

Propuesta de guía de selección y evaluación de materiales en Internet.

Andrés Olaizola.

Cita:

Andrés Olaizola (2012). *Propuesta de guía de selección y evaluación de materiales en Internet*. *Reflexión académica en Diseño y Comunicación*, 18, 147-151.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/andres.olaizola/23>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pBVc/pVg>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

XVIII • 2012

Año XIII. Vol 18. Febrero 2012. Buenos Aires. Argentina

Reflexión Académica en Diseño & Comunicación

XX Jornadas de Reflexión Académica en Diseño y Comunicación
Facultad de Diseño y Comunicación. Universidad de Palermo



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

Déborá Belmes
José María Doldan
Claudia Preci
Fernando Rolando
Gustavo Valdés de León

Textos en inglés

Diana Divasto

Textos en portugués

Julio Adrián Jara

Diseño

Constanza Togni

1º Edición.

Cantidad de ejemplares: 1000
Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
Diciembre 2011.
Impresión: Imprenta Kurz.
Australia 2320. (C1296ABB) Ciudad Autónoma
de 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



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.
Mercedes Alfonsín. Universidad de Buenos Aires. Argentina.
Fernando Alberto Alvarez Romero. Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Ecuador.
Gonzalo Aranda Toro. Universidad Santo Tomás. Chile.
Christian Atance. Universidad de Buenos Aires. Argentina.
Mónica Balabani. 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.
Michael Dinwiddie. New York University. USA.
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 Comunera. 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.
Zulema Marzorati. Universidad de Buenos Aires. Argentina.
Denisse Morales. Universidad Iberoamericana Unibe. República Dominicana.
Nora Angélica Morales Zaragoza. 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.
Hugo Pardo. Universidad Autónoma de Barcelona. España.
Ana Beatriz Pereira de Andrade. Universidade Estácio De Sá. Brasil.
Jacinto Salcedo. ProDiseño Escuela De Comunicación Visual y Diseño. Venezuela.
Patricia Torres Sánchez. Tecnológico de Monterrey. México.
Alexandre Santos de Oliveira. Fundação Centro de Análise de Pesquisa e Inovação Tecnológica. Brasil.
Carlos Roberto Soto. Corporación Universitaria UNITEC. Colombia.
Viviana Suárez. Universidad de Palermo. Argentina.
Fernando Rolando. Universidad de Palermo. Argentina.
Elizabeth Taddei. Universidad de Palermo. Argentina.

Comité de Arbitraje

Luis Ahumada Hinostroza. Universidad Santo Tomás. Chile.
Déborá 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 Doldan. 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.
Sebastián Guerrini. Universidad de Kent. Reino Unido.
Jorge Manuel Iturbe Bermejo. Universidad La Salle. México.
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.
Eduardo Russo. Universidad Nacional de La Plata. Argentina.
Virginia Suárez. Universidad de Palermo. Argentina.
Carlos Torres de la Torre. Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
Denise Jorge Trindade. Universidade Estácio de Sá. Brasil.
Magali Turkenich. Universidad de Palermo. Argentina.
Ignacio Urbina Polo. ProDiseño Escuela de Comunicación Visual y Diseño. Venezuela.
Gustavo Valdés de León. Universidad de Palermo. Argentina.
Verónica Beatriz Viedma Paoli. Universidad Politécnica y Artística del Paraguay. Paraguay.
Ricardo José Viveros Báez. Universidad Técnica Federico Santa María. Chile.

XVIII • 2012

Año XIII. Vol 18. Febrero 2012. Buenos Aires. Argentina

**Reflexión
Académica
en Diseño &
Comunicación**

XX Jornadas de Reflexión Académica en Diseño y Comunicación
Facultad de Diseño y Comunicación. Universidad de Palermo

Reflexión Académica en Diseño y Comunicación es una publicación del Centro de Estudios de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo, que 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 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 y las comunicaciones aplicadas.

Facultad de Diseño y Comunicación
Universidad de Palermo, Buenos Aires, Argentina.
2012

Resúmenes

Español	pp. 11-11
Inglés	pp. 11-11
Portugués	pp. 12-12
Síntesis de las instrucciones para autores.....	pp. 12-12

Laura Ferrari

XIX Jornadas de Reflexión Académica Año 2011.....	pp. 13-24
--	-----------

Laura Cristina Fernández

Sobre la historieta argentina y algunas categorías para definirla.....	pp. 25-27
---	-----------

Paula Domeniconi

El Trabajo Práctico Final en Publicidad I: objetivos y evaluación	pp. 27-30
--	-----------

Orlando C. Aprile

El Mundial de las marcas	pp. 30-32
--------------------------------	-----------

Mónica Incorvaia

Formación docente. Formación profesional.....	pp. 32-35
---	-----------

Marcelo Cabot

Dos corazones: poesía y publicidad.....	pp. 35-38
---	-----------

Enrique Gastélum Tapia

El enfoque constructivista en las tutorías.....	pp. 38-40
---	-----------

Cristina Amalia López

Contribuyendo a formar diseñadores líderes en el siglo XXI	pp. 40-48
---	-----------

Lorena González

El diseño de indumentaria y las nuevas tecnologías.....	pp. 48-49
--	-----------

Andrea Verónica Mardikián

Tiempo y narración en el espacio de tutorías	pp. 49-52
--	-----------

Elsa Silveira

Sobre cómo los continuums pueden limitar una construcción integradora del saber.....	pp. 52-54
---	-----------

Ariel Khalil

El avance tecnológico en las artes visuales y la comunicación publicitaria.....	pp. 55-56
--	-----------

Mariana Bavoleo

El fileteado porteño: las transformaciones del estilo al género, y ¿del género al estilo?.....	pp. 56-59
---	-----------

Blanca Vallone

La evaluación institucional y la cultura de la calidad, una situación relativamente nueva.....	pp. 59-65
---	-----------

Javier Mantovani

Innovación en estrategias de enseñanza. Enseñar ayuda a descubrir una pasión.....	pp. 66-67
--	-----------

Gabriela Feldman

¿Qué información damos cuando informamos? Información responsable ¿Qué diseñamos y por qué?.....	pp. 68-69
--	-----------

Claudia Gutiérrez

El cuerpo en la oratoria. El cuerpo que ora.....	pp. 69-72
--	-----------

Diego Lema

Estrategias de enseñanza 2.0. La hora de repensar el paradigma de enseñanza “Broadcast”.....	pp. 73-76
---	-----------

Lorena González

El oficio del creativo. Mitos y verdades acerca un término de moda: creatividad.....	pp. 76-80
---	-----------

Lucrecia Galaz

Primavera, verano, otoño, invierno y otra vez primavera.....	pp. 80-82
---	-----------

Beatriz Hermida

Retos y reflexiones de nuestro quehacer docente.....	pp. 82-84
---	-----------

Claudia Daniela García

Espejito, espejito, dime quién es la más bella.....	pp. 84-87
--	-----------

Orlando C. Aprile

La publicidad en un nuevo escenario.....	pp. 87-88
--	-----------

Andrea Pol

Innovación en estrategias de enseñanza.....	pp. 89-90
---	-----------

Carlos Alberto Fernández

La necesidad de construir contextos.....	pp. 90-94
--	-----------

Yanina Moscoso Barcia Enseñar para aprender y, aprender a enseñar..... pp. 94-95	María Luz Negri El desarrollo del pensamiento lateral en la comunicación de mensajes gráficos.....pp. 131-133
Verónica Devalle Diseño y Comunicación. Desafíos de cara al presente y al futuro..... pp. 95-97	Gabriela Feldman Diseño Gráfico, expresión, experiencias y compromiso.....pp. 133-134
Marcelo Cabot Estudiantes contenidos..... pp. 97-99	Candelaria Santillán La práctica es la base del estudio.....pp. 134-135
Paula Jorge Travesía creativa como modelo educativo pp. 100-100	Laura Banfi Atajos y desvíos: transformaciones en el hábito de la lectura o ser docente en la era de las nuevas tecnologías.....pp. 136-137
María Chapouille Las modalidades y las estrategias docentes como influenciadoras del perfil del asistente académico..... pp. 101-102	Marisabel Savazzini El destino no sabido o de cómo se construye una oreja colectiva.....pp. 137-142
Julieta Selem Herramientas para mejorar una clase..... pp. 103-105	Marina Perez Mauco El mundo puede cambiar en un instante.....pp. 143-145
Adriana Bruno Para pretender primero hay que proveer. La responsabilidad y el compromiso docente pp. 105-108	Lorena Steinberg ¿Qué relación se puede establecer entre la comunicación y la didáctica?.....pp. 145-147
Mónica Incorvaia La fotografía en la enseñanza del Diseño. La fascinación de la imagen.....pp. 108-111	Andrés Olaizola Propuesta de guía de selección y evaluación de materiales en Internet.....pp. 147-151
Analía Alvarez El empleo de recursos tecnológicos.....pp. 111-113	Damián Di Pasqua La gestión profesional de la educación superior.....pp. 151-155
Marcos Zangrandi Contra la erudición: sobre la criticidad en los marcos teóricos del diseño.....pp. 113-115	Silvia Meza Habitando nuevas situaciones.....pp. 155-162
Marisa García Ética en envase corporativo.....pp. 115-117	Laura Martínez El diálogo y la formación de seres humanos íntegros.....pp. 162-164
Mariana Bavoleo Educar en investigación: reflexiones sobre las estrategias de enseñanza-aprendizaje..... pp. 117-118	Leticia Martín Aparecer.....pp. 164-166
Aníbal Bur El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en el aula universitaria.....pp. 119-121	Analía López Tiempos de buena enseñanza.....pp. 166-168
Carina Mazzola Comunicación y didáctica.....pp. 122-124	Natalia Lescano Pensando nuestras estrategias de enseñanza.....pp. 168-171
Patricia Iurcovich Cómo vincular un proyecto de consultoría con una empresa real.....pp. 124-126	Patricia Barbaro Ser docente: desafíos y estrategias.....pp. 171-173
Eugenia Alvarez Del Valle Tecnología educativa en Publicidad I.....pp. 126-129	Jan Ryniewicz Inteligencias múltiples: una estrategia motivadora.....pp. 174-175
Jan Ryniewicz Educación 2.0: lo mejor de ambos mundos.....pp. 129-131	Eugenia Alvarez Del Valle Estrategias constructivistas en Publicidad I.....pp. 176-177

Karina Agadía

La construcción del saber didáctico en
Diseño y Comunicación: reflexiones sobre
la práctica de enseñar.....pp. 177-182

José Daniel Menossi

El conocimiento frágil en las aulas de la
Universidad de Palermo.....pp. 182-184

Lorena Bidegain

Enseñar comunicación diseñada.....pp.184-186

Julieta Selem

En el ámbito universitario: ¿siempre que un
docente enseña, sus alumnos aprenden?.....pp. 187-190

Adriana Carchio

Diseño con sentido. Si lo puedes soñar,
lo puedes hacer.....pp. 190-193

Marisabel Savazzini

De la programación heredada a la auto
gestionada.....pp. 193-197

Matías Panaccio

La evaluación como práctica de la
heterodoxia.....pp. 197-201

Dolores Díaz Urbano

Instrumentos colaborativos en la
evaluación.....pp. 201-205

Nicolás Ferrón

El debate evaluativo.....pp. 205-206

Martín Munitich Mladín

Evaluar asignaturas teóricas en carreras
prácticas.....pp. 207-209

Daniel Villar

Matriz de evaluación para un trabajo
audiovisual en equipo.....pp. 209-210

Reflexión Académica en Diseño y Comunicación.

Año XIII. Vol 18. XX Jornadas de Reflexión Académica en Diseño y Comunicación 2012

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 Curriculum 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 – curriculum 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.

Jornadas de Reflexión Académica en Diseño y Comunicación. (2012). pp 13-210. 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.

Jornadas de Reflexión Académica en Diseño y Comunicación. (2012). pp 13-210. 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 planificação 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.

Jornadas de Reflexión Académica en Diseño y Comunicación. (2012). pp 13-210. 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: decanatodc@palermo.edu

XIX Jornadas de Reflexión Académica Año 2011

Fecha de recepción: julio 2011

Fecha de aceptación: septiembre 2011

Versión final: noviembre 2011

Laura Ferrari (*)

Resumen: Durante las semanas comprendidas entre el lunes 7 y el viernes 18 de febrero del 2011 se realizaron las XIX Jornadas de Reflexión Académica de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo.

Las Jornadas se realizan en forma ininterrumpida desde el año 1993 y constituyen un verdadero foro de encuentro e intercambio de estrategias pedagógicas de los docentes de la Facultad, quienes a lo largo de una jornada debaten con sus pares temáticas de interés.

Las Jornadas se estructuraron de la siguiente forma: por la mañana, un encuentro de los profesores de cada área con el decano de la Facultad, Lic. Oscar Echevarría; por la tarde, un encuentro específico entre docentes de áreas, carreras y materias afines.

