo en que queremos que comprendan.
2. Qué tipo de actividades de enseñanza- aprendizaje hacen falta para alcanzar ese tipo de comprensión”. (John Biggs. 1995, p. 65)

La buena enseñanza no intentará una clase sin fallos sino que encontrará para cada contenido, una forma superadora de enseñarlo pero también para cada grupo una mejor manera de impartir tales contenidos. Y qué mejor que hallar esa forma en la equivocación vista como un disparador que permita abrir el juego. En palabras de Altolfi (2003) construir una situación didáctica en la que el estudiante supere los obstáculos y no que los soslaye porque así no se aprende nada.

No se aprende nada cuando el docente hace foco en que no leen, no saben escribir o están pendientes del celular. Se aprende cuando una vaguedad en la lectura de la bibliografía sea impulsora de un recital de lectura, que una falta ortográfica se transforme en un afiche que otorgue puntos extra para la cursada, que una presentación al cliente sea motivo de un match de improvisación o que la falta de atención por revisar el celular sea un motivador para crear un grupo de la cursada para establecer vínculos entre compañeros de aula.

Esta integración también es la que permite que un aprendizaje sea significativo y es elemental empezar por la propia tarea, la tarea del docente, reconociendo que hay un error conceptual antes o una creencia arraigada en cuanto a la imagen que se suele tener de los estudiantes. Equivocarse puede ser una forma de empoderarse a través del tropiezo y sacar de aquí, como si de una galera se tratara, nuevas ideas, estrategias valiosas y formas

creativas que impulsen un aprendizaje significativo con menos creencias pre-concebidas y anclado en el presente, en el aula y en lo que pasa ahí.

Referencias bibliográficas

- Antelo, Estanislao – *Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar Educar: ese acto político*. Graciela Frigerio, Editorial del Estante, Buenos Aires, 2005
Jonh Biggs – *Teaching for quality learning at University*. Buckingham, Open University Press (1995)
Richard Linklater, Mike White - *School of Rock* (2003)
Jorge Steiman – *Más didáctica de la Educación Superior*, Buenos aires, 2008, Editorial Unsam
Camillioni - *Una buena clase* (1998)

Abstract: When practicing the exercise of imagining a student, many teachers describe him as someone who does not pay attention, who has misspellings, who does not read, who is in his world, who loses interest in the subject or simply imagines a being that nothing interests you. That is, they think of the student as someone who lives in error.

And it seems a bit weird to see new ways of teaching with old beliefs in mind about those to which it is meant to learn and

which is expected to be meaningful. You cannot do something new if you always think the same thing.

Keywords: Teaching - meaningful learning - teachers - students - subject - writing - teaching - creativity - constructivism

Resumo: Ao praticar o exercício de imaginar a um estudante, muitos docentes descrevem-no como alguém que não presta atenção, que tem faltas de ortografia, que não lê, que está em seu mundo, que perde interesse na matéria ou simplesmente imaginam a um ser ao que nada lhe interessa. Isto é, pensam ao estudante como alguém que vive errando.

E parece um pouco raro entrever novas formas de ensinar tendo em mente velhas crenças a respeito daqueles aos que vai destinado à aprendizagem e do que se espera que seja significativo. Não se pode fazer algo novo se você pensa sempre o mesmo.

Palavras chave: Ensino - aprendizagem significativa - professores - alunos - aula- escrita - ensino - criatividade - construtivismo

(*) **Evagelina Ciurleo:** Creativa publicitaria (AAP). Curso estudios de literatura, redacción y gramática.

Ser sensible: arte y diseño

Fecha de recepción: agosto 2017
Fecha de aceptación: octubre 2017
Versión final: diciembre 2017

Bernardo Nóbrega (*)

Resumen: Exploración sobre puntos de inflexión y coexistencia entre arte y diseño. Investiga cómo se abordan y utilizan actividades proyectuales de formas multidisciplinares para satisfacción humana en conjunto del avance tecnológico y científico. Se ahonda, dicho análisis, sobre la necesidad humana de arte y diseño como acontecimientos en constante evolución.

Palabras clave: Diseño – arte – proceso proyectual – multidisciplinar – necesidad humana – innovación

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 185]

“Comer manzanas orgánicas no solucionan problemas reales.” (Slavoj Žižek)

Pensamientos sobre puntos en común y no tan comunes entre el arte y el diseño

1. Introducción

Hay algo de lo que no podemos renegar o volver atrás y es que vivimos en un mundo en constante evolución, construcción y desarrollo. Para bien o para mal. Sería absurdo hablar aún de nuevas tecnologías cuando ellas se encuentran en constante cambio y mutación. Siempre van a ser nuevas y, muy rápidamente, van a ser viejas en un camino sin fin. La permanente revolución científica que vivimos después de la caída del muro de Berlín cambió la forma de entender el mundo; de absorberlo, de pensarlo y de redefinirlo. La política y la economía se han abrazado hermanadas, y siempre desde la política han logrado un arte de dominación.

El arte contemporáneo no ha quedado ajeno a ese fenómeno, si bien ha atravesado todo un proceso de replanteos conceptuales y materiales durante todo el siglo XX, y es en este período donde con mayor efervescencia ha mutado hacia convertirse en un área de estudio multidisciplinario. Ahí comienza a tomar protagonismo el rol multidisciplinario que aborda al diseño y el arte inclusive.

Las vanguardias artísticas de principios del siglo XX lograron abrir las fronteras del arte, en un momento de miradas conservadoras y de un arte estático. Eso favoreció la expresividad de los artistas en las segundas vanguardias y promulgó a favor de lo multidisciplinar. Nada suponía un límite para una obra de arte si el artista así lo sentía, siendo una época de experimentación y de nuevas técnicas artísticas. Tras la Segunda Guerra Mundial aparece esta nueva generación de artistas abstractos (neo vanguardistas). No solo se preocupan por comunicar con

sus obras un sentimiento, sino que exigen del espectador una actitud activa. En sus obras el ojo debe estar mirando una obra, buscando el principio y el fin.

El diseño como metodología proyectual fusiona múltiples elementos del arte, de la ciencia y de la tecnología. Absorbe tecnicismos, métodos y reglas de las diferentes disciplinas. No siempre en igual medida. Aquí se destaca la gran capacidad del diseño de poder seleccionar, priorizar y jerarquizar el uso de elementos y herramientas adecuadas a cada proceso proyectual en particular. El arte aporta al diseño ese ingrediente explorativo del “no-saber” como elemento fundamental al proceso de diseño. Puede empujar hacia nuevas zonas de desconocimiento para así evitar el cliché y lograr el anti-proyecto. Pero a pesar de todo esto, ¿es posible un diseño sin arte? ¿Cuál es el aporte concreto del arte al proceso de diseño actual? ¿Se puede lograr el anti-proyecto de diseño a través del arte? y lo más importante a investigar en esta exploración, ¿hay diseño sin arte? y ¿hay arte sin diseño? Se pretende responder, o al menos intentar, estas incógnitas para aproximar o eliminar las barreras entre diseño y arte.

2. Diseño: la idea como proyecto innovador

Innovar es uno de los grandes desafíos de la industria hoy en día. Existe un desafío, liderado por la economía de la empresa, que busca ganarle terreno a la competencia. La carrera por destacarse en el mercado muchas veces puede ser perjudicial si no se ejecuta adecuadamente. Es importante, a la hora de pensar un producto, tener en cuenta el objetivo. ¿Qué se quiere conseguir? ¿Cuál es el objetivo concreto? ¿Qué se necesita para lograr ese objetivo?

Ser el primero en lanzar un producto o servicio no siempre es lo mejor y ni siquiera es garantía de éxito. Competir por la innovación tiene un gran costo económico y energético. Ser el que abre el camino con un producto innovador requiere de un gran plan de acción. Es importante tener claro el panorama tanto dentro de la empresa como lo que está sucediendo en otras empresas.

¡La idea no es todo! Es mucho, pero no todo. A la hora de tener una idea es clave tener el temple adecuado para poder analizar y tomar decisiones. No podemos olvidar que una idea es un gran comienzo, la mejor tal vez. Pero, se necesita pulir, procesar y refinar para convertir ese carbón en diamante.

Acá es donde entra el diseño como proceso proyectual. Concretar una idea requiere de un plan en la mayoría de los casos. Pero no siempre es fundamental, a mi forma de concebir el diseño. Proponer anti-diseño es una forma de diseñar. Llevar a cabo un proceso sin proyecto es muy nutritivo para lograr ahondar en las barreras y límites del diseño. Si bien se puede refutar esto con la teoría del paradigma proyectual, lo considero otro camino interesante de transitar.

3. Arte: necesidad humana

No creo que definir la palabra “arte” sea necesario en este punto. Libero de la presión de concretar una definición concreta y universal al mismo tiempo. De esta forma podemos concentrarnos en la necesidad del ser

humano de absorber arte. Esta relación o requisito existió desde que existe el humano. Las primeras creaciones artísticas de la pintura rupestre corresponden al Paleolítico, período que se inicia aproximadamente 30.000 a.C. y que se caracteriza por la vida nómada de los cazadores y el tallado de la piedra. El arte nació cuando el cerebro humano alcanzó su plena dimensión, es decir, nació con el Homo sapiens.

El ser humano, siempre tuvo la necesidad de perpetuarse, no solo como especie, reproduciéndose, sino también como ser privilegiado a través de sus ideas y expresiones. Para ello necesitó de la expresión artística, convirtiéndola en pura necesidad para su desarrollo y su equilibrio emocional-espiritual. Por ende, podemos decir que el arte es para el hombre como es el agua para la vida en general. Desde una fase armónica individual y privada, el artista puede crear, irradiar y presentar su sensibilidad artística al resto de las personas. Esto no elimina el concepto de arte colectivo, ya que hay decisiones individuales que participan del resultado.

Algo que no podemos evitar tener en cuenta es que el humano, en sus orígenes, procuraba tomar posesión de la naturaleza, sobrevivir y conservar la especie. Gracias a la teoría de la evolución propuesta por Darwin, que explica cómo la selección natural provocaba que los seres vivos evolucionaran para ir adaptándose al medio, surgieron múltiples debates.

Con el arte pasó lo mismo que con los seres vivos. Ha evolucionado a través del tiempo. Tal vez es más difícil y a la vez más fácil de responder este concepto de evolución artística como suceso lineal. Las teorías y contra-teorías propuestas por y contra Darwin dan un panorama de cómo el ser humano evolucionó en conjunto con el arte. La evolución artística pasó por salvaguardar la naturaleza como culto duradero, glorificar objetos para recibir recompensas divinas, modificar y combinar elementos naturales a modo de ornamento y hasta la abstracción material como elemento simbólico-significativo fueron claras evidencias de evolución artística. Esto hizo que el arte se vuelva una necesidad esencial del ser humano. Muchos podrán no estar de acuerdo, lo cual es válido. Justamente esta existencia de dualidades y opiniones sobre el arte como necesidad humana es otro claro ejemplo de que el arte sigue evolucionando. Pero, con esto quiero concluir en que sin arte este mundo sería más caótico de lo que ya es. Un mundo sin arte sería un mundo sin evolución y sumamente aburrido.

En fin, el placer es una necesidad del ser humano. El arte da placer. El ser humano necesitó, necesita y va a seguir necesitando el placer y el arte como medio expresivo. Tanto así, que se puede pensar que en un futuro se podrá vivir sin la mayoría de las cosas que conocemos hoy pero no sin arte; como sea que haya evolucionado.

4. Tensión entre arte y diseño

El mundo es un múltiple de cosas mayormente comunes, es decir, producidas en serie, replicadas sobre los mismos moldes una y otra vez, agotadas por la repetición. El arte es, entonces, la ruptura de esa continuidad de lo mismo, bajo la confianza de que lo extraordinario es posible. (Leonardo Solaas)

El maravilloso aporte de Nelson Goodman y su teoría de reemplazar la tradicional pregunta ¿qué es el arte? por la de ¿cuándo hay arte? hace mucho más fácil relacionar arte con diseño. Arte como objeto discursivo y diseño como paradigma estético-funcional. En mi experiencia, como artista y como diseñador, puedo aprehender ese concepto de hecho artístico como elemento de tensión. Logro percibir la función poética artística en el diseño y a su vez logro reconocer, en menor medida, ciertas instancias de diseño en el arte. Desde una escultura clásica hasta un *happening*, en algún punto, tuvieron diseño.

¿El arte cumple alguna función? ¿El diseño funciona como objeto discursivo? ¿Existe diseño sin arte? ¿Hay arte sin diseño? Creo que estas preguntas se responden por sí solas. Aunque, me parecen tan válidas las respuestas positivas como las negativas.

El diseño industrial contemporáneo, de fines de siglo XX e inicios del siglo XXI, internaliza la crítica planteada por las artes modernas. Podemos llamar al arte y al diseño hermanos de misma madre, pero de diferente padre. Comparten una gran parte de ADN, usando esto como analogía con la genética de elementos comunes.

Las tensiones entre arte y diseño son fundamentales para la interacción y los desarrollos humanos de la actualidad. Así como Groys (2014) dice:

El diseño, tal como lo conocemos hoy, es un fenómeno del siglo XX. Sin embargo, la preocupación por la apariencia de las cosas no es nueva. Todas las culturas se han esforzado por hacer que la ropa, los objetos cotidianos, y los diversos espacios interiores -sagrados, vinculados al poder, o privados- sean bellos e impresionantes. (p.21).

El arte y el diseño tienen una historia similar cronológicamente hablando. Podemos decir que la tensión entre ellos fue creciendo hasta un punto de intersección. El diseño industrial promulgaba embellecer productos con el punto máximo de crecimiento en la revolución industrial. Luego esa responsabilidad de embellecer cosas hasta la saturación colapsó gracias a que la función superó la forma. Al arte le sucedió algo similar, si comparamos de a pasos agigantados la cronología poniendo como punto de partida la evolución del embellecimiento. Luego la función poética logró mayor protagonismo. Tanto que superó y cambió radicalmente el paradigma artístico.

Cabe aclarar que esta tensión puede ser sometida a un análisis ampliamente más profundo. Como referencia y ejemplificación podemos poner al romanticismo como representante de la función poética y la escuela de la Bauhaus, en el campo del diseño industrial, de la función práctica del producto.

A modo de síntesis, la belleza es la variable de evolución que comparten el arte y el diseño. Mientras que la función, ya sea poética del arte o funcional de un producto, es la encargada de cambiar los paradigmas y la forma de percibir estas disciplinas. Dicha función es la característica que logró encontrar el punto de intersección o al menos movilizó algunos elementos para marcar nuevos paradigmas que acercaron el arte con el diseño.

5. El futuro: vamos y vemos

Según la concepción lineal del tiempo que tienen la mayoría de las civilizaciones humanas, el futuro es la porción de la línea temporal que todavía no ha sucedido; en otras palabras, es una conjetura que bien puede ser anticipada, predicha, especulada, postulada, teorizada o calculada a partir de datos en un instante de tiempo concreto.

Acá es donde se pone interesante esta visión moderna del diseño y el arte. Básicamente el diseño comienza a sensibilizarse con arte y el arte comienza a proyectar con diseño. Un ejemplo de *arte-proyecto-diseño*, a mi modo de ver, sería el Partenón de los libros expuesto por Marta Minujín en *documenta 14* de Kassel, Alemania. Es una réplica a escala real del templo de la Acrópolis de Atenas, símbolo de los ideales estéticos y políticos de la primera democracia del mundo. A su vez significa la censura, la represión y la persecución de autores prohibidos provenientes de todo el mundo. Esta obra yo la considero una esponja de símbolos, significados y sensibilidad. Algo que el arte hace desde el inicio de los tiempos y algo que pretende representar el diseño en general.

A su vez creo que el giro que ha dado el arte y el diseño es impresionantemente significativo. Luego de atravesar una etapa nutritiva, como fueron todas las vanguardias artísticas y auge del diseño de siglo XX, ingresamos en una dualidad de acción. Por un lado, el diseño y el arte se volvió más intuitivo, menos proyectual y más sensible. Pero, por otro lado, se volvieron más estandarizados y repetitivos los procesos de diseño o la creación de arte. El *cliché* surge como una herramienta capitalista de sobreproducción. Podemos decir que estamos minados de *templates* de arte y diseño. Sólo hace falta reemplazar o completar los campos vacíos para obtener un resultado pre-determinado.

Gracias al aporte de la manifestación simbólica-sensible del arte creo que hemos ingresado a lo que llamo vamos y vemos. Esto hace referencia a que tanto el diseño y el arte, en una porción pequeña aún, transita o busca forzar la exploración más pasional. Sobre todo, que el arte a diferencia de otras actividades tiene una relación con el no saber.

En síntesis, el futuro pretende crear arte con diseño, pero desde un lado más precario. Debo definir precario para no caer en el simplismo de la etimología. Con precario significo minimalista. Con minimalista alego a lo esencial. Con esencial denoto a pureza humana. Me refiero a que con el progreso de la ciencia y la tecnología disponemos de herramientas avanzadas, pero se busca aportar lo más puro del ser humano. El significar y la función poética del arte aplicado a obras modernas que son acompañadas por máquinas, algoritmos, computadoras, redes neuronales o dispositivos inteligentes.

6. Conclusión: arte, no arte, diseño, no diseño

Resulta cada vez más difícil impresionarse con una obra de arte o un producto diseñado. El mundo se habitúa a vivir una catarata permanente de nuevas tecnologías que invaden el mercado y propician, inevitablemente,

el deseo. Esta situación no es extraña al diseño y tampoco al arte. El cliché y lo repetido abunda en nuestro mundo actual pero no deja de crecer. Segundo a segundo se genera arte y diseño predeterminado o repetitivo. Considero que estamos bajo un estado anestésico transitando, no el cliché, sino el estado de estandarización capitalista e individual. Cada persona genera arte y diseño en busca de amplificar el placer personal.

Estamos en una era con ciertas barreras imprecisas entre múltiples disciplinas y formas expresivas como el arte y el diseño. Existe una gran hermandad sólida pero invisible. Por ende, considero que hay arte en el diseño y hay diseño en el arte. Hay objetos o situaciones humanas que son percibidas como obras de arte. Por ejemplo, un gol en un partido de fútbol o un plato de comida. ¡Totalmente válido! Esta sensación es tan válida como el cuadro de la Gioconda, tomándolo como referente de arte. A su vez hay obras de arte que son producidas, comercializadas y consumidas como diseño. Nuevamente válido.

En fin, el arte y el diseño alimentan el placer humano y están transitando caminos muy similares. Hay arte en el arte mismo y hay diseño en el diseño mismo. Pero la parte más rica de esta hermandad es lograr que la ausencia total del arte sea percibida como arte en el diseño. Por ende, que la ausencia física o metafórica del diseño sea interpretada como diseño en el arte. De esta forma el arte y el diseño van a ser más ricos retroalimentados mutuamente como una especie de simbiosis. Logrando que el mundo actual, maravillosamente desvirtuado, sea mucho más divertido y placentero.

Referencias bibliográficas

Wikiquote (29/05/2018). [Sitio web]. Recuperado de https://es.wikiquote.org/wiki/Slavoj_Žižek
 Errázuriz, L. (1993). *Teología y Vida*. Chile: Instituto de Estética Pontificia Universidad Católica de Chile
 Google Latinoamérica Inc. (31 de mayo del 2018). *Diccionario Google*. Recuperado de <https://www.google.com.ar/search?q=Diccionario#dobs=exito>

Solaas, L. (19 de agosto del 2015). *Definiciones del arte*. [Siete manifiestos en potencia para una era sin vanguardias]. Recuperado de <https://medium.com/@solaas/definiciones-del-arte-e336cdf0fd50>.

Wikipedia. (23 de mayo del 2018). *Futuro*. Fundación Wikimedia, Inc. Recuperado de <https://es.wikipedia.org/wiki/Futuro>

Bibliografía consultada

- Groys, B. (2014). *Volverse público: las transformaciones del arte*. Argentina: Caja Negra

- Goodman, N. (1990). *Maneras de hacer mundos*. Madrid: Visor

Abstract: Exploration on points of inflection and coexistence between art and design. It investigates how project activities of multidisciplinary forms are approached and used for human satisfaction as a whole of technological and scientific progress. It is deepened, this analysis, about the human need for art and design as events in constant evolution.

Keywords: Design - art - project process - multidisciplinary - human need - innovation

Resumo: Exploração sobre pontos de inflexão e coexistência entre arte e design. Pesquisa como se abordam e utilizam atividades projectuais de formas multidisciplinares para satisfação humana em conjunto do avanço tecnológico e cientista. Aprofunda, dito análise, sobre a necessidade humana de arte e design como acontecimentos em constante evolução.