Palabras clave: reflexión académica – diseño y comunicación – foro – jornadas – docentes – pedagogía.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 24]

En las XIX Jornadas de Reflexión Académica 2011 el organigrama de encuentro docente fue el siguiente:

7/2: Creatividad. Espectáculos. Historietas

8/2: Fotografía

9/2: Creación Audiovisual

10/2: Diseño de Imagen y Sonido

11/2: Relaciones Públicas, Publicidad, Organización de Eventos, Marketing de la Moda y Negocios.

14/2: Producción de Moda y Diseño Textil y de Indumentaria

15/2: Diseño de Interiores

16/2: Diseño Industrial y Diseño de Joyas

17/2: Comunicación Oral y Escrita, Introducción a la Investigación, Taller de Redacción, Reflexión Artística

18/2: Diseño Gráfico

Se compartió con los profesores la favorable percepción de la Facultad por parte de los estudiantes, transmitida a través de las encuestas realizadas durante el año 2010 (11.381 en total), en las que los alumnos respondieron las siguientes preguntas: 1) ¿Cómo considerarás el nivel, la profundidad y la actualidad de los contenidos de esta materia? 2) ¿La clase es un momento de aprendizaje? 3) ¿La cátedra tiene bibliografía organizada? 4) ¿Qué texto y/o autor te resultaron más importantes? 5) ¿El profesor te entregó la planificación de la materia? 6) ¿Cuántas horas por semana (sin contar las horas de clase) le dedicas en promedio a esta asignatura (incluyendo lecturas y trabajos prácticos? 7) ¿El profesor respeta y hace respetar los horarios de comienzo y finalización de clases? 8) ¿Recordás por qué te inscribiste con este profesor? 9) ¿Le recomendarías este profesor a un amigo? 10) Ideas, propuestas y sugerencias. El decano felicitó a los profesores por estos resultados y por los altísimos guarismos de clases efectivamente dictadas a lo largo del año 2010, afirmando que la Facultad sigue manteniendo su lugar de protagonismo y de preferencia en la elección de los estudiantes.

Asimismo se refirió a la migración de toda la Facultad –antes organizada por carreras– hacia el concepto

de Áreas Académicas, pues éstas expresan un campo profesional específico tanto del Diseño como de las Comunicaciones. Así pues, en las Áreas Académicas se agrupan diferentes carreras, con distintas orientaciones y niveles de especialización, cuyo objetivo es formar los profesionales universitarios que la actualidad y las nuevas tendencias y demandas requieren. Al convivir en cada área varias carreras se enriquece la oferta de asignaturas electivas, se permite la articulación de títulos y se brinda a los alumnos la posibilidad de personalizar sus estudios, de acuerdo con sus intereses.

Se presentó el Programa de Investigación 2011–2015 destinado a enmarcar, organizar, sistematizar y darle proyección al trabajo académico y de investigación que viene realizando el claustro docente de la Facultad en los últimos años. El programa –que se encuadra en el Centro de Estudios en Diseño y Comunicación, liderado por la recientemente creada Comisión de Postgrado– propone la formación de equipos de trabajo para la reflexión académica, la producción teórica y la generación de conocimiento en los campos disciplinares y profesionales en los que actúa la Facultad. Para la primera etapa, el programa incluye un repertorio de posibilidades que permitirá la participación de los docentes organizados en distintas categorías: a) proyectos áulicos; b) proyectos exploratorios de la agenda profesional; c) proyectos de investigación disciplinar; d) otras propuestas de investigación, creación y desarrollo. Todos los profesores de la Facultad de Diseño y Comunicación fueron invitados a sumarse a este programa remunerado que, además, prevé una capacitación en investigación para todos los interesados que requieran una formación metodológica en el tema.

Por su parte, los Programas Ejecutivos, integrados por Clínicas Intensivas y Seminarios, siguen consolidándose y están abiertos a recibir nuevas propuestas por parte de los profesores, sumándose así a esta oferta de cursos breves y específicos sobre aspectos del Diseño y la Comunicación. Los docentes presentes fueron invitados también a presentar talleres en el Ciclo Open DC del primer cuatrimestre del 2011.

El decano informó la creación de un Catálogo Digital de la Facultad de Diseño y Comunicación en la página web de la Facultad, a través del cual se puede acceder a todos los artículos publicados en Actas de Diseño, Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación, Reflexión Académica en Diseño y Comunicación (esta última publicación en un avance notorio al pasar a estar avalada por Latindex –Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal); producciones realizadas por estudiantes en Creación y Producción en Diseño y Comunicación, Escritos en la Facultad, Libros de Imágenes DC; como así también Libros de Texto DC, Periódico DC y Dossier de Imágenes DC.

La Facultad en las Redes Sociales fue otro de los temas sobre los que se expresó el decano, invitando a los profesores a sumarse a las páginas y foros de las diferentes carreras y a la página Decano DC, en Facebook y Twitter, un vehículo ágil para recibir las novedades y proyectos del Decanato de la Facultad.

Luego de este encuentro con el Decano, los profesores se reunieron por área y cada uno de los días de las dos semanas distintos expositores presentaron sus diferentes maneras de articular los contenidos de sus materias, compartieron portfolios de sus estudiantes y trabajos de su autoría.

Las XIX Jornadas de Reflexión Académica –año 2011– se transformaron en un interesante y profundo foro de discusión e intercambio de estrategias pedagógicas protagonizado por los docentes de las distintas áreas de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo.

Creatividad. Espectáculos. Historietas

El lunes 7/2/2011 se realizó la Jornada de Reflexión Académica de los profesores del área Teatro y Espectáculo –integrada por las carreras Diseño de Espectáculos, Dirección Teatral, Escenografía y Vestuario–; de la carrera Diseño de Historietas y de la carrera Creatividad Publicitaria.

Los expositores fueron los profesores Jorge Palomera y Cristian Mallea (Diseño de Historietas); Eugenia Mosteiro, Paula Taratuto y Andrea Pontoriero (Teatro y Espectáculos); Alfio Macari, Giselle Beltrán Cánepa y Ernesto Caragliano (Creatividad Publicitaria).

El profesor Jorge Palomera (Diseño de Historietas II) planteó como problemática de su cátedra –que centra sus contenidos en la enseñanza de la escritura de guiones– la gran cantidad de estudiantes que toman la asignatura como electiva, las dificultades que tienen para escribir y el tiempo que implica “poner en sintonía” a los alumnos provenientes de países extranjeros. Cada trabajo práctico de su cursada prepara el final que consiste en la presentación de una propuesta acabada de guión de historietas, con bocetos y la realización de páginas finales. El profesor mostró interesantes portfolios de sus estudiantes.

El profesor Cristian Mallea (Diseño de Historietas I) expresó que los estudiantes se anotan con gran expectativa pues esperan encontrar “el corazón de la historieta”

en la materia. Plantea la dificultad de darle formalidad académica a una profesión que viene de la práctica del oficio y del cursado de talleres, por lo que los primeros trabajos prácticos que indica son investigaciones, recalando que aprovecha la diversidad cultural que aportan los estudiantes extranjeros para que sus investigaciones sean sobre historietistas de sus respectivos países. La carga bibliográfica de esta materia es importante, sobre todo libros sobre semiótica. El trabajo práctico final fue una producción tendiente a recuperar mitos. Respecto de la asignatura Ilustración I comentó que también muchos alumnos la tomaron como electiva, lo que para él más que dificultad significó enriquecimiento pues sacó un poco a los historietistas de su bohemia habitual. La dificultad con la que se encontró en el dictado de Ilustración III fue la fuerte impronta que traen los estudiantes del manga y de los superhéroes norteamericanos, por lo que su objetivo fue desestructurar estereotipos de manera tal que puedan concebir otros tipos de perfiles. El docente recaló el mayor desafío para sus cátedras: abrir la historieta al mundo académico.

La profesora Eugenia Mosteiro (Taller de Vestuario III), cuyos contenidos están relacionados con maquillaje y caracterización, mostró fotos que evidencian la evolución del trabajo de los alumnos: el TP n° 1 consistió en la caracterización de un personaje de una obra de teatro, sobre el cual hicieron bocetos y dibujos. El TP n° 2, sobre Hamlet de William Shakespeare: los estudiantes eligieron libremente la puesta en escena y la ambientaron en la edad de oro del tango en la Argentina. El TP n° 3 consistió en la caracterización de Edipo con la estética del Kabuki. El TP 4° fue un trabajo en vivo realizado en clase. El TP 5° consistió en abordar la estética del clown y aplicarlo a una comedia musical. El TP Final fue la caracterización y maquillaje de Medusa, con una elaboración especial de la peluca que se realizó con materiales descartables. La profesora destacó que los estudiantes trabajaron sobre sus propios rostros, mediante la utilización de espejos.

La profesora Paula Taratuto (Vestuario VI) orientó su materia a la publicidad y la televisión. Como docente siempre apuntala tres aspectos: salida laboral, diagnóstico de mercado y presentación, presupuesto y viabilidad de la propuesta. Trabaja siempre partiendo de un guión. El TP n° 1 tuvo como eje conceptual la creación de un personaje inspirado por diferentes obras pictóricas, como El beso de Klimt u obras del cubismo. El TP n° 2: se parte de un guión de televisión con el objetivo de que los estudiantes puedan conceptualizar a los personajes en su universo y en su mundo ya que sin su entorno no existirían. En el TP n° 3 los estudiantes abordaron la estética del video clip. A modo de síntesis, la profesora insistió en que la única manera de que los vestuaristas puedan dignificar su trabajo es llegando a adquirir capacidad de conceptualización.

La Licenciada Andrea Pontoriero, (Coordinadora del Área Teatro y Espectáculos de la Facultad de Diseño y Comunicación de la UP) centró su exposición en la dinámica del Proyecto de Graduación y cómo éste cierra un ciclo de investigación que los estudiantes de todas las carreras de la Facultad de Diseño y Comunicación inician con las asignaturas “Introducción a la Investiga-

ción” y “Comunicación Oral y Escrita”. Manifestó que entre el 2008 y el 2010, 13 alumnos del área presentaron y aprobaron sus Proyectos, consiguiendo así su Licenciatura. La docente culminó su exposición mostrando el portfolio final de la asignatura “Seminario de Integración II” de una estudiante que tuvo la capacidad de relacionar en su investigación de grado los conocimientos adquiridos a lo largo de varias materias de la carrera, con lo cual adquirió un nivel de profundidad ejemplar. El profesor Alfio Maccari (Imagen Publicitaria III) compartió con sus colegas su manera de encarar el dictado de la materia, que consistió en trabajar con clientes reales para que los estudiantes vivencien un simulacro de práctica profesional. Planteó la problemática de tener una gran cantidad de alumnos pues muchos la toman como materia electiva. Es una materia eminentemente práctica: desde el primer día de clase prediseñan avisos a la vez que en paralelo hacen cursos de computación ad hoc, con lo que van aprendiendo el manejo de las herramientas al mismo tiempo que diseñan. El docente mostró trabajos, en los que se observó un alto grado de profesionalismo.

Los profesores Giselle Beltrán Cánepa y Ernesto Caragliano (Campañas en Puntos de Venta), si bien comparten los mismos contenidos y la misma bibliografía, encararon la orientación de la materia de manera diversa: Beltrán Cánepa la orientó hacia lo gráfico y luego solicitó a sus estudiantes que realizasen una exhaustiva investigación de los puntos de venta y Caragliano los hizo efectuar trabajos sobre planta orientados al merchandising, preocupándose de aspectos ligados a la promoción que es lo último que hacen las empresas, sin descuidar los aspectos legales pertinentes.

La jornada finalizó en un clima distendido y de camaradería, compartiendo los profesores el logro de que cada vez más estudiantes rinden el examen final en tiempo y forma, cerrando de este modo sus respectivas cursadas de manera satisfactoria.

Fotografía

El martes 8/2/2011 se realizó la Jornada de Reflexión Académica de los profesores de la carrera Fotografía. Los expositores fueron los profesores Ezequiel Mazariegos, Guillermo Mischkinis, Carlos Fernández, Juan Carlos López Chenevet y Mónica Ingorvaia.

El profesor Ezequiel Mazariegos (Taller de Fotografía II), compartió con sus colegas varios trabajos de estudiantes que lo sorprendieron por su “ojo fotográfico” y que se destacaron por realizarlos con gran entrega y no por obligación. Expresó que hizo una selección muy estricta de las fotografías elegidas, ya de un rollo de 36 fotos sólo quedaron 2 ó 3. Su objetivo como docente es que los alumnos vean el encuadre final a través de la cámara; es decir, que se esfuercen en el momento de hacer la toma y no apelen a recortes hechos a posteriori. Se trabajó primeramente con fotos en blanco y negro y luego se realizaron solarizaciones con un método ideado por el docente, que consistió en iluminar con luz de celular dentro del laboratorio; luego experimentaron con virados a sepia, totales y parciales.