Palavras chave: Design - arte - processo de projeto - multidisciplinar - necessidade humana - inovação

^(*) **Bernardo Nóbrega:** Diseñador Industrial (Universidad Nacional de Córdoba). Magíster en Diseño Interactivo (FADU-Universidad de Buenos Aires)

Flexibilidad docente en un contexto cambiante: Las TIC en el aula

Fecha de recepción: agosto 2017

Fecha de aceptación: octubre 2017

Versión final: diciembre 2017

Verónica Méndez ^(*)

Resumen: Esta presentación buscará compartir los abordajes contemporáneos sobre la problemática del docente frente a los hábitos de uso tecnológico de los jóvenes con la finalidad de comprender primero para adaptar luego los contenidos y dinámicas de la clase. Los aspectos que es posible flexibilizar para alcanzar un mayor compromiso y participación del estudiante en el aula.

Palabras clave: Pedagogía - transdisciplinariedad - colaborativo - tecnología - estudiantes

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 188]

Introducción

Desde una perspectiva sociológica, la educación de grado es un fenómeno en el que interactúan variables con características fuertemente vinculadas a la resignificación constante de las subjetividades de sus participantes. En esta dinámica, los sujetos con mayor flexibilidad identificatoria son los estudiantes, quienes atraviesan una etapa de promoción de la creatividad, diversidad, multiplicidad, propia de su desarrollo social. Además, participan del proceso los docentes, los consejeros, la institución y su diversa matriz de actores.

Como fenómeno social, la educación es dinámica y cambiante. Este proceso, oculta su complejidad bajo la organización institucional que en reiteradas ocasiones se muestra intencionalmente reglado y por ello se infiere bajo control. Las instituciones que pueden reconocer las necesidades de revisión constante en sus procesos son las que se encuentran mejor preparadas para enfrentarlo, aunque claro está, sea un constante ejercicio de resignificación de sus valores institucionales con eje en la retroalimentación de sus miembros objeto y puesta en discusión permanente de ella misma como sujeto.

El proceso educativo, sujeto a las normativas institucionales, no puede escapar a las subjetividades de cada docente, de cada grupo de estudiantes, de cada momento histórico y cada ubicación geográfica. Las Tecnologías orientadas a la información y la comunicación afectan además las formas de expresión humana, las manifestaciones artísticas, la economía y la política porque, en palabras de Michel de Certeau¹ (1995), no pueden encontrarse carentes de ideología ya que esta es la que les da sentido.

El camino que podría transitarse conceptualmente desde las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), cuya orientación excluye los procesos que construyen y conforman las formas de informar y comunicar, hacia las Tecnologías que propicien aprendizajes y posibiliten la generación de Conocimientos (TAC) es nominal pero además ideológico.

La actualidad socio-institucional

La actual es una era que podría identificarse con lo digital como mediador de la inmediatez. Las herramientas tecnológicas han pasado de alternativas innovadoras a herramientas necesarias para finalmente conformarse como parte integral de nuestra sociabilidad. Aunque no sea deseado cualquier sujeto social de la actualidad urbana encuentra una representación de su persona en las redes. Mediante la identificación de imagen digital para registros y archivos, como receptor de información cuyo acceso únicamente se provee digitalmente, conformando bancos de datos biométricos tanto privados como estatales. Como recientemente establece Héctor Sevilla (2017) las herramientas tecnológicas hoy interfieren en la manera de auto percibirse e identificarse.

Es así como en pos de la participación, la autopercepción o la necesidad de inclusión muchos docentes incorporan las herramientas tecnológicas al aula al mismo momento que experimentan con ellas. Esto deja fuera de la discusión cuál es el objetivo principal de esta incorporación, la efectividad de las metodologías imple-

mentadas, la homogeneidad de usos y costumbres tanto individuales como de la dinámica de su uso en el aula. En algunas instituciones se podrá percibir la ausencia de la participación que en muchas ocasiones, tal vez por encontrarse en la misma situación en cuanto a su aplicación hacia la comunidad docente, deja a criterio personal la aplicación sin observar que su uso inadecuado puede producir efectos inversos.

En otras ocasiones, las mismas organizaciones sostienen prácticas tradicionales ya que suponen así sostener un *statu quo* de calidad educativa imposible de ser impuesto. La propia reproducción del universo simbólico implica su constante resignificación impidiendo que una dinámica social puede enmarcarse en determinadas manifestaciones por la sola decisión de uno de sus infinitos actores interactuantes.

El desafío al que se enfrentan quienes no se han desarrollado en su sociabilidad atravesados por la cotidianidad de las redes sociales no es técnico, es comunicacional. La lógica de uso y el lenguaje propio de las redes es el lenguaje de los *millennials*. Allí se destacan características de interrelación generacional que no deben pasar inadvertidas. Las redes sociales se sustentan en una lógica de horizontalidad, con una concepción distinta del significante atribuido a la privacidad, cuyos usos del lenguaje varían y se reconfiguran todo el tiempo, con una velocidad imposible de sostener para quienes no se encuentran inmersos en el diálogo constante de ese grupo de usuarios.

El docente entonces puede optar por la alternativa agotadora de intentar sostenerse a la par de los estudiantes, lo cual implica un intento por pertenecer a un grupo social del que no forma parte. Otra alternativa se sustenta en la normativa institucional como soporte y motor de las relaciones en el aula, dejando afuera el uso de las nuevas tecnologías como mediadoras de la comunicación, se lo suprime a una herramienta de soporte, etapa que en este ensayo se ha dado por superada.

Es necesario sostener que si bien existe una asociación relacional entre generación y uso de las tecnologías esta no es definitiva. Esto significa que la edad o generación a la que pertenezca el docente es uno de los tantos factores que influyen en la introducción y el uso de las tecnologías en el aula. El uso cotidiano, laboral, en ámbitos de ocio, con familiares, y otros son factores que influyen de diversas maneras incrementando la complejidad de esta dinámica.

Es necesario por ello considerar a las herramientas tecnológicas como parte integral de la comunicación contemporánea y no como su complemento. Esto significa que más allá del soporte, las reglas de uso no se sustentan en un mandato o imposición sino que resultan constantemente resignificadas porque fueron concebidas para ello. Un ejemplo claro es el uso de *meme2* cuya característica de transmisión metafórica busca transmitir un mensaje que funciona a muchos niveles incrementando la profundidad en la medida en que es mayor el conocimiento del código. El *Graphics Interchange Format* (GIF) es otro ejemplo de incorporación tecnológica como parte indivisible del mensaje que se encuentra siempre sujeto a resignificación. Comprender

esta capacidad de las herramientas de ser resignificadas infinitamente es fundamental para comprender además que se trata de una dinámica perteneciente a un grupo social muchas veces ajeno al propio docente. Es probable que los docentes cuyas relaciones familiares cercanas en esos grupos sociales puedan percibirse más cercanos a la dinámica por la interacción fuera de la institución educativa. Esta experiencia no puede ser directamente trasladada a la interacción en el aula donde las dinámicas, los objetivos y los roles son claramente distintos a los que se expresan en el ámbito familiar.

La alternativa pedagógica a esta problemática podría consistir en primer lugar en comprender el grado de integración de las denominadas nuevas tecnologías con la dinámica social del estudiante que lo hace parte de la construcción simbólica de su cotidianeidad. Esto es, la interacción mediada por los soportes digitales no es un tipo de interacción diferente, es el tipo de interacción que utilizan, forma parte de lo que ese grupo considera interacción.

Por lo tanto, la forma de registro de la realidad, la forma de expresar su postura frente a esos desafíos, la toma de conciencia, la concepción de privacidad, construcción colectiva, la interacción toda, se encuentran integradas a los soportes tecnológicos. Estas características no escapan a las otras variables socioculturales en relación al consumo, la familia, la relación con las instituciones. Será entonces imprescindible reconocer estas características de las nuevas tecnologías como sustento de la planificación adaptada del programa al inicio de cada ciclo lectivo. Es destacado el espacio que utilizan los docentes en esa instancia como insumo de las características propias de cada grupo. Allí podría también permitirse reflexionar sobre la vigencia de las herramientas que se proponen para interactuar durante la cursada y sus aplicaciones.

La dimensión emocional

En la actualidad, el docente que cuenta mayor experiencia en combinación con una baja tasa de innovación en el dictado de sus clases se enfrenta con la problemática de introducir estas didácticas por pedido de la institución educativa. La obligatoriedad sin convicción podría dificultar su aplicación efectiva.

El docente de la actualidad puede acudir a la reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje y los aspectos de su evolución. El imaginario plasmado en frases que valoran el constante aprendizaje se encuentra direccionado con frecuencia a otras interacciones en las que se supone mayor horizontalidad. Esta certeza del aprovechamiento de las experiencias no advierte que la posición de dominio en las relaciones sociales es siempre variable aun cuando los roles indican cuál de ellos cuenta con el privilegio de prevalecer.

Para alcanzar estos objetivos es necesario abordar los proyectos como transdisciplinarios en cooperación entre docentes y profesionales de distintas disciplinas. Los formatos ajenos son una potencial oportunidad y no una amenaza a las formas pedagógicas ortodoxas. Los diseños didácticos deben incorporar el uso cotidiano que los estudiantes hacen de la tecnología comprendiendo

el factor estructural de los mismos, que supera la mirada posibilistadora que los docentes podrían concebir.

Transitar la institución educativa como estudiante, en formación como docente luego, complejiza la predisposición a reconocerse fuera de la función informativa, poseedora del saber, sino más bien en colaboración con el conjunto de los estudiantes para la construcción de un nuevo saber, el que complemente los aportes de todos con lo conocido hasta ahora cuyo alcance se conseguirá a través del material bibliográfico adecuado pero además garantizando el alcance de todos a él, promoviendo la participación y la equidad dentro de la institución educativa.

La mirada del estudiante

Los estudiantes también arriban a las aulas con un imaginario docente que muchas veces es mediado por sus experiencias con los docentes en otros niveles o las experiencias de otras personas con docentes universitarios, incluso -habitualmente- por los propios docentes del nivel medio como forma de afianzar sus propias formas de ejercer la docencia.