El profesor Guillermo Mischkinis (Taller de Fotografía IV) expuso cómo encaró la preparación de esta asignatura que por primera vez dio y que le representó un desafío intelectual y didáctico. Lo primero que realizó fue un diagnóstico a priori, interrogándose sobre las dificultades con las que se encontraría: estudiantes con dificultades para la lecto-escritura, con desconocimientos metodológicos, e infatuados en la edición (es decir alumnos anclados en el photoshop y que giran siempre alrededor del mismo paradigma: pensar que después corrigen, si es necesario). Paso seguido, utilizó el modelo de *ishikawa* (tomado de la química japonesa) para definir problemas e ir sumando ítems que respondan a la pregunta qué hacer. Luego resolvió plantear una acabada guía de cursada, con planificación clase por clase, contenidos y bibliografía, para que los estudiantes supieran de antemano qué se haría. Clasificó la producción de los alumnos en dos tipos: ejercicios (realizados en clase de manera tal que pudieran practicar algo hasta que les saliera correctamente) y 3 trabajos prácticos que realizarían en sus casas, con problemas a resolver. Para conceptualizar el proceso, indicó a los estudiantes que realizaran el curso gratuito de Photoshop y manejaran la bibliografía aportada por el docente. En su opinión fue un proceso muy satisfactorio tanto para él como para los estudiantes. El profesor cerró su exposición postulando que la docencia se basa en un contrato: dar lo mejor de uno para que los alumnos le den lo mejor.

A su turno, el profesor Carlos Fernández (Taller de Fotografía I) planteó las dificultades con las que se encuentra habitualmente en su materia: es transversal a muchas carreras, por lo que la cursan estudiantes de las más variadas disciplinas, que parten de pensar que ya saben hacer fotografías pues las sacan en su vida cotidiana, lo que se exacerbó con el *boom* de la fotografía digital que conlleva a un menor respeto hacia el fotógrafo. Por lo dicho, su primera tarea apuntó a conseguir que los alumnos se den cuenta de que en verdad no saben hacer fotografías y convencerlos de que es una disciplina mucho más interesante de lo que creen. Los hace descubrir sus propias máquinas, ya que suelen desconocer todas las posibilidades que éstas brindan. En el curso discuten y llegan a un acuerdo sobre la temática del trabajo final del cual les pide hacer una presentación previa tendiente a que profundicen y mejoren su propia producción.

El profesor Juan Carlos López Chenevet (Taller de Fotografía I) presentó ante los profesores su artículo “Relación e Integración del Conocimiento en la Enseñanza de la Fotografía”, que escribió como *paper* de la asignatura Didáctica del Programa de Capacitación Docente de la Facultad de Diseño y Comunicación de la UP. En dicho artículo reflexiona críticamente sobre el rol docente, estableciendo las siguientes opciones de enseñanza: Tarea individual o trabajo en equipo. Comunicación o aislamiento. Competir o compartir. Cumplir o comprometerse. Responsabilidad de la institución o de los docentes.

Aclaró que algunas de esas dicotomías son falsas y pueden complementarse. Como propuestas, en el artículo sugiere: que exista una relación e intercambio de experiencias entre las diferentes cátedras, elaborar es-

trategias comunes para vincular contenidos del plan de estudios y tomar la enseñanza como una tarea colectiva en la que se compartan decisiones y se acepten los diálogos.

La exposición de López Chenevet abrió un interesante debate sobre el rol y las responsabilidades docentes.

La profesora Mónica Incorvaia (Seminario de Integración II) comentó a los presentes las características de las asignaturas Seminario de Integración I y II del 4º año de la carrera, en la que los estudiantes elaboran su Proyecto de Graduación. Expresó que en el caso de Fotografía estas investigaciones suelen ser interesantes y valiosos pues los alumnos tienen la ventaja de que al ser una carrera muy nueva a nivel universitario hay gran campo para la investigación. La profesora estableció la diferencia entre profesores consultores y tutores, aclarando que en la Facultad no existen los tutores; e invitó a los presentes a que se sumen como profesores consultores para aportar su mirada sobre la pertinencia de los recortes de investigación elaborados por los estudiantes. La profesora cerró su exposición mostrando Proyectos de Graduación de dos alumnos, sumamente interesantes.

El clima de la jornada se caracterizó por la profundidad en la reflexión del rol docente en la carrera de Fotografía, que ha consolidado su lugar en la Facultad de Diseño y Comunicación.

Creación Audiovisual

El miércoles 9/2/2011 se realizó la Jornada de Reflexión Académica de los profesores del área Creación Audiovisual. Los expositores fueron los profesores Gabriel Los Santos, Adrián Pérez Allí, Eva Duarte, Rony Keselman, Nicolás Sorrivias y Marcelo Otero.

El profesor Gabriel Los Santos, como coordinador de Palermo TV, presentó el nuevo Programa de Asistentes Técnicos dirigido a estudiantes, tendiente a dar apoyo concreto a las diferentes cátedras del área. El curso durará dos cuatrimestres y los alumnos recibirán tanto formación técnica como pedagógica. El profesor Los Santos expresó que, como es sabido, la Facultad de Diseño y Comunicación adhiere al método del constructivismo dialéctico, tomando el concepto de andamiaje educativo y de zonas de conocimiento próximo, de manera tal que los estudiantes de las materias puedan ver como asistente técnico a alguien generacionalmente cercano a ellos y aprender con el par. El cupo será entre 15 y 20 alumnos por cuatrimestre. Y aquel que curse los dos cuatrimestres cumplimentará de esta manera 2 asignaturas electivas. En el caso de ser un alumno avanzado que ya no tenga que cursar electivas, será inscripto como aspirante a futuro profesor del área. Los Santos se refirió también a Cortos DC, comentando la calidad de las producciones que lo conforman, y anunció la nueva edición que se está preparando, cuya selección se efectúa en un total de 310 producciones de calidad.

El profesor Adrián Pérez Lalli (Discurso Audiovisual I), que acaba de transitar su primer cuatrimestre como docente de la Facultad, comentó que fue una muy buena experiencia para él pues lo sorprendió el nivel de los estudiantes. Orientó su cátedra hacia un perfil de investi-

gación y concibió los trabajos prácticos como etapas en la preparación del trabajo práctico final. La metodología de la investigación fue aplicada así a la asignatura y los estudiantes eligieron para realizar su trabajo diferentes películas indicadas por el docente, con la particularidad de que los mejores alumnos fueron premiados con la posibilidad de ser los primeros en elegir.

La profesora Eva Duarte (Dirección de Arte Audiovisual II), comentó que elaboró los contenidos de su materia orientados a la producción final de los alumnos, que en el 2010 consistió en un corto audiovisual basado en Dramaturgia de los Objetos. Para ella –y sobre este concepto forma a sus estudiantes– el Director de Arte es el materializador de un sueño ya que es el encargado de diseñar visualmente lo que surge del guión, trabajando mancomunadamente con el director y el director de fotografía del proyecto. Afirmó que es un trabajo en equipo en el que también hay que ser creativos en cuestiones presupuestarias. Para ver la evolución de su asignatura año tras año, exhibió dos cortos de sus alumnos, que se lucieron en su realización.

El profesor Rony Keselman (Producción Audiovisual II) manifestó su agradable sorpresa al dictar la materia pues fue un grupo pequeño pero muy entregado al trabajo. Por provenir sus estudiantes de Cine y de Teatro les propuso integrar e intercambiar miradas para que trabajaran en equipo, teniendo como horizonte –desde el primer trabajo práctico– la producción final: un corto de hasta 3 minutos basado en un guión original escrito por los mismos alumnos. Para llegar a buen puerto, ideó los siguientes trabajos prácticos: 1) Técnicas creativas para generar ideas creativas, pues detectó vicios y clichés; así, los hizo trabajar elaborando mapas mentales que desarrollaran el pensamiento creativo. 2) Un trabajo basado en el mito del viaje del héroe, para visualizar arquetipos. 3) Análisis de texto desde la mirada actancial. 4) El diseño de un casting, que debieron entregar grabado en CD. 5) Búsqueda de locaciones, vestuario, escenografía, guión técnico y planta de puestas de cámaras. El profesor compartió producciones de sus estudiantes en las que se observó un alto grado de compromiso.

El profesor Nicolás Sorrivias (Montaje y Edición II) comenzó el dictado de su materia efectuando un diagnóstico de los estudiantes, a partir del análisis de una película clásica. Les enseñó luego las teorías sobre montaje que se aplican en la actualidad, buscando siempre aportar teoría desde la misma práctica. Hizo hincapié en los sistemas formales no narrativos del momento. Los orientó a reconstruir el sentido original de una imagen y les indicó trabajar “a la manera de” grandes realizadores. En la cursada los estudiantes pudieron elegir y votar la temática sobre la cual trabajarían la producción final, que en el último cuatrimestre del 2010 decidieron que fuera sobre drogas. Su objetivo docente fue transmitir que un montaje puede modificar el sentido de las imágenes y/o textos, lo que se demostró con la producción de sus alumnos.

El profesor Marcelo Otero (Diseño de Producción Audiovisual II) compartió con los profesores del área su idea de que hay que conectarse con las experiencias y necesidades de los estudiantes para ver cómo resuelven, desde sus posibilidades, lo solicitado por los do-

centes. Exhibió cortos de sus alumnos que sorprendieron, divirtieron y movilizaron a la reflexión sobre las novedosas metodologías de enseñanza aplicadas por el docente: la selección de una escena de “El secreto de sus ojos”, mostrada a partir de diferentes tipografías y *motion graphic*; un falso trailer en el que debieron seleccionar planos, diálogos y escenas de una película y resignificarlos de manera tal que pareciera ser el trailer de otra; y una historia simple, trabajada con múltiples pantallas. Su propósito fue que los alumnos se sintieran orgullosos de su propia producción, lo que sin dudas se logró.

El clima de la jornada estuvo marcado por la reflexión y autorreflexión sobre las estrategias pedagógicas aplicadas al sector y la solidez que demuestra la producción de los estudiantes del área.

Diseño de Imagen y Sonido

El jueves 10/2/2011 se realizó la Jornada de Reflexión Académica de los profesores de Diseño de Imagen y Sonido. Los expositores fueron los profesores Andrés Kesting, Lorena Bernis, Guido Varela, Natalia Miglino, Mariano Ingerto, Daniela Di Bella, Fernando Rolando y Nur Saeed.

El profesor Andrés Kesting (Programa de Capacitación Digital) expuso sobre los avances del programa gratuito que día a día se consolida y es requerido por más estudiantes e, incluso, docentes. La información sobre todos los talleres puede encontrarse en la página de la Facultad –minisitio Palermo Digital–, y se han incorporado las redes Twitter y Facebook como medios de difusión. Desde el 2º cuatrimestre del 2010 estos talleres tienen la instancia de examen final y entrega de certificación, medida que ha aumentado los participantes y ha disminuido la deserción habitual en este tipo de cursos. Además de la oferta habitual, desde el 1º cuatrimestre del 2011 se dictarán los siguientes talleres: 1) Retoque avanzado fotográfico para impresión con Photoshop; 2) Diseño de *patterns* con Illustrator; 3) Edición Digital con Final Cut. Asimismo se está elaborando un taller sobre software de sonido. Estos nuevos cursos comienzan a dictarse desde el mes de mayo y la inscripción para cualquiera de ellos comienza el 7 de marzo. El docente hizo un llamado a los profesores presentes para que soliciten la incorporación de los talleres que estimen necesarios para mejorar la formación de los estudiantes.

Los profesores Lorena Bernis y Guido Varela (Producción Digital I) comentaron las características de la asignatura que ambos dictan y que es de primer año, por lo que los estudiantes llegan sin ninguna experiencia. Ambos orientan la cátedra al diseño web y tienen como objetivo para el trabajo práctico final el diseño de un sitio en HTML y CSS; esto sirve para ir introduciendo a los alumnos en el medio en el que desarrollarán su vida profesional. El objetivo de ambos es adentrar a los estudiantes en las nuevas tecnologías, trabajando el diseño también de *newsletters*. Los cuatro trabajos prácticos de la cursada apuntaron a la preparación del final y fueron: 1) Relevamiento de información con impronta de diseño. 2) Creación de una marca o traspaso digital de una

película. 3) Materialización en la web de una página de inicio. 4) Materialización en la web de una página interina. Para el trabajo final los estudiantes debieron diseñar y crear una página completa. Ambos docentes evaluaron usabilidad, adquisición de contenidos y arquitectura de la información. Para terminar, mostraron las interesantes producciones a las que llegaron sus alumnos. Los profesores Natalia Miglino y Mariano Ingerto (Producción Digital II) compartieron con sus colegas la idea de que la tendencia del sector es dejar de realizar las páginas web en Flash en su totalidad –como se venía haciendo– por lo que este año van agregar a los contenidos de la asignatura el trabajo en Javascript. El objetivo de la cátedra es que los alumnos produzcan una página web de mediana complejidad. Comentaron los diferentes niveles en el armado de páginas, acotando que los alumnos ven un poco de programación y conexiones con PHP; desarrollan reproductores de audio y trabajan el concepto de precarga. Mostraron gran satisfacción por haber podido nivelar los contenidos de las asignaturas Producción I y Producción II. Los profesores compartieron trabajos prácticos de los estudiantes: relevamiento y análisis de por lo menos 3 páginas de Internet; estructura de la web, mapa o árbol del sitio; páginas con movimiento a partir del armado de banners; página *home* del sitio presentada en Flash. Finalmente impactaron al compartir las páginas web de mediana complejidad diseñadas por sus estudiantes, lo que generó un profundo debate sobre si la web no se ha vuelto muy silenciosa y si es necesario aplicarle sonido. Se recalcó la importancia de pensar el diseño del sonido y el concepto que existe detrás del sonido.