Los docentes que hoy consiguen identificar esta problemática deben comenzar por reconocerse en su propia subjetividad y construcción de sentido previo del ser docente. Será necesario replantear la construcción de un modelo profesional que no solo incorpore las herramientas tecnológicas sino que comprenda su dinámica en la interacción con los estudiantes, otros docentes e instituciones. Las herramientas son el soporte de nuevas configuraciones sociales, si se pretende adaptar las nuevas herramientas a las configuraciones idealizadas del *ser docente*, *ser estudiante*, *ser institución educativa*, se continuará ampliando la brecha de relación y construcción en el aula.

Ese aspiracional del docente que se constituye a partir de la interacción en el aula, es el docente convencido de su subjetividad, convencido de que cada grupo de estudiantes conformará una sociabilidad única y una potencialidad mayor.

Entender que los estudiantes también cuentan con un modelo de aula preestablecido en el cual ellos deben ser abordados por el docente con sus contenidos. La dinámica, de no mediar una innovación, será la de escuchar y copiar o en los mejores casos hacer preguntas. Esto es lo que Perrenoud (2006) denomina el oficio del alumno. Tal como enumera Casablanca, son diversos los factores que como docentes debemos reconocer antes de planificar los nuevos enfoques en el aula.

Los estudiantes:

- Saben hacer, producir en múltiples formatos
- Logran incorporar la temática de la clase y concentrarse aun cuando se encuentran realizando otra tarea
- Están interesados en aprender
- Quieren involucrarse de manera activa en sus aprendizajes
- Solicitan estar habilitados para hacer libre uso de las herramientas digitales y redes sociales que utilizan en su vida cotidiana

Conclusiones

Estas reflexiones, sin duda ponen en discusión el rol docente, las capacidades esperadas y su perfil que ha sido durante mucho tiempo vinculado al dominio del conocimiento en posesión del saber académico. Su nivel de eficacia es medido a partir de las calificaciones obtenidas por los estudiantes. Como bien enumera Silvia Casablancas (2017) las funciones esperadas del rol docente giran en torno a saberes específicos y las habilidades comunicacionales y pedagógicas para transmitirlos a los estudiantes. Se pueden sumar habilidades propias de cada docente como la gestión del espacio del aula -dónde se ubica, el tono de su voz, la interacción con los estudiantes, las características de la personalidad-, el conocimiento previo del grupo con el que interactúa en clase, la experiencia con grupos de estudiantes o su nivel académico en lo que a capacitaciones pedagógicas se refiere, pero es fundamental tener presente que a la gran variabilidad existente en estas habilidades se le suman las características propias del grupo conformado a partir de la pluralidad del grupo de estudiantes, su origen, sus experiencias personales y como grupo, los prejuicios generacionales y las influencias institucionales. Este trabajo invita a los docentes a reflexionar sobre su cotidianeidad. El ejercicio de la docencia se encuentra atravesado por el pensamiento de los estudiantes que en la actualidad reconocen a la Universidad como una de las tantas fuentes legítimas del saber. En consecuencia invita a las instituciones educativas a ponerse en valor como complemento necesario en lugar de fundamentar su existencia como medio de acceso al conocimiento.

Referencias bibliográficas

- Citado por Casablancas, Perrenoud, Ph. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid: Editorial Popular.
- Martínez Torrijos, Reyes. (2014) *El significado cultural del meme se propaga con el relajo cibernético*. Periódico La Jornada, 8 de julio de 2014, p. 7. Recuperado de <http://www.jornada.com.mx/2014/07/08/cultura/a07n1cul>
- Echeverría, J. (2000). *Educación y tecnologías telemáticas*. Revista Iberoamericana, 24, pp. 17-36
- Sevilla, H., Tarasow F. y Luna, M. (Com.) (2017). *Educación en la era digital. Docencia, tecnología y aprendizaje*. Guadalajara, Jalisco, México: Editorial Pandora. Recuperado de http://www.pent.org.ar/extras/micrositios/libro-educar/educar_en_la_era_digital.pdf
- Thornberry Noriega, G. (2008) *Estrategias metacognitivas, motivación académica y rendimiento académico en alumnos ingresantes a una universidad de Lima metropolitana*. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147117608010>>ISSN 1560-6139

Abstract: This presentation will seek to share contemporary approaches on the problem of the teacher against the habits of technological use of young people in order to understand first to then adapt the contents and dynamics of the class. The aspects that can be made more flexible in order to achieve greater commitment and participation of the student in the classroom.

Keywords: Pedagogy - Transdisciplinarity - Collaborative - Technology - Students

Resumo: Esta apresentação procurará compartilhar as abordagens contemporâneas sobre a problemática do docente em frente aos hábitos de uso tecnológico dos jovens com a finalidade de compreender primeiro para adaptar logo os conteúdos e dinâmicas da classe. Os aspectos que é possível flexibilizar para atingir um maior compromisso e participação do estudante na sala de aula.

Palavras chave: Pedagogia - transdisciplinaridade - colaborativa - tecnologia - alunos

(*) **Verónica Méndez.** Licenciada en Relaciones Públicas (2014) UAI. Maestría en Ciencia Política y Sociología en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales -FLACSO-

La importancia del registro fotográfico en el aula

Helga Mariel Soto (*)

Fecha de recepción: agosto 2017
Fecha de aceptación: octubre 2017
Versión final: diciembre 2017

Resumen: En la última década, el panorama tecnológico dentro del aula universitaria ha cambiado drásticamente. La presencia de los smartphones es ineludible, pero así como se han señalado varias consecuencias negativas frente a este nuevo paradigma, también se puede destacar el beneficio de poder tomar infinitas fotos dentro de una clase de diseño.

Palabras clave: Celular - tecnología - fotografía - redes sociales - diseño - clase - imágenes - comunicación

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 190]

A comienzos del siglo XXI surgieron los primeros teléfonos celulares con una cámara fotográfica incorporada y así comenzó la historia de la fotografía móvil. En casi veinte años, las cámaras de celulares pasaron de tener menos de un *megapixel* a llegar hasta cuarenta en la actualidad. De un máximo de veinte fotos por dispositivo, un celular promedio hoy en día puede alojar miles de fotos y aún más con ayuda del almacenamiento online (Google Drive, iCloud). Estas nuevas características produjeron un nuevo fenómeno a nivel global que se caracteriza por una multiplicidad de imágenes reproduciéndose en todos los *smartphones* del mundo, sobre todo gracias a las redes sociales.

Por un lado, la cámara fotográfica deja de ser el instrumento básico para la captura de imágenes, por otro, se combinan dos instrumentos muy poderosos pero hasta entonces separados: un dispositivo de captura de imágenes y un dispositivo de comunicación. De esta forma, no solo la producción y procesamiento, sino también la difusión y exhibición, podían hacerse desde el mismo aparato. (Gómez Cruz, 2012)

Es en este contexto de máxima globalización que se insertan los nuevos modos de enseñanza universitaria, y en este nuevo panorama es fácil mirar a los dispositivos móviles como problemáticos para la enseñanza en el aula pero, como señala Marisa Ester Ruiz (2018) hay numerosas razones para considerarlos beneficiosos, sobre todo en un aula taller de una materia proyectual.

La tecnología avanza día tras día, los teléfonos celulares son cada vez más complejos y con acceso a nuevas y diversas aplicaciones, y mediante ellos se puede hacer uso de toda esa tecnología. Entonces, ¿no sería oportuno dejar de pensar “el celular en el aula no” y pensar en cambio “si no puedes con el enemigo, únete a él”.

El registro fotográfico inmediato ayuda tanto a docentes como al alumnado. Por un lado, los docentes podemos tomar fotografías de cada uno de los proyectos de la clase, incluyendo sus detalles, algo impensado con la tecnología de hace solo veinte años atrás. A partir de este registro, el docente puede dar cuenta del proceso creativo del alumno, lo cual ayudará mucho en las correcciones parciales y finales. Pero también servirá para subir fotos de proyectos a las redes sociales y a las plataformas virtuales de la universidad (de manera instantánea), lo cual a su vez servirá a dos propósitos: una mejor difusión de los contenidos desarrollados en la cursada (tanto para futuros interesantes como a nivel institucional) y la generación de un vínculo entre profesores, materia y alumnos, ya que estos últimos sentirán reconocido su esfuerzo. Existe una validación en la reproducción de imágenes cuando se pasa de lo vivencial a lo virtual.

No habría que subestimar esta presencia social del lado de la ilusión o simulacro. Si la interacción en-

tre perfil a perfil duplica la escena comunicativa de persona a persona, el usuario que publica una foto de lo que está viviendo al hacerlo inscribe su experiencia, la autentifica. (Gurevich y Sued, 2014)

Gracias a las nuevas innovaciones en materia de desarrollo de aplicaciones móviles, también es posible retocar las imágenes en el momento, logrando la calidad visual necesaria para comunicar correctamente los proyectos realizados por los alumnos (mejorar contrastes, luces y sombras si el aula no está bien iluminada, recortar sectores indeseados por ser poco relevantes). Este registro también puede ayudar al desarrollo mismo de los contenidos de la clase, ya que permite que los alumnos tomen fotos del material complementario llevado por el profesor (libros, láminas y otro tipo de material visual) para poder enriquecer sus notas. Esto resulta aún más valioso en un aula con limitaciones tecnológicas: con falta de Wi-Fi o de computadora y proyector, ya que permite que el alumnado pueda llevarse a su casa imágenes necesarias para complementar el contenido teórico.

En este sentido, también es importante reflexionar sobre el rol de los profesores en este nuevo panorama. Adriana Solari y Monge Germán (2004) señalan lo siguiente: “Es por eso que, más allá de constituirse en canales de comunicación, las llamadas nuevas tecnologías de la información están planteando a la educación la necesidad de capacitar en el uso del recurso para los nuevos contextos laborales”. Por lo tanto, en el camino hacia utilizar los dispositivos móviles de la mejor manera posible y lograr asimilarlos a la enseñanza universitaria, también será necesario que los docentes se formen en relación a estos nuevos paradigmas de manera de poder articular correctamente el trabajo en el aula con los nuevos lenguajes digitales.

Conclusiones

El registro fotográfico mediante smartphones no solo combate la idea de que estos dispositivos son un impedimento para la concentración dentro del aula, sino que también generan nuevas instancias de vinculación entre el alumnado y los docentes, transformándose en una herramienta más, que debe ser aprovechada en la enseñanza proyectual contemporánea.

Referencias bibliográficas

- Gómez Cruz, E. (2012). *La fotografía digital como una estética sociotécnica: el caso de la Iphoneografía*. *Aisthesis*, (52), 393-406. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-71812012000200020&script=sci_arttext&tlng=en
- Gurevich, A. & Sued, G. (2014). *La imagen en Facebook y la comunicación visual móvil*. El caso de la fotografía celular. I Jornadas Nacionales de Humanidades Digitales. Asociación Argentina de Humanidades Digitales. Recuperado de: <https://www.academica.org/jornadasaahd/91>
- Solari, A. & Germán, M. (2004). *Un desafío hacia el futuro: educación a distancia, nuevas tecnologías y docencia universitaria*. Primer Congreso Virtual

Latinoamericano de Educación a Distancia. Recuperado de: http://www.seduca2.uaemex.mx/ckfinder/uploads/files/un_desafio_a_futuro_ead.pdf
Ruiz, M. (2018). *Si no puedes con el enemigo, únete a él*. Reflexión Académica en Diseño y Comunicación, 33 (19), 118-120

Abstract: In the last decade, the technological landscape within the university classroom has changed drastically. The presence of smartphones is inescapable, but just as several negative consequences have been pointed out in the face of this new paradigm, the benefit of being able to take infinite pictures within a design class can also be highlighted.

Keywords: Cellular - technology - photography - social networks - design - class - images - communication

Resumo: Na última década, o panorama tecnológico dentro da sala de aula universitária tem mudado drasticamente. A presença dos smartphones é inevitável, mas bem como assinalaram-se várias consequências negativas em frente a este novo paradigma, também se pode destacar o benefício de poder tomar infinitas fotos dentro de uma classe de design.

Palavras chave: Celular - tecnologia - fotografia - redes sociais - design - classe - imagens - comunicação

(*) **Helga Mariel Soto.** Diseñadora de Indumentaria y Textil (Universidad de Buenos Aires).

Comunicación eficaz: mucho más que palabras

Fecha de recepción: agosto 2017

Fecha de aceptación: octubre 2017

Versión final: diciembre 2017

Pablo Roberto Artecona (*)

Resumen: La comunicación ha sido durante años relegada, dentro de las demás carreras y asociada de manera reduccionista, a la labor periodística. Hoy, su reposicionamiento y múltiples beneficios, no escapan a grandes objetivos estratégicos que comprenden desde empresas multinacionales, hasta instituciones sin fines de lucro, la política y los beneficios personales.

Palabras clave: Comunicación - Auge - Revalidación - Empresas - Clubes - Política - Estratégica - Rentabilidad

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 192]

Las empresas están tomando conciencia de que la publicidad no puede cubrir todas las necesidades comunicativas, sino apenas las comerciales. Y se están dando cuenta de que se enfrentan a otros problemas, como la comunicación interna, la identidad corporativa y la cultura organizacional, para los cuales la técnica publicitaria no sirve. (Joan Costa, Comunicólogo profesional, especialista en Comunicación y Diseño).

A fines del siglo XIX, Josef Breuer descubrió que los síntomas de dolores de cabeza, trastornos visuales o parálisis parciales (entre otros síntomas que no tenían origen orgánico), evolucionaban una vez que los sujetos con patologías como las descritas, expresaban traumas reprimidos y o emociones relacionadas. Más tarde se llamó a este proceso Catarsis y Sigmund Freud lo adaptó como método de cura para sus pacientes. El mismo consistía en provocar un efecto terapéutico a través de la purga o descarga de afectos patógenos ligados a sucesos traumáticos a través de su evocación o habla (para decirlo en términos coloquiales). Usted podrá pensar que nada de esto tiene que ver con la comunicación como disciplina, pero podría tomarse como un antecedente de los beneficios de una comunicación eficaz en la modernidad. Claro, que esto no significa que la solución

de todos los males simplemente radique en expulsar verbalmente y a cualquier precio, todo aquello que nos incomode, como quién saca la basura a un cesto. Desde el plano de la comunicación como disciplina, hay muchas herramientas que se podrían utilizar a nuestro favor, y eso no significa únicamente, ser un gran periodista. Saber comunicar, es mucho más que saber escribir o hablar adecuadamente para un medio, ya que las palabras son el reflejo del pensamiento y ellas deben saber utilizarse y de la manera correcta para que el mensaje sea enviado con propiedad y tenga mayores chances de ser recibido con la misma intención con la que fue emitido. Pero, ¿por qué estudiar Comunicación?

La respuesta a este interrogante, puede ser múltiple. Una de las cuestiones que nos enseña esta vasta disciplina, es que todo comunica, y no sólo las palabras. Un tono determinado puede comunicar una misma palabra de forma diferente, así como también, una coma puede cambiar el sentido de una oración idéntica. Un emisor puede dar un significado a un mensaje emitido y este mismo mensaje puede llegar a ser interpretado de otra forma por el receptor. Deberíamos saber que una comunicación bien empleada, podrá darnos múltiples beneficios, que podrían comprender desde preparar adecuadamente una entrevista laboral, hasta resolver una situación conflictiva con un amigo o pareja, por ex-

traño que parezca. Si lo pensamos desde lo social, un buen conocimiento del vocabulario, podría ubicarnos en un nivel superior ante un desafío, ya sea para lograr posiciones dentro del mercado laboral, así como para poner luces ante una disputa ideológica o el abordaje de situaciones sensibles del tipo que fuere. Porque el comunicador experimentado, podrá emitir juicios de valor crítico y expresar posiciones claras, con los argumentos más apropiados en cualquier entorno social del cuál participe.

A tal punto se ha valorado la Comunicación como disciplina y su aplicación, que en ninguna de las grandes empresas se concibe actualmente la falta de un sector de Comunicación Interna que persiga como gran objetivo corporativo, poder combatir la falta de comunicación entre personas o áreas dentro de una compañía. Es más, los especialistas afirman que una buena comunicación en el ámbito laboral, es el pilar fundamental de la motivación, ya que brinda a los empleados la posibilidad de poder expresar sus opiniones, ser escuchados y en consecuencia, sentirse valorados. Por otra parte, la comunicación interna, es una de las herramientas más importantes con las que cuentan las empresas para tener un equipo de trabajo informado, motivado y en línea con las metas planificadas. Al ser más grande la institución, mayor es la importancia de favorecer una abierta política de comunicación interna, para mantener enfocados a todos y cada uno de los empleados hacia los mismos objetivos, y eso ya no es novedoso. Está comprobado, que la implementación de canales de comunicación efectivos, disminuye la posibilidad de que se generen cortocircuitos entre los distintos integrantes de una organización y eso es algo que los especialistas en materia comunicativa, podrían desarrollar sin inconvenientes. De hecho, hasta las pymes dentro de lo que pueden y su rentabilidad les permite, tratan de mejorar un aspecto tan neurálgico para sus delicados negocios, sabiendo que una buena comunicación evita demoras, duplicación y pérdida de calidad en las tareas e incrementa la productividad financiera, favoreciendo la motivación en sus equipos de trabajo. La comunicación y sus dones, han llegado incluso a los clubes de fútbol, e instituciones como el Real Madrid de España, por citar un ejemplo, poseen grandes departamentos de Marketing y Comunicación con varios profesionales abocados únicamente a sus primeros equipos de Básquet y Fútbol, adicionalmente a su área de prensa.

Cómo es de público conocimiento, la comunicación también ha llegado a la política y no se conciben ni planifican campañas, ni acciones, ni discursos tan siquiera, que no hayan sido adaptados o revisados por comunicadores expertos para cualquier figura política de relevancia y o candidato con ambiciones de obtener cargos en la esfera pública.

Por otra parte, se ha descubierto hace bastante tiempo que el silencio y la falta de comunicación, comunican demasiado y además lo que transmiten, nunca es positivo. Es por ello que una fluida comunicación es tan necesaria y no se trata simplemente de quebrar el silencio, sino hacerlo con el contenido adecuado para cada situación, y eso es algo que se adquiere y estudia con técnicas y teorías de aplicación apropiada. También de-

beríamos conocer que no solo comunica lo que digo (o no) con palabras, sino además que todo mi lenguaje corporal lo hace. Si nos encontráramos ante una situación de entrevista laboral o reunión empresarial que revista importancia, no sólo deberé cuidar mi aspecto y prever mi vocabulario para mostrar interés en el asunto, sino que además, deberé reparar en mis actos corporales. Inclinar la cabeza y mirar a los ojos de mi interlocutor podrá mostrar que estoy interesado en la reunión que estamos llevando a cabo, mientras que una mirada perdida o el simple juego de golpear con los dedos en la mesa de nuestra reunión, podrá señalar desinterés e impaciencia, ya sea con la temática o hacia nuestro interlocutor. Un negocio podría salvarse con una comunicación apropiada o al menos favorecer ostensiblemente su razón de ser, sea este multinacional o doméstico. Una guerra podría evitarse y conflictos bilaterales suavizarse, si se realizaran más encuentros con especialistas en comunicación entre países y menos líderes con grandes egos. La comunicación puede ser muy amplia y se podrá encontrar una especificidad adecuada, según la vocación de cada persona, quién podrá especializarse en la artística, en diseño, en lo escrito o en lo publicitario, (entre otras aristas de la rama), pero nunca dejará de ser una gran inversión en lo personal que dará más réditos de los que uno presupone y que además de ello, hoy se encuentra atravesando un reconocimiento inaudito en el mundo empresarial, político y hasta religioso, (el vaticano tiene cuenta de twitter y gente de comunicación que asesora al papa).

En síntesis, la comunicación es un paraguas que nos acompañará para toda la vida y no hará distinciones en el ámbito privado ni profesional, a pesar de los diferentes roles y obligaciones; la comunicación como herramienta, estará siempre presente en nosotros.

Durante mucho tiempo ha sido denostada por ser un intangible, hasta que se descubrieron sus múltiples beneficios, que no escapan a la rentabilidad económica que hoy persigue en el mercado, tal como nos indica Kreps (1990) "Los canales de comunicación interna dirigen el cumplimiento de las tareas organizativas, dirigiendo las actividades de los miembros de la organización" (p. 25). Entender esto, dependerá de la capacidad para aprovechar esta ciencia social que ya tiene más que un par de décadas en nuestro país, pero que algunos gurúes de las grandes corporaciones han descubierto recientemente y recomiendan como elemento fundamental para la concreción de objetivos comerciales y culturales de cualquier organización. Algo nada desechable de una ciencia social, que nos ayudará a vivir una vida entera en el marco de una sociedad. Saber cómo, cuándo, dónde, de qué forma, y por qué comunicarnos; debe ser nuestro vector y eso va mucho más allá, que una simple emisión verbal o de la necesaria cura por habla, que nos marcó la importancia de comunicar, allá por fines del siglo XIX.