La profesora Daniela Di Bella (Diseño de Imagen y Sonido II) comentó que ella sigue eligiendo trabajar con flash aunque sabe que tiene un futuro incierto y que su objetivo como docente es que los estudiantes logren apoyar sus producciones sobre la palabra “diseño”. Se refirió a la complejidad de sus alumnos que van descubriendo paso a paso la disciplina que eligieron. Como profesora intentó que aprendan el valor de la imagen, su signo connotado y denotado, figurativo y abstracto. Asimismo, busca que justifiquen lo que hacen, partiendo de las preguntas: qué quiero mostrar y por qué. El objetivo de la cátedra fue crear una marca para una galería de arte y el trabajo final fue la elaboración de un sitio web en flash con el que los alumnos puedan abordar el espacio vacío y componer; los hizo realizar trabajos de animación en flash, sobre un artista o crear “a la manera de” este artista. Luego abordaron la estructuración web, enfatizando la importancia de la teoría. La profesora puso el acento en que alumnos trabajen pensando en el concepto de autoría, en la importancia de diseñar algo propio y no copias o recreaciones y mostró trabajos en los que se pudo apreciar el dominio de los estudiantes sobre los contenidos de la materia.

El profesor Fernando Rolando (Diseño de Imagen y Sonido III y Producción Digital III) remarcó que hay que ser muy exigentes con los estudiantes, con el fin de que puedan crear su propia identidad. Si el profesor es estático, el alumno queda fuera del mercado. Compartió un proyecto interactivo que realizaron en Producción Digital III, basado en el Realismo Mágico conectado con

Magritte, ya que como docente le interesa la hibridación de conceptos para poder desarrollar mejor un producto. Hizo hincapié en que el estudiante debe pensar en el público al que se dirige su producción; elaboraron una estructura de navegación que los condujo hacia la tridimensión interactiva, para pasar así al desarrollo del producto. El docente remarcó que el diseño virtual no existe hasta que se lo ve funcionando. Respecto de la asignatura Diseño de Imagen y Sonido III, la finalidad fue la creación de un juego interactivo desarrollado desde una película. Proyectó trabajos en los que se apreció el carácter innovador, la estética y el estilo y afirmó que en su cátedra les inculca a los estudiantes que no deben diseñar para ha General Paz sino para el mundo.

El profesor Nur Saeed (Producción Digital IV) expresó que el objetivo de la asignatura fue que los estudiantes pudieran programar un CD multimedial. Como docente le da gran importancia a que los estudiantes piensen en la metáfora de lo que quieren transmitir ya que –afirmó– el multimedia invita a soñar en grande y consiste en ver luego cómo se puede realizar este sueño. Elaboró los contenidos de la asignatura en una escalera de aprendizaje, que fue de lo más simple a lo más complejo y compartió experiencias personales con los alumnos ya que lo que al docente le sucede en el mercado también le sucederá a los estudiantes. Remarcó que perfeccionarse en algo también es hacer proyectos que a uno le gustan y afirmó que su meta es que los estudiantes se olviden de lo estático y que trabajen con la interactividad, ya que es lo más atractivo para el usuario. El profesor compartió logrados portfolios de sus alumnos.

La jornada se caracterizó por un concentrado clima de trabajo, en el que se intercambiaron experiencias, destacándose la interrelación de los contenidos de las diferentes cátedras.

Relaciones Públicas, Publicidad, Organización de Eventos, Marketing de la Moda y Negocios

El viernes 11/2/2011 se realizó la Jornada de Reflexión Académica de los profesores de Relaciones Públicas, Publicidad, Organización de Eventos, Marketing de la Moda y Negocios. Los expositores fueron los profesores Diego Lema, Andrea Pol, Carolina Bongarrá, Valeria Lagna Fietta, Andrea Lojo, Diego Ontiveros, Alejandro Prats y Daniel Rosarno.

El profesor Diego Lema (Publicidad I) habló sobre los contenidos de su asignatura, focalizados en marketing directo; esto implica variables que la diferencian de la publicidad tradicional: herramientas personalizables, pues se conoce al destinatario al que se dirigen; posibilidad de ser medibles (éxito o fracaso y tasa de respuesta) y la información que se recaba puede ser guardada en una base de datos. El profesor sorprendió al mostrar las aplicaciones del marketing directo a Internet. Afirmó que le interesa que sus estudiantes adquieran una manera de pensar digital. Respecto de Internet y los medios tradicionales, el profesor comentó que según estudios sólo el 14% cree en un anuncio de TV o de periódico mientras que el 78% cree en la recomendación persona a persona, como sucede a través de las redes sociales.

El docente, tomando conceptos de Piscitelli, habló de una categoría de alumnos nativos digitales versus los profesores que en su mayor parte todavía son inmigrantes digitales. Los estudiantes viven en el mundo *on line* pero piensan la publicidad en el mundo *off line*. El profesor remarcó que la diferencia entre el mundo real (*off line*) y virtual (*on line*) es muy estrecha. Internet tiene cada vez más relevancia lenguaje propio y las agencias se tienen que ir adecuando a este cambio. Hoy en día el ciudadano tiene otro poder y la publicidad puede estar absolutamente personalizada: es fundamental que los estudiantes comprendan esto.

La profesora Andrea Pol (Publicidad I) sorprendió proyectando las fotos de una gran cantidad de profesores de la Facultad que dictan Publicidad I, como manera de mostrar la importancia de esta asignatura ya que es una materia común a muchas carreras. En su caso, manifestó que privilegia a través de los contenidos el contacto con los estudiantes. Les brindó la información organizativa y académica y sus alumnos debieron realizar 9 trabajos prácticos para lo cual elaboró una exhaustiva guía de trabajos prácticos. La evaluación la realizó tanto sobre trabajos prácticos como presentaciones profesionales.

La profesora Carolina Bongarrá (Publicidad I) expresó que en su caso los estudiantes debieron realizar 4 trabajos prácticos y un parcial y que armar así su cursada le permitió hacer una selección de contenidos. Exhibió el portfolio de un estudiante. Recalcó la importancia de que los alumnos no sólo manejen la teoría sino que conozcan claramente a los autores; por eso le dio mucha relevancia al estudio de la historia de la publicidad pues conocer el pasado es entender el presente. Las presentaciones orales clase a clase fueron una herramienta importantísima para preparar sus presentaciones profesionales. La docente compartió con sus colegas una matriz de evaluación realizada por ella: una grilla que sirve tanto para evaluar como para que los alumnos se autoevalúen, con lo que se logró objetivizar dicha evaluación.

La profesora Valeria Lagna Fietta (Relaciones Públicas I) compartió la problemática de que los estudiantes que recibe no suelen ser de la carrera de Relaciones Públicas sino que vienen de carreras diferentes. Su estrategia docente, por lo tanto, fue brindar herramientas comunicacionales que sirvan para todas las carreras con el objetivo de que aprendan a comunicarse tanto de manera oral como escrita. Durante la cursada, insistió en remarcar que todo en uno comunica, incluso su forma de vestirse para dar un examen final o para concurrir a una entrevista. Para evitar desinteligenacias con los alumnos, ya el primer día de clase les entregó un módulo con planificación, guía de trabajos prácticos y bibliografía. Elaboró 4 trabajos prácticos que requirieron mucha investigación; algunos de ellos fueron en equipo (lo que los obligó a realizar una auto-mirada sobre cada integrante), preparándolos de este modo para la vida profesional. El trabajo práctico final consistió en la creación de un emprendimiento, que podía ser editorial de bares temáticos, una marca de ropa, turismo, donde se sintetizase lo aprendido en la cursada. La profesora mostró a los concurrentes un original portfolio final de un estudiante, en el que se apreció la creatividad.

La profesora Andrea Lojo (Relaciones Públicas V y VI) comentó lo útil que le resultó haber cursado el Programa de Capacitación Docente de la Facultad. Estableció una diferencia entre lo que es una clase pensada y una clase dada, ya que la dinámica áulica depende mucho del grupo de alumnos e, incluso, de sucesos de dominio público. En su caso, recibe estudiantes que ya están en la recta final. Tanto en Públicas V –comunicación interna– como en Públicas VI –comunicación externa– los contenidos giran alrededor de lo que es la imagen corporativa de una empresa. Manifestó que es importante establecer un acuerdo de conceptos con los estudiantes: ellos llegan a la materia con conocimientos previos y los docentes muchas veces creen que hablan el mismo idioma que los alumnos pero no es así: es fundamental intentar tener los mismos significados; por lo tanto, durante el dictado de las materias va haciendo un glosario con Palabras claves del mundo de las Relaciones Públicas. Su táctica docente consiste en utilizar disparadores que surjan de la vida diaria para proponer diferentes trabajos. Y el final fue en la elaboración de un plan de comunicación interna para una empresa.

Los profesores Alejandro Prats (Comercialización I) y Diego Ontiveros (Comercialización II) compartieron con sus colegas un *paper* de su autoría “Motivar y Crear Clima en el Aula”. En dicho trabajo, expresan que la clase es una construcción en conjunto y que habría que desterrar la palabra “alumno” ya que etimológicamente significa “sin luz”, término que pareciera excluir a los estudiantes del saber. En opinión de los autores, la clase es un momento para compartir saberes mutuos y es fundamental motivar y crear clima en el aula, estimulando el pensamiento crítico, rompiendo manuales de recetas preconcebidas. Para ambos, enseñar exige saber escuchar y en el caso de la UP, a la que concurren estudiantes de muy distintos países, esto es fundamental. El verdadero motor del estudiante, para los profesores, lo da el estar comprometidos con el trabajo; por lo tanto, los docentes tienen que intentar personalizar cada trabajo. La táctica de los profesores, al finalizar la cursada y luego incluso de cerrar notas, consiste en pedirles a los estudiantes una carta de balance del cuatrimestre. Ambos remarcaron la utilidad de trabajar con el aula virtual que ofrece la Facultad. La ponencia de los profesores fue el disparador para un rico e interesante debate sobre el rol de los docentes y su trabajo en el aula.

El profesor Daniel Rosarno (Negocios de la Moda III) planteó los objetivos que trazó en su materia: apuntar al negocio de la moda, su rentabilidad y financiación; y trabajar con una lógica de costos. Sus estudiantes realizaron mucho trabajo de campo que tuvo como finalidad acercarse a la realidad del mercado. El trabajo práctico final consistió en la elaboración de un plan de marketing para una empresa inventada. Se trabajó en grupo y se lanzó una línea de ropa joven, casual y contemporánea. La intensa práctica es apoyada por la teoría. El aula virtual para el profesor fue la gran organizadora de la cátedra, a la que también asistieron profesionales invitados que tuvieron a cargo clases especiales, de gran utilidad para los alumnos. El docente compartió portafolios de sus estudiantes que enriquecieron a los presentes. La jornada estuvo atravesada por un gran clima de deba-

te y preocupación de los profesores del área por mejorar sus estrategias pedagógicas.

Diseño Textil y de Indumentaria, Producción de Modas

El lunes 14/2/2011 se realizó la Jornada de Reflexión Académica de los profesores de Diseño Textil y de Indumentaria y de Producción de Modas. Los expositores fueron los profesores Christian Dubay, Cintia Palacio, Cristina Falak y Juan Baeza.

El profesor Christian Dubay (Producción de Modas II) expresó que los contenidos de su asignatura se relacionan con la organización de desfiles y eventos de moda por lo que enseña a sus estudiantes a manejarse laboralmente, brindando herramientas para poder realizar un evento. Insistió mucho en recalcar que los docentes deben preparar a los alumnos en forma realista. En su cátedra trabajaron la importancia de la entrevista personal, de efectuar una planificación que contemple tiempos y presupuestos, en la organización propiamente dicha del evento y la habilidad para proceder a la contratación de servicios, con presupuestos reales y presentados profesionalmente. Se puede ser creativo aún trabajando con realidades ajustadas, expresó el profesor, tan conocidas en nuestro país. El docente también trabajó con temáticas relacionadas a los trámites que se deben efectuar para hacer un evento: desde dónde ubicar los matafuegos reglamentarios, cómo cortar calles y demás reglamentaciones del caso. El profesor compartió con sus colegas su manera creativa de elaborar su planificación y manifestó que todas sus clases son con soporte visual, con imágenes de cada período artístico y producciones de moda relacionadas. Comentó también su manera de trabajar con premios y castigos: si las entregas son en tiempo y forma, los estudiantes recibirán en su nota un punto más; si son fuera de fecha, recibirán un punto menos. Para que no haya ningún tipo de desinteligenacias, aportó a sus estudiantes una planilla en la que se detalló todo lo que debían entregar y les ofreció láminas para que las utilizaran de ejemplo. El TP final fue muy ambicioso: más de 60 láminas, *packaging*, *scrapbook*, invitaciones vip, dc de música del evento, *gift bags*, carpeta de prensa pre y post-evento, carpeta profesional, tarjeta personal con las que se presentan a un simulacro de entrevista de trabajo. El objetivo: que disfruten el diseño en todo lo que hagan.