Referencias bibliográficas:

- Bigio, P. (2015). *El hombre detrás del twitter del Papa*. La Nación (5 de octubre). Disponible en: <https://www.lanacion.com.ar/1833306-el-hombre-detras-del-twitter-del-papa>

Costa, J. (2003). *Imagen Corporativa en el siglo XXI* (2º ed.) Buenos Aires: La Crujía.
Kreps, G. (1995). *La Comunicación en las Organizaciones*. España: Addison Wesley Iberoamericana.
Real Madrid. (2018). Disponible en: <https://www.real-madrid.com/>

Abstract: For years, communication has been relegated, within other careers and associated in a reductionist manner, to journalistic work. Today, its repositioning and multiple benefits, do not escape major strategic objectives ranging from multinational companies, to non-profit institutions, politics and personal benefits.

Keywords: Communication - Boom - Revalidation - Companies - Clubs - Policy - Strategic - Profitability

Resumo: A comunicação tem sido durante anos relegada, dentro das demais carreiras e sócia de maneira reducionista, ao labor jornalístico. Hoje, seu reposicionamento e múltiplos benefícios, não escapam a grandes objetivos estratégicos que compreendem desde empresas multinacionais, até instituições sem fins de lucro, a política e os benefícios pessoais.

Palavras chave: Comunicação - boom - revalidação - empresas - clubes - política - estratégica - lucratividade

(*) **Pablo Roberto Artecona.** Licenciado en Comunicación (Universidad de Buenos Aires).

La identidad en crisis

Sergio Díaz (*)

Fecha de recepción: agosto 2017
Fecha de aceptación: octubre 2017
Versión final: diciembre 2017

Resumen: El siguiente trabajo indaga sobre la *identidad*. Repara en diferentes lineamientos teóricos sobre el concepto, a la vez que refiere a las transformaciones que la *identidad* sufriría en contextos de crisis. En el mismo, se presta puntual atención a la posmodernidad y la globalización.

Palabras clave: Identidad – crisis – posmodernidad – globalización

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 195]

I

En las últimas décadas, el término *identidad* en tanto concepto estuvo sometido a distintos debates dentro el campo de las ciencias sociales y humanidades. Nos interesa particularmente la forma en que Reinhart Koselleck (1993) distingue a los *conceptos* del resto de los vocablos. Según el historiador alemán, a diferencia de cualquier palabra, que puede ser *unívoca*, el concepto, siempre es *polívoco*. A la vez: “una palabra se convierte en concepto si la totalidad de un contexto de experiencia y significado sociopolítico, en el que se usa y para el que se usa una palabra, pasa a formar parte globalmente de esa única palabra”. Además, los conceptos poseen una “concreta pretensión de generalidad y son siempre polisémicos”. Los mismos, son representativos de un contexto en el que conviene señalar dos fenómenos: el posmodernismo y la globalización. El primero de ellos refiere a ciertas transformaciones socioculturales identificadas a partir de los años ‘70 que, según la interpretación que se haga, daban lugar a un quiebre o a una variante específica de la modernidad. Estos cambios eran el resultado de diferentes crisis que revelaban que ciertos procesos se habían agotado y que el mundo que se avecinaba ya era otro. Entre los diferentes elementos que entran en crisis, pueden reconocerse algunos netamente vinculados a la construcción de identidad, como la crisis de un proyecto político e ideológico alternativo

al sistema vigente, la crisis de los sujetos históricos, la crisis de la sociedad del trabajo, la crisis de la representación política, crisis de los estados-nación, etc. (Casullo, 2009). La globalización, más asociada con sucesos que cobran vigor en los años ‘90, supone una aceleración en las relaciones políticas, económicas y culturales a nivel planetario.

Esta sería la resultante de la combinatoria entre determinadas condiciones económicas y cierto desarrollo tecnológico que permite realizar a lo largo del globo interconexiones en red en tiempo real (Castells, 2005) posibilitando, entre otras cosas, la realización de vínculos entre regiones y naciones distantes, pero también entre sujetos y comunidades con intereses afines.

Este escenario se caracterizó por la emergencia de corrientes que proponían formas de organización social sustentadas en cierto respeto a las diferencias, que podían estar basadas en la multiculturalidad o la interculturalidad, ambas concepciones están atravesadas por el respeto a la diferencia, sin embargo, no son análogas. La multiculturalidad refiere a la convivencia de grupos o culturas diferentes. La interculturalidad, en cambio, se propone como una superación, dado que en ella los “diferentes” no sólo se toleran, sino que se relacionan, cooperan, intercambian y se mezclan, y en dicho ejercicio se enriquecen en donde la pluralidad y la heterogeneidad eran valores positivos; así como por la visi-

bilización de distintas minorías que demandaban ampliación de ciudadanía a partir del reconocimiento de derechos y el diseño de políticas públicas específicas. De hecho, si a fines del XIX, la diferencia aparecía como defecto a ser corregido y por tanto se estimulaba a la construcción de identidades puras y homogéneas como las nacionales. A fines del Siglo XX, la diferencia es percibida como riqueza a ser defendida. De esta forma, aparecen nuevas relaciones, nuevos proyectos, nuevos colectivos, nuevos roles, nuevas instituciones, nuevas normas, nuevas jerarquías, y nuevas producciones de sentido que exigían una renovación en la discusión en torno a las identidades.

Si aludimos a las identidades modernas clásicas, podemos referir a aquellas vinculadas a la nación, la clase, la raza, la religión, el pueblo, etc. En cierto momento, éstas fueron dejando lugar para que se visibilicen otras, las posmodernas, como las identidades étnicas, de género, incluso identidades locales o barriales (que si bien se centran en lo territorial son diferentes de las típicas identidades nacionales).

Cabe la aclaración, no es que las identidades típicas hayan desaparecido, ni que las posmodernas sean estrictamente nuevas. En todo caso, lo que sucedió a fines del Siglo XX fue una reconfiguración identitaria. Tal es así que Rita Segato (2007) plantea una paradoja, dado que la exaltación de ciertas identidades particulares, máxima expresión de la diversidad, acontece en el mismo momento en que se cree que el mundo tiende a cierta homogeneización como resultado de diferentes instancias de integración y borramiento de fronteras geográficas y culturales.

II

¿Que sería estrictamente la identidad? Vale la pregunta formulada de ese modo puesto que el concepto de identidad es muy utilizado pero poco nítido, incluso suele ser confusa la distinción entre este y otros conceptos que si bien se relacionan no son análogos, como el de "cultura". (Grimson, 2011).

La palabra *identidad* se deriva del vocablo latino *identitas*, cuya raíz es el término *idem*, el cual significa lo mismo (Solórzano Thompson y Rivera Garza, 2009). En los usos actuales, la identidad se vincularía con otros dos conceptos, uno se asociaría a lo *idéntico*, el otro a lo *identitario*. El primero refiere a dos personas iguales, el segundo da cuenta de una "pertenencia comunitaria" o la "reivindicación de un lazo social" que procura una "sensación de dignidad" o la impresión de ocupar cierto lugar en el mundo (Descombes, 2015).

En las ciencias sociales, el término identidad comenzó a utilizarse asiduamente a partir de los años '50, después de que Erik Erikson lo llevara a Estados Unidos. Este psicoanalista alemán -cuyo principal tema de estudio fue crisis de identidad, supo vincularse con algunos referentes de la antropología cultural norteamericana, quienes terminaron interesándose por el concepto redefiniéndolo.

Desde hace algunas décadas, existe cierto consenso en las ciencias sociales y humanidades, en interpretar a la identidad como una construcción social, rechazando toda idea "ontológica" o "auténtica" (Soto Calderón, 2007), expresada en concepciones "objetivistas",

'reificadas', 'primordialistas', 'sustancialistas', 'esencialistas', 'originarias', 'fijistas', etc." (Candau, 2008). Desde la antropología, Claude Lévi-Strauss (1981), expuso que la identidad es una "especie de lugar virtual" que carece de existencia "real" y está lejos de expresar una "esencia". Desde la sociología, Zygmunt Bauman (2005), propuso que la idea de "identidad" llega como una "ficción", y nace de la "crisis de pertenencia", para salvar el abismo existente entre el "debería" y el "es", con la finalidad última de "rehacer la realidad a imagen y semejanza de la idea".

De este modo, la identidad no es esencia, ni autenticidad, ni naturaleza, ni biología. La identidad -siempre es una construcción, que cambia, varía, se diseña, se redefine, y muta sostenidamente a lo largo del tiempo. A la vez, como agrega Marcelo Urresti (1998), la identidad -además de relacional- siempre es imaginaria e inconclusa. Imaginaria, "porque el material sobre el que se edifica es básicamente representativo". Inconclusa, "porque se trata de un proceso sin resolución final, sin sutura, abierto, sometido al cambio y a la catástrofe, propicio a la materialidad del azar, permanentemente expuesto a la aparición de lo inesperado".

Una posición muy difundida fue la expuesta por Stuart Hall (2003) desde los Estudios Culturales, quien considera que, más allá del modo en que se invoque al pasado histórico (y a los orígenes) y se señalen continuidades con éste, las identidades no hablan de "quiénes somos" o "de dónde venimos" sino en "qué podríamos convertirnos" dado que remiten a una forma de devenir y no de ser, las identidades representarían lo mismo que cambia. Complementariamente, apunta el historiador argentino Luis Alberto Romero (1992), que las identidades tienen incorporado el "pasado y el futuro", bajo la forma de "tradicición y utopía".

A la vez, existe cierto acuerdo entre diferentes corrientes teóricas en que la construcción de identidad es siempre relacional y dialógica. Es decir, se realiza en relación y en diálogo con el otro. Tal como apuntó Theodor Adorno (2002), "sin diferente no hay identidad". El desacuerdo, en todo caso, llega al momento de definir qué tipo de relación se establece con el otro a tales efectos. Hall (2003), por ejemplo, propone que las identidades se construyen "a través de la diferencia, no al margen de ella", y mediante "la relación con el Otro". En este caso, el diferente no aparece como un posible par, sino como una alteridad negativa. En este sentido, agrega Ernesto Laclau (2000), que la negatividad del otro bien puede transformarse en "amenaza", y que en esa relación la identidad "se juega", allí se lucha por afirmarla y consolidarla, o, al contrario, se redefine o se pierde.

También existen miradas que contemplan la relacionabilidad, pero no creen que el otro, necesariamente, sea siempre negativo. Es decir, se asume que toda identidad se diseña sobre la diferencia, que todo "nosotros" se construye en relación a un "ellos", pero los "ellos", aunque distintos, no siempre representan un antagonismo, ni una otredad radical (Urresti, 1998).

Renato Ortiz, desde otra perspectiva, plantea que esta "construcción simbólica" se hace en "relación con un referente", por ejemplo la identidad nacional se construye en referencia a la nación, "eso significa que no

existe el ser de la nación, significa que diferentes grupos dentro de esta nación elaboran una construcción simbólica en función de sus intereses” (Soto Calderón, 2007). La identidad cambia incluso a pesar de la voluntad de quien la asuma (cabe aclarar que las identidades no siempre se tienen o ejercen por voluntad propia, hay marcas de identidad que son impuestas externamente), puesto que al ser relacional, si el Otro cambia, si el referente cambia, o si el contexto cambia, ésta necesariamente cambia. Lo mismo sucede cuando el concepto asume otros sentidos e interpretaciones. Ejemplo de esto es lo sucedido con el concepto “raza”. A partir de los años ‘40 del siglo pasado, en el contexto de la Segunda Guerra mundial y el nazismo, surgieron importantes denuncias a propósito de las marcas identitarias realizadas en relación a la “raza” y todo aquello que se hacía en su nombre. El antropólogo británico, Ashley Montagu expuso que el término “raza” era “un artefacto socialmente construido”, que “no hay nada real a lo que pueda llamarse ‘raza’” y que la propia palabra era en sí misma “racista”. (1942). Montagu, directamente propuso desterrar al concepto por cuestiones científicas y “humanitarias”, años más tarde será quien escriba la declaración sobre la “raza” promovida por la UNESCO. El punto es que a partir de ese momento, muchas de las marcas que se realizaban apelando a la raza, comenzaron a efectuarse en nombre de la cultura.

La identidad se materializa de diversas formas, por ejemplo en textos, o en libros. Pero también existen otras instancias de construcción identitaria, como los rituales. Néstor García Canclini (1999) propone que la identidad “se pone en escena”, se “celebra en fiestas”, se “dramatiza” y que quienes no participan serán sencillamente “los otros, los diferentes. Los que tienen otro escenario y una obra distinta para representar”. El autor retoma además a Pierre Bourdieu para argumentar que la potencialidad de los rituales radica tanto en la capacidad de “integrar a quienes los comparten”, como en la de “separar a quienes se rechaza”, de esta forma funciona como un mecanismo divisor, capaz de señalar y distinguir a lo que está adentro de lo que está afuera, a “lo mismo” de “lo Otro”. (Canclini, 1999) En esta situación podemos imaginar, por ejemplo, en nuestro país, un acto sobre el 25 de mayo o el 9 de julio que busca interpelar a todos los argentinos en virtud de conmemorar nuestros orígenes, cosa que nos distingue de quienes tienen otros orígenes. Cabe aclarar que esa construcción sobre el origen siempre está en disputa y nunca es la única, siempre habrá alguien más con otra lectura sobre cuál es el verdadero origen. Otro ejemplo, más actual, podría ser un encuentro de un colectivo de mujeres en el que realizan reivindicaciones de género particulares para un sector específico de la población. Allí, estas mujeres se distinguirían de los hombres pero también de otros grupos de mujeres que cuentan con otras miradas y otros proyectos.

Complementariamente al concepto de identidad, nos encontramos con el de identificación. A diferencia del primero, que funciona de manera relacional, el concepto de identificación da cuenta de una operación externa, y habla de una forma en la que dispositivos específicos e instituciones ejercen el poder de marcar grupos y suje-

tos. Pierre Bourdieu (2001) afirmaba que el Estado, además de monopolizar la fuerza física, busca también monopolizar y concentrar la fuerza simbólica. Esto fue retomado por Rogers Brubaker y Frederick Cooper (2001) para proponer que “El Estado moderno ha sido uno de los agentes más importantes de la identificación”, lo que comprende “el poder de nombrar, de identificar, de categorizar, de indicar qué es qué y quién es quién”. Esto se materializa, por ejemplo, al momento de llevar a cabo un censo de población.

III

Por lo dicho, se podría formular la siguiente hipótesis: existen determinados momentos históricos en los cuales ciertos elementos entran en crisis, generando nuevas ideas, proyectos, representaciones, relaciones sociales, etc., que ponen en crisis a las identidades. Esto podría provocar el reforzamiento de las identidades existentes o la emergencia de identidades nuevas. También podría haber una posibilidad intermedia que sería la de un mejor posicionamiento de identidades ya existentes pero poco visibles. De esta hipótesis bien podría desprenderse otra: estos momentos históricos que generan crisis identitarias, demandan relecturas y redefiniciones de los conceptos vinculados a la identidad.

Cabe remarcar que esa globalización descrita en el primer apartado ya no existe más. Dejó de existir -al menos del modo en que se manifestó desde los años ‘90- desde el momento en que Donald Trump ganó las elecciones en los Estados Unidos. Grimson (2016).

A esto hay que añadirle acontecimientos como la salida del Reino Unido de la Unión Europea, el resurgimiento de los partidos y movimientos de ultraderecha en toda Europa, así como el reciente triunfo de Jair Bolsonaro en Brasil. Todos estos fenómenos van acompañados de múltiples manifestaciones de racismo e intolerancia hacia minorías, como por ejemplo los migrantes, y de un profundo descrédito hacia los derechos humanos como principios y marco de referencia para el ordenamiento social. A la vez, y como consecuencia, entró en crisis aquella configuración de identidades que signaba la globalización desde fines del siglo pasado.

¿Acaso era el paraíso aquella globalización? No. En absoluto. El mundo estaba plagado de injusticias, calamidades y problemas sin resolver. Sin embargo contenía ciertos marcos que posibilitaba proyectos para la construcción de una globalización mejor. Incluso podría pensarse que la falta de resolución de ciertos problemas fue la condición de posibilidad para la emergencia de los grupos antidemocráticos y reaccionarios proliferantes ya mencionados. De igual modo, como planteaba Michel Foucault (2002), “donde hay poder hay resistencia”.

Sin duda, alguna estos movimientos encontrarán respuesta en otros que serán su contracara. Esto, indefectiblemente dará lugar a disputas políticas que demandarán nuevas formas de organización, nuevas narrativas, nuevos proyectos, nuevas ideas, es decir, nuevas identidades y nuevos debates en torno a las mismas.

Referencias bibliográficas

Adorno, T. (2002). *Dialéctica negativa*. Madrid: Editora Nacional.

- Bauman, Z. (2005). *Identidad*. Buenos Aires: Losada.
- Brubaker, R. y Cooper, F. (2001). *Más allá de identidad. Apuntes de Investigación del CECYP*. Fundación del Sur. (7), 30 – 67.
- Pierre Bourdieu y Jean Claude-Passeron (2001). *Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica, en Elementos para una teoría del sistema de enseñanza, Libro 1*. España: Editorial Popular, España, 2001. pp. 15-8
- Candau J, (2008). *Memoria e identidad*. Buenos Aires: Ediciones Del Sol.
- Castells, M. (2005). *Globalización e identidad*. Cuadernos del Mediterráneo (5), 11 – 20.
- Casullo, N. (2009). *La escena del presente: debate modernidad-posmodernidad*. En Kaufman, A., Forster, R. y Casullo, N. Itinerarios de la modernidad. Comentarios del pensamiento y tradiciones intelectuales desde la Ilustración hasta la posmodernidad. Buenos Aires: Eudeba.
- Descombes, V. (2015). *El idioma de la identidad*. Buenos Aires: Eterna Cadencia Editora.
- Foucault, M. (2002). *Historia de la sexualidad. Tomo I: La voluntad de saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- García Canclini, N. (1999). *Culturas híbridas*. México: Grijalbo.
- Grimson, A. (2011). *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Grimson, A. (2016). *El tiro de gracia a la globalización*. Revista Anfibia. 1–5.
- Hall, S. (2003). *¿Quién necesita 'identidad'?* En Hall S. y Dugay P. (comps.) *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós.
- Laclau, E. (2000). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Lévi-Strauss, C. (1981). *La identidad*. Seminario. Barcelona: Petrel.
- Montagu, A. (1942). *Man's Most Dangerous Myth: The Fallacy of Race*. New York: Harper.
- Ortiz, R. (2004) . *Otro territorio. Ensayos sobre el mundo contemporáneo*. Bernal: UNQUI.
- Romero, L. A. (1992). *La identidad de los sectores populares: una aproximación histórico- cultural*. En Hidalgo, C. y Tamagno, L. (comp.) *Etnicidad e Identidad*. Buenos Aires: CEAL.
- Segato, R. (2007). *Identidades políticas/alteridades históricas: una crítica a las certezas del pluralismo global*. En Segato, R. *La Nación y sus Otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de identidad*. Buenos Aires: Prometeo.
- Solórzano Thompson, N. y Rivera Garza, C. (2009). *Identidad*. En Szurmuk, M. y Mckee Irwin. R. (comp.). *Diccionario de estudios culturales latinoamericanos*. México: Siglo XXI.
- Soto Calderón, A. (2007). *Entrevista a Renato Ortiz. Identidad y diversidad: de la cultura local a la global*. Revista Austral de Ciencias Sociales, (12).
- Urresti, M. (1998). *Otredad: las gamas de un contraste*. En Margulis, M. [el. al.]. *La segregación negada. Cultura y discriminación social*. Buenos Aires: Biblos.

Abstract: The following work inquires about identity. It repairs in different theoretical lineaments on the concept, at the same time that it refers to the transformations that the identity would suffer in crisis contexts. In it, punctual attention is paid to post-modernity and globalization.

Keywords: Identity - crisis - postmodernity – globalization

Resumo: O trabalho a seguir indaga sobre identidade. Repara em diferentes lineamentos teóricos sobre o conceito, ao mesmo tempo em que se refere às transformações que a identidade sofreria em contextos de crise. Nele, a atenção pontual é dada à pós-modernidade e à globalização.