La profesora Cintia Palacio (Producción de Modas I) se refirió a su insistencia en transmitirles valores y humildad a sus estudiantes, ya que son dos herramientas fundamentales para relacionarse con los otros. Afirmó que personalmente concibe a la moda como mucho más que prendas: es una construcción que surge de la unión de diferentes imágenes. Por eso en sus trabajos apuntó a desarrollar diferentes aspectos: un collage con mezcla de estéticas, estudio de tendencias y tips para detectarlas. Expresó que el docente debe ser un guía capaz de abrir marcos de percepción en los alumnos. Y para esto, trabajaron a partir de las estéticas de diferentes épocas, con producciones editoriales, e invitó incluso a su equipo de trabajo profesional para que visitaran la clase contando experiencias; asimismo aportó a los estudiantes

el contacto con modelos profesionales. Todo apuntando a un fin: introducirlos en el lenguaje de la moda para que trabajen en él de manera creativa. En otros trabajos los contactó con problemáticas reales de la vida profesional. El final consistió en una producción de moda editorial para ELLE, cuyos resultados la sorprendieron. Insistió en que producir moda también es tomar lo que tenemos a mano y potenciarlo y afirmó que es imprescindible entender el valor de los detalles. Como balance de la cursada expresó que pudo crear una conciencia respecto de la mirada, educando el ojo y manejándose de manera respetuosa.

La profesora Cristina Falak (Diseño de Indumentaria II) orientó su cátedra hacia el trabajo de producto de una empresa. Manifestó que direccionó a sus estudiantes para que optimicen los conceptos brindados y tomen lo que les servirá en la vida profesional. La organización de los contenidos relacionados con el diseño fue la siguiente: 1) lenguaje visual, 2) análisis morfológico, 3) conceptualización, 4) conjunto rector, 5) serie, 6) inmersión en el universo laboral. Los trabajos prácticos que ideó, desde el principio de la cursada tuvieron como horizonte el final. Remarcó que la disciplina del diseño no es fácil y que es imprescindible aplicar leyes de composición. La docente se mostró contenta por el proceso de aprendizaje de sus estudiantes y puso el acento en la importancia de no quedarse en el dibujo ni la tridimensionalidad sino pasar a la instancia profesional.

El profesor Juan Baeza (Taller de Modas I) explicó que su asignatura se orienta en un primer momento a dibujar y hacer figurines (presentación y representación) y en una segunda instancia al área del diseño (proyectual). Como docente insistió en la importancia de poder presentar un proyecto y contar qué cierta definición tendrá la idea de la que en un primer momento sólo se tiene una imagen fantasmal. Por eso, indicó a sus alumnos hacer dibujos utilizando la memoria y razonamiento, que parezcan una realidad virtual que se materializa en la mente. Se centró en el dibujo del cuerpo humano a partir de la dinámica que éste tiene –pues el cuerpo humano es un sistema proporcional y entenderlo es lo que servirá para poder diseñar– y a crear una mirada crítica en el estudiante, que le permita preguntarse si lo está dibujando bien o no. Las clases, por lo tanto, fueron tanto teóricas como prácticas, intuitivas y perceptivas. Y, en el proceso del dibujo, los alumnos se dieron cuenta no sólo de cómo es el cuerpo humano sino de cómo es su propio cuerpo. El docente incentivó la curiosidad por la visión estética e invitó a romper los prejuicios que los estudiantes tienen a la hora de sentarse a dibujar. Como primer paso, realizó un diagnóstico del curso, pidiéndoles que copiaran un dibujo; luego, que dibujaran una persona de memoria; para llegar después a dibujos conceptuales (icónicos) de la figura humana. Afirmó que dibujar bien es poder persuadir a un cliente. El profesor compartió trabajos de estudiantes y remarcó que en las notas no se evalúa cada trabajo práctico sino la evolución final.

Durante las jornadas se compartieron muchas producciones de estudiantes, en las que se apreció el acento en el diseño puesto por los profesores del área.

Diseño de Interiores y Diseño de Espacios Comerciales

El martes 15/2/2011 se realizó la Jornada de Reflexión Académica de los profesores de Diseño de Interiores y Diseño de Espacios Comerciales. Los expositores fueron los profesores Anabella Gatto, Ludovico Jacoby, Ernesto Bechara, Alejandro Abaca, Bettina Robles, Norberto Ríos y Jorge Denis.

La profesora Anabella Gatto (Taller de Interiores I) comentó que la asignatura, antes sólo instrumental, tiene ahora como finalidad un proyecto morfológico. Sus estudiantes generan un proyecto y luego adquieren herramientas de dibujo. Desde la primera clase arrancan con un ejercicio que se faceta en diferentes etapas, apuntando a la producción final. Los estudiantes se encuentran con obras de arte y las resignifican, descubriendo un nuevo código morfológico. Realizan un collage que se traduce en volumetría espacial y van entendiendo diferentes operaciones. El trabajo final de la cursada fue diseñar un objeto habitable, sin uso específico, con el fin de ubicarlo en una plaza, en medianera. Por lo tanto efectuaron primero el registro y reconocimiento del espacio público en el que lo van a insertar y luego, con fotografías, dibujo a mano alzada y técnicas digitales, prepararon esta intervención urbana pasible de ser recorrida que se materializó en representación bi y tridimensional y en la realización de una maqueta. La profesora compartió con sus colegas las interesantes producciones de sus estudiantes.

El profesor Ludovico Jacoby (Taller I), asignatura cuyo trabajo final es idéntico a la anterior, dijo que como docente busca que sus alumnos lo sorprendan; por eso les permite experimentar y probar cosas diferentes. Lo primero que hizo fue provocar un acercamiento intuitivo a la expresión gráfica y al concepto de espacio, mediante diferentes técnicas: carbonilla, tintas, trabajando analógicamente. El docente afirmó que todo mínimo fragmento expresivo contiene espacialidad y procura que sus estudiantes la encuentren en trabajos abstractos; entendiendo por espacio: profundidad, llenos y vacíos, figura y fondo. Una vez que los alumnos encuentran este lugar de espacialidad, deben realizar encuadres, composición e iluminación de un fragmento. Digitalizan más tarde este pequeño fragmento y describen la situación espacial que cada uno ve. Una vez hecho esto, los estudiantes realizan dibujos en función del espacio que ven. En el trabajo final debieron aplicar lo volumétrico en la plaza y se vio que, inevitablemente tuvo una función a la escala del hombre. El profesor les inculcó a sus estudiantes que busquen permanentemente referentes e inspiradores y que tengan un criterio de construcción. El profesor Ernesto Bechara (Tecnología II y Materiales y Tecnología I) compartió la problemática con la que se encuentran sus estudiantes al llegar a su materia, ya que hasta entonces han venido trabajando con el material en sí y es en estas asignaturas cuando se encuentran con que deben descubrir cómo trabaja la luz en estos materiales. Es decir que, en un cuatrimestre, debió resumir la historia y la técnica de la iluminación, lo que implica un gran desafío. Desde el inicio de la cursada los alumnos comienzan a realizar un diseño de iluminación que

se plasmará en el trabajo final y la mayor dificultad es que les cuesta ser imaginativos y tener diseños creativos. Su objetivo como docente es que los estudiantes trabajen con funcionalidad y estética, para que los espacios sean creativos; si no lo logran, estos serán simplemente alumbradores. A partir de la observación y la experimentación busca que puedan disparar la imaginación. El profesor insistió en una idea: la luz debe ser pensada desde la concepción misma el proyecto, como un elemento creativo, y no algo que se coloca al final del proceso. La ponencia del docente provocó un interesante debate en el que se destacó la idea de que el ideal de una carrera formadora es que los estudiantes dominen los efectos que posibilita la tecnología sin olvidar que los espacios que se iluminan tienen como objetivo que la gente los habite.

El profesor Alejandro Abaca (Taller de Interiores III) centró su exposición en la importancia del proyecto pedagógico “Morfología Palermo” como espacio de difusión y discusión, pues la morfología es una disciplina con entidad propia de gran crecimiento, ya que suele poner en crisis la manera en que se representa un proyecto. Destacó que en su cátedra propone a los estudiantes encontrarse con su propia manera de entender el mundo, desde la subjetividad de cada uno de ellos y los orienta a pensar la forma antes de representarla, es decir pensar dibujándola. El desafío para un docente es que los alumnos pasen de ser estudiantes a proyectistas, y es muy importante poder esperar los tiempos de cada uno. Compartió con sus colegas videos de sus alumnos en los que efectuaron relevamientos morfológicos de la reserva ecológica, sumamente creativos e interesantes. La exposición generó también un rico debate disparado por la siguiente pregunta: ¿el espacio interior es o no es espacio arquitectónico?, respondiéndose que sí y se remarcó que la espacialidad es una sola y hay incluso nociones de espacialidad interior en el espacio exterior. La profesora Bettina Robles (Taller de Interiores IV) comentó que los contenidos de la asignatura giran alrededor del diseño de una escenografía, por lo que el diseño se efectuará a partir de un texto. Al ser el primer contacto que tienen los alumnos con el mundo teatral, primero realizaron un recorrido por un escenario, trabajando con maquetas. También partieron de un cuento y los estudiantes realizaron de manera grupal sus trabajos, con marionetas, teatro de sombras e, incluso, el armado de un *storyboard*. Esto sumado a investigaciones sobre autores, escenógrafos e historia. La producción final consistió en la representación de una obra de Michima sobre la cual trabajó la totalidad de los estudiantes, pero cada grupo aportó su propia resignificación. Esto sirvió para demostrar cómo un texto teatral resiste múltiples miradas. La profesora exhibió portfolios en los que se vio el armado de plantas de luces, escenotécnica y demás, de calidad digna de ser presentada profesionalmente a un teatro, construible y funcional.

El profesor Norberto Ríos (Tecnología V) expuso que su asignatura es muy diferente a las de diseño pues es en la que ven la gestión de obra, la gestión del proyecto y esto baja a la realidad a los estudiantes. Comenzó aportando elementos de marketing, pues los estudiantes –en su opinión– tienen que saber “vender” un producto. Luego

armaron una carpeta técnica, realizaron contratos profesionales de locación de obra o de servicio y por último efectuaron los contratos con los diferentes gremios a intervenir. Es decir que el gran reto para los estudiantes fue pasar de lo abstracto de la creatividad e imaginación a lo real de la vida profesional. Los estudiantes entregaron en su portfolio final una carpeta técnica que contiene contratos y avances de obra. El docente remarcó que para él lo más importante es que puedan realizar la gestión de obra.

El profesor Jorge Denis (Diseño VI) partió de la definición de la palabra arquitectura (*arqué*: conocimiento; *techné* (técnica). Indagó sobre qué es lo que hace un docente para responderse que es un trabajo que consiste en transferir conocimiento proyectual y herramientas de pensamiento creativo, sabiendo que el cómo es tan importante como el qué. Remarcó que todos creamos con memoria, no desde la nada; por lo que hay que estudiar el cuerpo disciplinar y crear teniendo en cuenta el pasado. El primer trabajo práctico con el que se encuentran sus estudiantes es la creación de un pabellón o refugio o *follie*. Compartió con sus colegas la sorpresa que le provocó ver los problemas que tienen sus alumnos a la hora de representar así que aportó nociones de dibujo. Afirmó que el hacer genera conocimientos que no pueden ser previstos sino es en el hacer mismo. El ejercicio central que realizaron sus estudiantes fue una creación hibridando, para lo que le dio dos casas construidas por importantes arquitectos y los estudiantes debieron crear el diseño de una casa hibridando las dos. Se mostró muy contento por el nivel alcanzado por sus alumnos y expresó que hubo, incluso, discusiones muy profundas. El profesor compartió estos trabajos finales que, efectivamente, sorprendieron por su profesionalismo.

La jornada resultó sumamente productiva, en virtud del intercambio de diferentes estrategias pedagógicas aplicadas al área, sobre las que debatieron los profesores presentes.

Diseño Industrial y Diseño de Joyas

El miércoles 16/2/2011 se realizó la Jornada de Reflexión Académica de los profesores de Diseño Industrial y Diseño de Joyas. Los expositores fueron los profesores Matías de Loof, Mariana Massigoge, Cristóbal Papendiek, Flor Fiszman y Daniel Wolf.