Palavras-chave: Identidade - crise - pós-modernidade - globalização

(*) **Sergio Díaz**. Licenciado en Sociología Universidad de Buenos Aires (2005). Magister en Comunicación y Cultura UBA (Tesis en preparación).

Constructivismo, aprendizaje, docencia y coaching

Fecha de recepción: agosto 2017
Fecha de aceptación: octubre 2017
Versión final: diciembre 2017

Juan Manuel Hernández (*)

Resumen: La teoría constructivista expone que es el ser humano, en tanto observador, quien descubre y construye su conocimiento, y es el rol del educador el de un facilitador que acompaña en el proceso de aprendizaje. Para aprender a enseñar hay que empoderarnos, desarticulando el razonamiento defensivo, y transitar un verdadero cambio.

Palabras clave: Constructivismo – coaching - aprendizaje - asimilación - acomodación - equilibración - ZDP (zona de desarrollo próximo) - lenguaje - emoción

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 197]

Cuando hacemos *coaching*, esencialmente, ayudamos a una persona a pasar un momento determinado de su vida; entonces por qué los docentes no nos convertimos en *coaches* y facilitadores de nuestros alumnos.

Partiremos de la base de que cada individuo trae un mundo de la mano, lo cual nos diferencia en el modo en que vemos el afuera. Ese modo de percibir puede sufrir cambios ante perturbaciones que produce el medio en que nos movemos, por lo que podemos decir entonces que, como sistema, cada individuo influye, impacta, interactúa en y con ese medio en el que se mueve. Paralelamente, hay algo del afuera que puede intervenir en el adentro, aquello que se deja traspasar. De esta forma podemos entender que nuestro modo particular de ver al mundo no es el único. Cada uno observa con lentes propios, que se construyen desde su historia, necesidades y/o experiencias. Al comprender esto y dar cuenta de ello podemos ampliar nuestro registro del otro y estar más disponibles para interactuar con él.

Es desde esa perspectiva que entendemos que el constructivismo rescata al sujeto cognitivo en el aprendizaje y la construcción del conocimiento. Lo hace en contraposición a las teorías conductistas, que reconocen que el sujeto cognitivo es inexistente y que, para aprender, depende únicamente de quien le imparte el conocimiento, que supone innato, en tanto que hay una realidad que no se cuestiona. En estas teorías conductistas, el aprendizaje se logra a través de la repetición, la evaluación y el castigo. En esta postura, el rol del educador es de instructor.

La teoría constructivista expone que el conocimiento del hombre no surge del simple reflejo de una realidad que está allí afuera, sino que es el ser humano, en tanto observador, quien descubre y construye su conocimiento. Esto lo hace ejerciendo un rol activo en la construcción de su aprendizaje, donde el rol del educador es el de un facilitador que acompaña en el proceso de aprendizaje.

Posiciones en la teoría pedagógica constructivista:

Es importante destacar que dentro del marco de la teoría pedagógica constructivista hay diferentes posiciones, expondré las 3 que considero más importantes: el constructivismo cognitivo de Piaget (Introducción a la epistemología genética, 1970), el constructivismo socio-cognitivo de Vigotsky y el constructivismo radical de Maturana para nombrar sólo tres autores, que fueron puntales en esta teoría.

Piaget arma su teoría del aprendizaje entendiendo que el ser humano lo hace por descubrimiento a través de procesos cognitivos previamente construidos, no innatos, mediante los cuales interpreta el estímulo que no estaba originalmente, lo asimila y, a partir de allí, lo transforma y acomoda. De este modo en la siguiente etapa, su lectura del objeto de conocimiento es otra. Podemos decir entonces que la función de aprendizaje opera a través de dos procesos complementarios: la asimilación (incorporación de un nuevo elemento a una estructura) y la acomodación (modificación de la estructura respecto de un elemento externo). Mediante estos procesos vamos reestructurando cognitivamente nuestro aprendizaje a lo largo del desarrollo, denominando a esto último *equilibración*.

En tanto, Vigotsky, que basa el aprendizaje en la apropiación de herramientas culturales, introduce el concepto de *internalización*. Es decir, la *reconstrucción* interna que hace el sujeto de procesos sociales y las relaciones que se comunican a través de signos creados por él mismo. Según el autor, será el mediador el que ayude a la *internalización*, trabajando en el espacio entre lo que el sujeto sabe y lo que no, a fin de que la persona llegue a su potencial; ese espacio es denominado ZDP (*zona de desarrollo próximo*). En ese espacio, el lenguaje es lo que habilita la interacción social desarrollando el conocimiento.

Quien propone un criterio distinto del aprendizaje es Maturana. Para este autor, quien construye el aprendizaje es el organismo; el aprendizaje lo realiza un sujeto que está estructuralmente determinado por ser parte de una organización autopoietica (es condición de existencia que los seres vivos tengan una continua producción de sí mismos, o sea, que sean sistemas capaces de reproducirse y mantenerse por sí mismos). Cada persona es un observador único y particular. El factor que influye sobre la capacidad o imposibilidad para el aprendizaje, son las emociones, desde su potencial habilitador u obstaculizador.

El constructivismo se puede entender como un cambio de paradigma en la forma en que el hombre conoce y aprende. Para Piaget, el tema central es el sujeto cognitivo, quien construye su conocimiento, para Vigotsky, es el cambio y el desarrollo, y, para Maturana, es la experiencia del observador y las distinciones en el lenguaje que hace un ser humano.

Constructivismo y aprendizaje:

Partiremos desde esta mirada constructivista para reflexionar sobre el proceso de aprendizaje individual y grupal. Para ello deberíamos contestar:

¿Qué es lo que nos hace humanos como seres vivos que somos?

Un elemento esencial e indiscutible es la reflexión. En este punto se suman dos dimensiones adicionales que nos distinguen del resto de los seres: la fisiológica (anatomía y estructura) y la relacional (la relación con otros). De acuerdo con Maturana, lo que nos constituye como seres humanos es nuestro modo particular de ser en lo relacional. Es ahí donde se configura nuestro ser: en el conversar, en el entrelazamiento del lenguaje y en la emoción. Nuestras conversaciones definen nuestro ámbito de posibilidades, por lo tanto, nos permiten generar cambios cualitativos. Somos responsables de nuestras acciones. Las cosas ya no pasan sin tener que ver con nosotros. Eso hace imposible no hacerse cargo. Por eso, si queremos cambiar resultados y ser efectivos, elegimos reflexionar sobre el tipo de observador que somos y reconocer el observador que estamos siendo.

Cuando logramos distinguir lo que nos acontece estamos más disponibles para comprender al otro y así favorecer un vínculo más efectivo. Al fortalecer el vínculo con uno mismo, nos empoderamos y nos habilitamos para hacer las cosas de una manera diferente, algo que antes no podíamos. Desde ese lugar, miramos al otro como un legítimo otro, manteniendo la distancia óptima.

ma y vinculándonos desde la emoción más habilitadora que es el amor y generando confianza.

La emoción como fuente de predisposición y aprendizaje

La emoción predispone, entonces, en cómo observaremos al otro y en cómo actuaremos en base a esa observación. Cómo nos conectaremos. ¿De qué manera nuestra conversación privada, el juicio inmediato que hacemos sobre lo que escuchamos, nos habilitará o no ese encuentro? Como dice Chris Argyris, “descubrir el desajuste o brecha entre nuestra conversación privada y pública es el primer paso para un proceso de aprendizaje”. El aprendizaje ocurre cuando se detectan y corrigen errores, entendiendo el error como cualquier falta de correspondencia entre intenciones y acciones efectivas. Cuando no decimos y callamos estamos cerrando la posibilidad de hacernos cargo del problema que percibimos, no abrimos la posibilidad de corrección y de aprender. A su vez, no dejamos de pensar lo que pensamos, y actuamos de acuerdo a ello, con lo cual reforzamos esa brecha. Es ante este contexto en el que se genera un espacio para incorporar conocimientos e iniciar un camino nuevo, donde puede generarse otro tipo de aprendizaje, en donde entra en juego el reconocimiento de que nuestra manera de entender una situación puede no ser la única válida.

Finalmente podemos decir que cuando reflexionamos que no hay una sola manera de mirar las cosas, nos habilitamos a reconocer la opinión del otro, tan válida como la nuestra. Es en este accionar de un aprendizaje más profundo, por el que iniciamos el camino para empoderarnos, desarticulando el razonamiento defensivo, y transitar un verdadero cambio donde los docentes nos convertimos en facilitadores y por qué no en humildes aprendices que, como *coaches*, ayudamos en el proceso de aprendizaje.

Referencias bibliográficas

Argyris, C. (1999). *Conocimiento para la acción*. Barcelona: Granica.

Maturana, H., y Varela, F. (1995). *De máquinas y seres vivos*. Santiago: Editorial Universitaria.

Maturana, H. (1997). *La realidad: ¿objetiva o construida?* Barcelona: Anthropos, Barcelona.

Piaget, J. (1970). *Introducción a la Epistemología Genética. El pensamiento matemático*. Buenos Aires: Paidós.

Vygotski, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Vygotski, L. (2001). *Pensamiento y Lenguaje*. En *Obras Escogidas*, Tomo II. Madrid: Visor/MEC.

Abstract: The constructivist theory exposes that it is the human being, as an observer, who discovers and builds his knowledge, and it is the role of the educator as a facilitator who accompanies the learning process. To learn to teach, we must empower ourselves, disarticulate defensive reasoning, and go through a real change.

Keywords: Constructivism - coaching - learning - assimilation - accommodation - equilibration - ZPD (zone of proximal development) - language - emotion

Resumo: A teoria construtivista expõe que é o ser humano, como um observador, quem descobre e constrói seu conhecimento, e é o papel do educador como um facilitador que acompanha o processo de aprendizagem. Para aprender a ensinar, devemos nos fortalecer, desarticular o raciocínio defensivo e passar por uma mudança real.

Palavras chave: Construtivismo - coaching - aprendizagem - assimilação - acomodação - equilíbrio - ZDP (zona de desenvolvimento proximal) - linguagem - emoção

(¹) **Juan Manuel Hernández**. Licenciado en Administración de Recursos Humanos (Universidad del Salvador).



Facultad de Diseño y Comunicación. Mario Bravo 1050.
Ciudad Autónoma de Buenos Aires. C1175ABT. Argentina
www.palermo.edu