El profesor Matías de Loof (Dibujo I) explicó que su objetivo como docente es que los alumnos salgan con los elementos necesarios para poder representar sus propios diseños. El primer trabajo que hacen sus estudiantes es dibujar algún objeto que traigan con ellos. Luego los representan con el sistema Monge. Posteriormente elige dos objetos (en el último cuatrimestre fueron un pimentero y un *magiclick*), lo dibujan en Monge, realizan cortes del producto, consultando permanentemente las normas Iram. Todo esto prepara el trabajo práctico final. El docente señaló que en el cuatrimestre que comienza le dedicará más tiempo a cada trabajo práctico para nivelar mejor al alumnado.

La profesora Mariana Massigoge (Diseño de Producto

II) compartió con sus colegas los beneficios del aula-taller y centró su exposición en mostrar la manera en que estructura una clase. Los contenidos de su materia son conceptuales, procedimentales y actitudinales y como docente espera que los alumnos conozcan el pensamiento proyectual y que tomen decisiones en el aula. Utilizó disparadores que operaron como puntos de partida para los trabajos prácticos y trabajaron con monomaterial: maderas, gomas, textiles. Aparece luego un momento de divergencia, en el que a partir de una idea se puede generar una problemática de diseño que luego se transforme en un producto. Paralelamente, sus estudiantes van incorporando diferentes herramientas de diseño: programas, maquetas, mapa de referentes. Lo importante de este proceso es que los estudiantes ven su propia evolución. La docente remarcó la importancia de trabajar en un clima de cooperación, por lo que realizan enchinchados, correcciones entre pares e intercambio de programas. Culminó su ponencia expresando que permanentemente intenta motivar el surgimiento de ideas para que los alumnos sientan la alegría de tener ideas.

El profesor Cristóbal Papendiek (Diseño de Producto II, Diseño Industrial I) comenzó realizando una comparación entre las dos materias que dicta para afirmar que la primera tiene como eje rector la relación forma-función y la segunda, la relación forma-emoción. Compartió interesantes trabajos de sus estudiantes, elaborados a lo largo de varias clases y reafirmó la importancia de trabajar con esquicios: diseñar un producto en una clase. Como problemática señaló que observa cambios de niveles significativos entre una cursada y otra, por lo que permanentemente debe adaptar la planificación. Asimismo, expresó que la falta de conocimientos complementarios muchas veces lleva a dispersar los contenidos de la materia que deberían centrarse en el diseño. Señaló también que no ve espíritu de trabajo en equipo entre los estudiantes y que le llama la atención que no puedan mantener un grupo a lo largo de la carrera. A modo de conclusión el profesor afirmó que el nivel del aprendizaje es directamente proporcional a la motivación que el alumno recibe, comprendiendo motivación como capacidad de diversión, de trascendencia y de autosuperación. El gran desafío es evitar que los alumnos sean pasivos y sólo escuchen, por lo que hay que sacarlos de la zona de confort y fomentarles una mirada crítica.

La profesora Flor Fiszman (Técnicas y Materiales IV) planteó que el objetivo de la cátedra es definir materiales innovadoras para la joyería contemporánea y estudiarlos desde el diseño industrial. Trabajaron sobre materiales plásticos, orgánicos, metales y aleaciones y cerámicos. Como dinámica de las clases estableció una breve presentación teórica de cada material y los estudiantes debieron completar la investigación sobre los mismos en sus casas. Lo más importante fue transmitirles las ventajas de la producción en serie. Señaló la importancia de ser exigentes en las fechas de entrega. La profesora compartió creativas producciones de sus alumnos y finalmente expresó que ideó el trabajo práctico final de manera tal que pudiera darse una integración de contenidos. Como conclusión expresó que en su opi-

nión el mayor aporte de la materia significó el anclaje en la realidad que impactó de diferente manera en cada estudiante.

El profesor Daniel Wolf (Seminario de Integración II) mostró a sus colegas Proyectos de Graduación de estudiantes en los que se apreció la materialización de todos los conceptos aprendidos a lo largo de los cuatro años de la carrera. Refiriéndose a la importancia de estos trabajos para el área de Diseño Industrial, lo que se busca es que los trabajos tengan una sólida investigación, conclusión teórica y un aporte significativo como diseñadores. Ante preguntas de los profesores presentes, Wolf remarcó que el 90% de la cursada de Seminario II es adquisición de teoría. Recién al final de la cursada se interviene sobre el proyecto, que no se evalúa como materia de diseño pues lo que se busca es que los estudiantes puedan realizar un trabajo de investigación y escriban de manera adecuada. En la jornada se dio un rico debate sobre la importancia de la investigación en el área, incluso como una instancia de reflexión que en lo cotidiano no solemos tener.

La jornada fue el marco para un interesante intercambio docente sobre la enseñanza del Diseño Industrial y de Joyas en la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo.

Comunicación Oral y Escrita, Introducción a la Investigación, Taller de Redacción, Reflexión Artística

El jueves 17/2/2011 se realizó la Jornada de Reflexión Académica de los profesores de las Asignaturas Comunicación Oral y Escrita, Introducción a la Investigación, Taller de Reflexión Artística, Taller de Redacción y Seminario de Integración; materias todas cuyo objetivo final es que los estudiantes produzcan textos de su autoría. Los expositores fueron los profesores Zulema Marzorati, Jorge Duarte, Marisa Cuervo, Clarisa Herrera y Mara Steiner.

La profesora Zulema Marzorati (Introducción a la Investigación) compartió su manera de trabajar los contenidos de la asignatura, aclarando que –como historiadora– dirigió las investigaciones a la relación cine-literatura ya que las producciones audiovisuales son también fuentes de la historia. Inculcó a sus estudiantes la importancia del trabajo de investigación, ya que no sólo es importante para sus carreras sino que los prepara para poder redactar el trabajo de grado que les exigirá la Licenciatura. Los objetivos que trazó fueron tres: a) que aprendan a hacer un trabajo de investigación; b) que aprendan a ver una película visualizando lo latente y lo aparente de la misma y analizando las condensaciones de personajes; c) que tomen conocimiento de la historia argentina. Ya al principio de la cursada se elabora un mapa conceptual que les servirá de guía en su investigación. El marco teórico es muy importante por lo que los alumnos deben ir a la biblioteca a rastrear libros que tengan que ver con el tema. Un aspecto fundamental es enseñarles cómo se hacen las citas bibliográficas. El trabajo final consistió en la investigación de esta película relacionada con el marco histórico. Los estudiantes prepararon la introducción, en la que explican el objetivo

que se proponen; el análisis del contexto de producción (ya que en análisis del momento en que fue filmada la película permite conocer la sociedad que la produjo) y una síntesis personal. La profesora mostró el portafolio final de una alumna que trabajó sobre el filme *Crónica de una fuga* y sorprendió por el rigor académico de la investigación lograda, teniendo en cuenta además que es una materia de primer cuatrimestre del primer año.

El profesor Jorge Duarte (Introducción a la Investigación) hizo referencia a su manera de encarar el dictado de la asignatura. Si bien comparte con la profesora Marzorati la metodología de trabajo, en su caso fueron los alumnos los que eligieron la temática. Como docente, se encargó de tutorear las investigaciones. Expresó que al comienzo de la cursada indica a los estudiantes que hagan pequeños resúmenes para diagnosticar la manera en la que escriben ya que les cuesta expresarse por escrito. En su caso, la decisión de tomar un examen parcial le ha dado resultado para garantizar que estudien la teoría. Los alumnos terminan la cursada con el 70% del trabajo de investigación realizado. El mayor problema con el que se encontró es la heterogeneidad de los grupos, las limitaciones para escribir y las limitaciones con el idioma que presentan muchos alumnos extranjeros. El profesor se mostró satisfecho con los resultados alcanzados por sus estudiantes.

La profesora Marisa Cuervo (Seminario de Integración II) comentó que el nivel de exigencia en esta asignatura es muy alto ya que los estudiantes se encuentran a un paso de convertirse en profesionales. Al tener que enfrentarse con su Proyecto de Graduación los alumnos sienten una especie de pánico que podría sintetizarse en el siguiente pensamiento: “ahora soy yo el que decide, el que se tiene que hacer cargo, el que tiene que pensar, escribir y exponer un tema elegido por mí”. Por lo tanto, el trabajo del docente de Seminario no sólo consiste en brindarles herramientas metodológicas sino también es reforzarles a los estudiantes la actitud y la personalidad. Para la docente, llegar a un 4º año va de la mano con tener que hacerse cargo de su carrera, lo que implica también un crecimiento personal. Y donde más hay que trabajar es en las conclusiones de los estudiantes ya que aquí se manifiestan las propias ideas. Marisa Cuervo concluyó diciendo que el desafío para todos los profesores de Seminario I y II –y lo que las diferencia de cualquier otra asignatura de la carrera– es tener que brindarles a los estudiantes un sostén no sólo académico sino humano.

La profesora Clarisa Herrera (Taller de Redacción) dijo que los estudiantes en general llegan a su materia con una falta de hábito en la lectura, la escritura y la información general de lo que ocurre en el país y en el mundo. Todo esto conlleva a una falta de formación de opinión y justamente a reforzar esto apuntan sus objetivos docentes. Todas las clases los alumnos deben trabajar con los diarios del día y comentar las noticias que incluso menos les interesan, ya que poder hablar de lo que no nos motiva significa un desafío. No sólo se focalizó en las noticias diarias sino que trabajó para que los estudiantes comprendan la construcción de las noticias y cómo argumentar para poder, con el correr de las clases, estar en condiciones de intervenir en discusiones

en las que puedan tener opiniones propias y fundamentarlas. Asimismo, buscó que observen por detrás de las noticias hay ideologías, construcciones e intereses diferentes. Analizaron películas que ilustraron esto. En el trabajo final los alumnos debieron hacer un dossier temático, haciendo foco en el *target* al que estaría dirigido.

La profesora Mara Steiner (Reflexión Artística I) compartió con sus colegas su artículo “Arte, Reproducción y Paradigmas Estéticos”, una verdadera reflexión sobre el arte, la técnica y las categorías estéticas. Expresó que la fotografía y el cine han modificado la noción del arte y que a partir de la reproducción técnica del arte se ha modificado la relación que el espectador tiene con las obras. Esto también permitió fragmentar y distorsionar cualquier producción (dio como ejemplo la Mona Lisa). A partir de estos cambios, se favoreció la fechtización del arte, lo que le permitió entrar en la cadena de consumo. La profesora citó las fuentes de su trabajo, que aportó una interesante mirada sobre el tema.

La jornada estuvo signada por un fuerte debate sobre la problemática del plagio (tan instalada no sólo entre los alumnos sino en la sociedad toda), las estrategias para detectarlo y evitarlo, la importancia de educar en el concepto de autoría original y la necesidad de que los estudiantes realicen trabajos de investigación a lo largo de la carrera, unificando las citas de la bibliografía consultada de acuerdo con las normas APA.

Diseño Gráfico

El viernes 18/2/2011 se realizó la Jornada de Reflexión Académica de los profesores de Diseño Gráfico. Los expositores fueron los profesores Julieta Selem, Licia Rizzardi, Valeria Delgado, Pablo Gironelli, Ricardo Penney y José Luis Grosso.

La profesora Julieta Selem (Introducción al Lenguaje Visual) comentó que su asignatura es introductoria e involucra a muchas carreras de Diseño, por lo cual significa un reto la diversidad de intereses de los estudiantes. Los contenidos son troncales y se centran en el estudio del lenguaje de las imágenes. Esto permitirá que los alumnos comprendan la estructura de lo visual y analicen los mensajes que hay detrás de cada imagen. La metodología que utilizó fue la de aula-taller; cada clase comenzó con una mini-teoría sobre lo que se ejercitaría luego. Organizó la cursada en módulos de tres clases que giraron siempre alrededor de un trabajo práctico. La profesora afirmó que el diseñador no hace nada al azar. Su objetivo fue que los estudiantes adquirieran nuevas herramientas para decodificar mensajes visuales existentes y analizarlos concientemente desde la mirada del diseñador, potenciando la comunicación visual. Compartió portafolios muy creativos del Trabajo Práctico Final que consistió en el diseño y creación de un afiche cultural para un evento elegido por los estudiantes.

La profesora Licia Rizzardi (Introducción al Lenguaje Visual) expresó que comenzó el dictado de sus clases explicando los conceptos de signo y tipologías pues le interesa que los estudiantes experimenten todas las alternativas para crear mensajes visuales. Partió mostran-

do imágenes ya existentes y sus estudiantes debieron deconstruirlas para generar con esto nuevas producciones. Ejercitó fundamentalmente el trabajo a mano alzada y realizó evaluaciones diagnósticas mediante juegos. La organización de la cursada giró alrededor de seis trabajos prácticos. El Trabajo Final fue la realización de un afiche. La docente se mostró muy contenta con los resultados logrados por sus alumnos, teniendo en cuenta que es materia de primer año.

La profesora Valeria Delgado (Taller I y II) se refirió a las ventajas de trabajar con la herramienta del aula virtual y compartió su experiencia utilizando un sitio de Internet. Expresó que de este modo los estudiantes no se pierden nada de lo dictado en clase y que la página se va armando con contenidos volcados por ella y por los mismos alumnos, ya que son los encargados de subir sus propias producciones. Estructuró la página a través de los siguientes ejes: maestros tipográficos, videos de la cursada, integración de contenidos, clases teóricas, planificación y encuestas, guía de trabajo práctico final, fechas de corrección. Respecto de la elaboración de los trabajos prácticos la docente brindó a los estudiantes una lista de cotejo y una matriz de evaluación, de manera tal que nada quedase en el olvido y se evitaran malos entendidos. La exposición de la profesora generó ricos aportes de experiencias respecto del aula virtual y otras posibilidades tecnológicas para favorecer el intercambio permanente entre estudiantes y profesores.

El profesor Pablo Gironelli (Producción Gráfica) compartió con sus colegas la dificultad de condensar y recortar las especificidades de la producción gráfica para poder abarcar lo más importante en un cuatrimestre. Lo primero que realizó fue un diagnóstico sobre la capacidad de observación y análisis de los estudiantes respecto de piezas gráficas. Intentó luego general inquietud, única manera de que los alumnos busquen respuestas y más adelante desarrolló un criterio gráfico, es decir qué se puede y qué no se puede hacer, por qué se elige un sistema productivo y no hacia el diseño. El primer trabajo práctico consistió en que buscaran 20 trabajos impresos para analizarlos. El segundo, descomponer imágenes en valores de grises o a partir de puntos. El tercero, reconocer en impresos los distintos sistemas que se utilizan. El cuarto, trabajos sobre teoría del color. El quinto, análisis y realización de *packaging*, troqueles y trazados. El docente remarcó la importancia de realizar salidas de campo para que los estudiantes se contacten con la realidad de la vida profesional.

El profesor Ricardo Penney (Taller III) expresó que su asignatura es una transición en la carrera: los estudiantes llegan con conocimientos muy básicos y se tienen que ir con ideas más claras que les permitan realizar diseños de mediana complejidad. El objetivo final es que diseñen un libro, para lo cual suelen tomar alguno de una librería o biblioteca y rediseñarlo. Hizo hincapié en lo conceptual más allá de lo editorial: el libro debe tener un buen soporte, un *packaging* interesante y una tapa llamativa. El profesor insistió mucho en la elección de la tipografía, apelando a dos ejes: tipografía como elemento sintáctico, por su belleza; el significado de su forma (aspecto semántico). Luego de esto, efectuaron una

puesta en página que dio paso a la generación de una página completa. El profesor los hizo relacionar también las familias tipográficas con bandas de música para que logran generar afiches que reflejasen el espíritu de cada grupo y compartió las producciones de sus estudiantes que se caracterizaron por su profesionalismo. El profesor José Luis Grosso (Taller IV) orientó la cátedra hacia el Diseño de Revistas. Preparando este trabajo final, los estudiantes tuvieron un primer práctico que consistió en análisis de revistas, eligiendo la Rolling Stone por su complejidad. El segundo TP fue el rediseño de la tapa de la revista Noticias, considerando los diferentes niveles de lectura que presentaba la tapa original. El tercer TP fue un trabajo bisagra que comenzó a preparar la entrega final: los estudiantes debieron hacer su propuesta de revista, diseño de tapa y posicionamiento de la revista como producto. El cuarto TP fue la puesta en página, con un diseño en tres secciones: editorial, sumario y staff. El TP 5 consistió en el diseño de la nota central o nota de tapa. Con estos trabajos prácticos, los alumnos llegaron a finalizar la cursada con un tercio de la revista terminada, consistiendo la producción final en la creación de una revista de 24 páginas, presentación de maqueta, grulla constructiva y programa tipográfico. El docente sorprendió a sus colegas al mostrar la calidad y creatividad de distintas revistas diseñadas por sus alumnos.

Abstract: During the two weeks between Monday, the 7th and Friday, the 18th of February, 2011 there were realized the XIX Journeys of Academic Reflection of the Faculty of Design and Communication of the University of Palermo.

These Journeys are realized uninterrupted from the year 1993 and they constitute a real forum of meeting and exchange of pedagogic strategies of the teachers of the Faculty, who along a day debate with their companions, themes of interest.

The Journeys are structured as follows: in the morning, a meeting of the professors of each area with the Dean of the Faculty, Lic. Oscar Echevarría. In the afternoon, a specific meeting among professors of areas, careers and related subject is developed.

Key words: Academic Reflection – design and communications – forum – journeys – professors – pedagogy.

Resumo: Durante as semanas compreendidas entre a segunda-feira 7 e na sexta-feira 18 de fevereiro do 2011 realizaram-se as XIX Jornadas de Reflexão Acadêmica da Faculdade de Design e Comunicação da Universidade de Palermo.

As Jornadas realizam-se sem interrupção desde 1993 e constituem um verdadeiro foro de encontro e intercâmbio de estratégias pedagógicas dos docentes da Faculdade, quem ao longo de uma jornada debatem com seus pares temas de interesse.

As Jornadas foram estruturadas da seguinte forma: pela manhã, um encontro dos professores da cada área com o decano da Faculdade, Lic. Oscar Echevarría; pela tarde, um encontro específico entre professores de áreas, carreiras e matérias relacionadas.

Palavras chave: Reflexão Acadêmica – design e comunicação – foro – jornadas – professores – pedagogia.

(*) **Laura Ferrari.** Profesora de Castellano, Literatura y latín (Escuela Normal de Profesores Nº 1, 1981). Dramaturga (Escuela Nacional de Arte Dramático, 1994). Profesora de la Universidad de Palermo en el Departamento Audiovisual de la Facultad de

Diseño y Comunicación. Guionista de cine y televisión. Autora de numerosas obras de teatro. Especialización en literatura argentina.

Sobre la historieta argentina y algunas categorías para definirla

Laura Cristina Fernández (*)

Fecha de recepción: julio 2011

Fecha de aceptación: septiembre 2011

Versión final: noviembre 2011

Resumen: Este artículo desarrolla algunos aspectos de la problemática sobre la categorización de la historieta argentina como popular, como realista y/o como marginal; entendiéndose, asimismo, que tales valoraciones se han re-elaborado en las últimas décadas. Desde una mirada que articula la Historia Social del Arte, los Estudios Culturales y el Análisis del Relato, el *paper* propone una revisión del significado y de los usos con los que se ha dotado a estos términos en la crítica y los estudios teóricos en Argentina. Finalmente, se sugieren algunas posibles lecturas para aplicar a la investigación actual sobre historieta.

Palabras clave: historieta argentina – lo popular / lo marginal – lo realista.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 27]

Este artículo intenta desarrollar algunas reflexiones que surgen de una investigación sobre algunas historietas de Héctor Germán Oesterheld realizadas durante los años 1968-1977, investigación en la cual observamos cierta problemática respecto a los conceptos utilizados para categorizar a la historieta argentina en general. A continuación, vamos a focalizarnos en tres de esas categorías: lo popular, lo realista y lo marginal.

Para comenzar, es importante señalar que la historieta, como todo producto cultural, ha estado condicionada desde su nacimiento como género tanto por cuestiones ideológicas (las políticas editoriales, por ejemplo) como por su materialidad (calidad y formato de edición, etc.). De este enorme y diverso grupo de condiciones y características es que la crítica y el estudio sobre historietas han tomado elementos para tratar de definir al fenómeno desde diferentes miradas, entendiéndose que todo análisis es una selección. Es decir, un análisis es un recorte y a la vez una construcción de un objeto dado, cuestión que duplica la complejidad cuando un objeto no es simplemente “dado” por “naturaleza”, sino que es ya un objeto construido, moldeado por estas condiciones a las cuales hemos hecho alusión. Es entonces que la crítica y el estudio sobre los productos culturales, como es el caso de las historietas, conllevan una idea de reconstrucción semiótica.

Observamos que las tres valoraciones sobre las que trata este artículo resultan conflictivas pues, a lo largo de las últimas cuatro décadas, también han existido transformaciones en el uso de las mismas.

Comencemos, entonces, a preguntarnos respecto al concepto de popular. Según Stuart Hall (1984), hablar de cultura popular es una tarea dificultosa, ya que existe una gran amplitud de los usos de este término. A modo

general, este autor categoriza a estos usos de la siguiente manera: la definición mercantil, que considera a lo popular como sinónimo de masivo; la crítica radical-intelectual, que opone lo masivo a lo popular, lo primero como imposición alienante y lo segundo como “lo real”; y un tercer grupo, que es al que adhiere Hall, que entiende a la cultura popular como el terreno de una lucha irregular, en el cual las formas dominantes, comerciales o masivas se organizan, inhiben o adaptan frente a la mayor o menor “resistencia” de los elementos populares. Este autor valoriza a lo popular como producto del intercambio y también de procesos de reconocimiento e identificación en el público, que no es pasivo ni “alienado”.

Podemos afirmar que la re-elaboración de las categorías de un período al otro, moviliza a algunos productos populares a adquirir relevancia como objetos artísticos y viceversa, lo cual implica una transformación significativa en dichas formas culturales. Este proceso es el que podemos observar a fines de los años sesenta en el campo de la historieta argentina, al ser reconocida por parte de un grupo de poder dentro del campo que la “oficializa” como arte, no sin controversias y resistencias. Más cercano en el tiempo, el estencil y el grafiti han sufrido de un proceso análogo después de la revalorización a las formas de arte popular y político argentino post-2001.

También desde los Estudios Culturales Latinoamericanos se cuestiona la supuesta antinomia entre lo popular, condenado a una a-historicidad idílica, y lo urbano, señalado como comercial, marginal y sucio. Como ejemplo de que tal oposición se hace insostenible en las formas culturales, la historieta como objeto de estudio reveló diferentes miradas respecto a lo popular: como lo otro “chabacano” o simplista; como lo otro respetable

para el análisis teórico, siempre y cuando se mantuviese una precavida distancia intelectual; y como lo propio, en lo cual se involucra quien lo critica. Ésta última es una vertiente más tardía que las anteriores, desarrollada desde los años ochenta. Sin embargo, el “elitismo” siguió y sigue operando sobre las formas estéticas populares y/o masivas, manteniendo la identificación de “lo bueno con lo serio y lo literariamente valioso con lo emocionalmente frío” (Martín Barbero, 1987: 152).

Hay un elemento relativo a las producciones culturales populares que durante mucho tiempo se ha dado por sentado como característico pero que, especialmente en el caso de la historieta, se presenta como excepción: el anonimato autoral. No obstante, es válido hablar de autoría colectiva en contraposición con la “historieta de autor”. Incluso en esta última, son difusos los límites de pertenencia autoral, aunque no exista explícitamente un trabajo colectivo, una división de las tareas propias de los oficios (dibujante, entintador, colorista, guionista), pues casi siempre existe un fuerte filtro editorial. Incluso, como sucede en las grandes industrias mundiales del cómic y del manga, los aprendices siguen “copiando” el estilo del dibujante-maestro para que la obra se publique bajo el nombre de este último, lo cual entra efectivamente en conflicto con el concepto moderno de autoría y con el carácter aurático de la obra. La revalorización de la historieta a raíz de la revisión neovanguardista del concepto “arte”, se produjo de la mano de una minoría intelectual, lo cual es importante aceptar. Recién a partir de los años ochenta comienzan en la Argentina los intentos por re-masificar el consumo de la historieta local lo cual, más allá de haberse o no concretado, dio lugar a fenómenos peculiares, como en el caso de la revista “Fierro” (Gociol y Rosemberg, 2000; Reggiani, 2007, Vázquez, 2010).

Existe, entonces, una articulación entre lo masivo y lo popular. No son conceptos en oposición ni asociados a lo decadente, sino que lo masivo “se ha gestado lentamente desde lo popular” (Martín - Barbero, 1987: 135) y sufre de procesos de transformación y re-semantización que están presentes en todos los productos culturales.

Es entendido, pero siempre importante recordar, que la articulación de los usos, estéticas y hablas populares con las formas de difusión masiva es una cuestión intrínseca al lenguaje de la historieta. Incluso es necesario subrayar que dichos usos y modos de habla de los personajes no son necesariamente los que el lector utiliza en la jerga cotidiana, son una idealización, una recreación de la misma. No obstante, tal recreación, tal ficción, dota al relato de un sentido de pertenencia para el lector, resultado de un proceso de identificación con el relato a través de estos elementos “verosímiles”. Lo que da fuerza al relato es este vínculo con el lector, es decir, que el lector decida “darle espacio” a lo posible, suspendiendo voluntariamente la incredulidad.

Cuando hablamos de verosimilitud, nos conducimos a la pregunta respecto a las implicancias del término realista. En primer lugar, sugiere que se trata de algo que no es real pero pretende parecerse a ello, reflejarlo. Entendido de este modo, este adjetivo podría encadenar a dichas obras a una pretendida función mimética, desplazándolas del ámbito real propio del objeto.

Si entendemos que “el efecto de realidad” (Barthes, 1968) reside en elaborar un entramado de estratégicos detalles aparentemente “insignificantes”, podemos entender que el realismo no es inocente dentro de un relato, sino que es una decisión estética y política que intenta producir una operación de identificación en el lector y con ello, quizás, establecer un principio empático con determinada línea de pensamiento.

Veamos entonces como Barthes, al referirse a “la notación insignificante”, señala que los objetos nombrados adquieren una referencialidad al estar situados en determinada escena. Para poner un ejemplo, (inevitablemente aludiendo a las ideas de Heidegger) el objeto no es simplemente un objeto, como sucede con la nieve en “El Eternauta” (I parte), sino que es una posibilidad de algo más allá de sí mismo, en este caso, una posibilidad de muerte, una amenaza¹. Pero pongamos un ejemplo menos evidente dentro del mismo relato: al promediar el final, los sobrevivientes están explorando los alrededores en bicicleta y deben refugiarse entre unos matorrales secos ante la amenaza de una explosión nuclear. El detalle aparentemente “insignificante” reside en el dibujo: son cinco viñetas en donde aparece una flor solitaria entre los matorrales, que se va moviendo e iluminando, mostrando el punto de vista del protagonista. Entonces, esa simple flor es, por un lado, muestra de la supervivencia a la nieve mortal pero, por otro lado, indica el peligro que se avecina sobre los protagonistas, hundidos en una tierra castigada. Luego, aparecen en el relato otras flores, unos claveles, ante los cuales explota la emotividad del personaje de Elena, la mujer de Juan Salvo, pues ya no son simplemente flores, sino objetos casi inconseguibles en el contexto post-invasión, que representan además una cotidianidad, un mundo de “normalidad” perdido. Se señalaría, de esta manera, cómo el quiebre de la cotidianidad, una situación de emergencia, vuelve relevante hasta lo más sencillo y rutinario.

La tercera categoría sobre la cual queremos reflexionar es la de marginal, la cual ha sido utilizada con un fuerte sentido peyorativo por la crítica y teoría sobre arte y medios masivos en general. Como posición alternativa a tal mirada clásica (entendiendo a clásico como iluminista) encontramos el giro positivo que le otorga Juan Sasturain a lo marginal dentro del marco de la historieta, introduciendo el concepto a fines de los años setenta y al principio de los años ochenta (en Estados Unidos ya circulaba respecto al movimiento *underground* desde los sesenta). Sasturain, frente a una circunstancia crítica (cierre de editoriales, censura, exilio de dibujantes, dictadura y posdictadura) intenta reconstruir el sentido de la historieta argentina a partir de una supuesta esencia marginal. Desde tal premisa, sostiene este escritor, el sentido local residiría en una necesidad de contar lo censurado, lo escondido, lo anormal, lo destruido: dígame “lo marginal”. Mediante tal operación, pretende reivindicar las producciones invisibilizadas, experimentales y posicionadas ideológicamente durante los setenta y ochenta.

No obstante este “giro positivo”, discrepamos con que lo marginal sea una característica *a priori* o esencial de la historieta argentina, pues pensamos que lo marginal,

como fenómeno extendido hasta la producción actual de historietas, es consecuencia de una circunstancia emergente, producto de un campo restringido (comercial, política y/o artísticamente), que condiciona la publicación y circulación de las historietas allí surgidas. Éste es el caso de la mayoría de las historietas argentinas posteriores a los años sesenta: marginales no por voluntad, sino por imposiciones del campo de la época. Para finalizar, de los argumentos revisados brevemente en este artículo, enfatizamos que el llamado realismo es una estrategia estética pero también implica una mirada política del autor sobre el relato. En este sentido, la noción de marginalidad conlleva un fuerte significado dentro del campo de la historieta argentina, al plantearse como una operación para autodefinirse frente a lo extranjero.

Se ha destacado, por otra parte, la idea de lo popular como forma estética en relación de tensión con lo institucional y, a su vez, base desde la cual se gesta lo masivo. Miramos a lo popular como lo propio y también consideramos a muchas producciones masivas como parte de la formación cultural de la sociedad que analizamos y a la cual pertenecemos. En el mismo sentido, lo urbano lo entendemos como filiado a lo popular, articulándose estos elementos entre sí, a través de los usos e interpretaciones de una comunidad.

Por último, observamos que las formas estéticas populares suelen apelar a estereotipos, sin embargo, la misma dinámica del lenguaje popular tiende a desplazar el significado primigenio de estos cánones, transformándolos en imágenes humorísticas y/o de crítica social-política. Consideramos entonces que lo popular no debe juzgarse como simple, sino como un complejo entramado de apropiaciones y transformaciones de lo dado.

Notas

¹ En el relato de “El Eternauta”, la tranquilidad de una noche de amigos es rota cuando comienza a nevar y los personajes descubren que esta nieve elimina a los seres

vivos que entran en contacto con ella. Debido a ello, los personajes quedan aislados, tratando de sobrevivir con lo disponible dentro de la casa de la familia Salvo (N. de la A.)

Abstract: This paper presents some aspects of the problematic on the categorization of the Argentine comic such as popular, realist and / or marginal; it considers that such valuations have been elaborated in last decades. From a look that articulates the Social History of the Art, the Cultural Studies and the Analysis of the Narrative, the paper proposes a review of the meaning and of the uses, those who have been endowed to these terms in the critique and the theoretical studies in Argentina. Finally, some possible readings are suggested to apply to the current investigation on comics.

Key words: argentine comic – the popular / the marginal – the realistic.

Resumo: Este artigo desenvolve alguns aspectos da problemática sobre a qualificação do quadrinho argentino como popular, como realista e/ou como marginal; entendendo, assim mesmo, que tais valorações se têm re-elaborado nas últimas décadas. A partir de uma perspectiva que articula a História Social da Arte, os Estudos Culturais e a Análise do Relato, o paper propõe uma revisão do significado e dos usos com os que se dotou a estes termos na crítica e os estudos teóricos em Argentina. Finalmente, sugerem-se algumas possíveis leituras para aplicar à investigação atual sobre quadrinhos.

Palavras chave: quadrinhos argentino – o popular / o marginal – o realista.

(*) **Laura Cristina Fernández.** Magister en Arte Latinoamericana, Doctoranda en Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.

El Trabajo Práctico Final en Publicidad I: objetivos y evaluación

Paula Domeniconi (*)

Fecha de recepción: julio 2011

Fecha de aceptación: septiembre 2011

Versión final: noviembre 2011

Resumen: El presente trabajo propone analizar la óptica desde dónde se evalúan trabajos finales en materias no troncales para cada carrera poniendo el foco en analizar el desempeño de los estudiantes en aquellos aspectos que resultarán útiles e interesantes en sus futuras profesiones. Se trabaja desde el caso particular de la materia Publicidad I, intentando abrir el debate sobre el rol de la evaluación de los trabajos prácticos finales de las materias no nodales en cada una de las carreras. Con la finalidad de transparentar los criterios de evaluación del Trabajo Práctico Final (TPF) en Publicidad I, se propone una grilla de evaluación para tener en cuenta al momento de evaluar el mencionado trabajo.

Palabras clave: diseño y comunicación – objetivos – evaluación – trabajos finales – publicidad – pedagogía.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 30]

Algunos conceptos sobre el rol de la evaluación

La evaluación es la instancia del proceso de enseñanza-aprendizaje que de alguna manera legítima lo enseñado en tanto contenido aprendido. Si pensamos la evaluación por fuera de este proceso, se puede afirmar que permite dar cuenta si se cumplieron los objetivos propuestos, actuando como cierre de una unidad, módulo o incluso de una materia. Desde este enfoque, la evaluación no es constitutiva del acto de aprendizaje, lo que produce dejar en el camino una posible instancia más de instrucción, una posible instancia más de adquisición del conocimiento. Álvarez Méndez (2001) sostiene que es necesario aprender de y con la evaluación, y que debe actuar al servicio del conocimiento y de los intereses formativos. El autor propone que no se puede perder de vista a los sujetos que aprenden, más allá de la forma que adopten los exámenes. Muchas veces el docente se toma el proceso evaluatorio como un lugar de información respecto de los aprendizajes (Litwin, 1998) o como un trámite legal de llenado de actas, olvidando el real objetivo y receptor de esta instancia. Si bien la evaluación da fe de un contenido apprehendido y legítima ante los otros (pares, familia, personal de la institución, organismos involucrados y principalmente el mercado laboral) este aprendizaje el principal sujeto en esta instancia es, sin dudas, el propio estudiante.

Por otro lado, la evaluación debería ser considerada por el docente como un informante clave sobre su propia propuesta de enseñanza y su desarrollo metodológico.

El TPF en Publicidad I

Publicidad I es obligatoria para gran cantidad de carreras de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo. Por lo general se cursa en el primer o segundo cuatrimestre del primer año de cada carrera. Esto configura un alumnado heterogéneo donde son pocas las veces que los estudiantes están efectivamente inscriptos en la carrera de Publicidad. Teniendo en cuenta este contexto, se torna importante realizar un análisis sobre cuáles son los aspectos a tener en cuenta en el momento de la evaluación del TPF dado que como se dijo, en la mayoría de las comisiones, los estudiantes no pretenden ser publicitarios, sino que utilizarán la publicidad como herramienta de trabajo asesorándose o contratando expertos en el tema. Desde esta perspectiva, el objetivo de la asignatura es que los estudiantes reconozcan el valor estratégico de la publicidad y que mediante el manejo de la jerga, puedan solicitar y evaluar producciones publicitarias en sus futuros ámbitos laborales.

La Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo dispone que la materia esté inscripta en el Ciclo de Presentaciones Profesionales, donde los estudiantes desarrollan un proyecto constituyéndose como agencia de publicidad. Se busca de esta manera, enriquecer su formación universitaria y principalmente prepararlo para un adecuado desempeño profesional en el que las presentaciones de los proyectos serán imprescindibles para su futuro quehacer laboral.

Las Presentaciones Profesionales se desarrollan en las últimas semanas de cada cuatrimestre cuando los estudiantes deben exponer sus proyectos y sus propuestas ante sus compañeros y sus docentes en sus aulas. Una

vez finalizada la exposición de todos los grupos de estudiantes, sus compañeros y su docente eligen, mediante una votación justificada, el mejor proyecto. Esta presentación es obligatoria para poder dar el examen final en la fecha siguiente.

En cuanto a la presentación formal del proyecto se busca que los alumnos cumplan las normas institucionales que solicita la Facultad según se detalla en el documento sobre Ciclo de Presentaciones Profesionales (cuerpo de tipografía, tamaño de página, presentación de los avisos montados en superficie rígida, entrega de CD y otros).

Los objetivos planteados en el TPF son que el estudiante aplique los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos en la cursada a la resolución de un problema de comunicación, que articule los conceptos y técnicas de publicidad con el área disciplinar de la carrera que cursa y, por último, que fundamente teóricamente la construcción de las piezas de comunicación y aplique técnicas de exposición y presentación.

El TPF en sí consiste en realizar el relanzamiento de un producto ya existente en el mercado, modificando alguna de sus cualidades (*packaging*, variedades, sabores, redefiniendo el *target*, etc.). De esta manera el grupo se asegura que tendrá algo novedoso sobre el producto para poder comunicar, evitando caer en piezas creativas repetitivas o sin un objetivo claro.

Cada equipo funciona como una agencia de publicidad, abarcando el trabajo relacionado a los departamentos de creatividad, medios y cuentas, debiendo presentar en la exposición final de acuerdo a cada uno de los roles asignados por los propios alumnos. Las tareas específicas que cada equipo/agencia deberá cumplir son:

1. Presentación de la agencia. Debe contener las secciones de: Introducción, Filosofía de trabajo, premios, organigrama, cuentas.
2. Breve investigación sobre la marca y la categoría. Contextualizada y brindando aportes respecto de la pertinencia del producto elegido dentro de la categoría.
3. confección del *brief* (Documento que incluye la información necesaria para encarar una campaña publicitaria) de la campaña.
4. Desarrollo y justificación cualitativa de una propuesta de medios. Se debe buscar coherencia con la estrategia planteada, con aportes distintivos originales y justificados apropiadamente.
5. Campaña gráfica. La misma constará (por lo menos) de: un aviso de Revista, página, color; un aviso de vía pública y la propuesta de utilización otras 2 herramientas de comunicación a elección con su respectiva justificación.

La elección del producto sobre el que se trabajar por parte de los alumnos busca incentivar el desarrollo grupal a partir del trabajo sobre un producto que les resulte interesante y provechoso.

Con la clara finalidad de que el Trabajo Práctico Final sea una instancia más de aprendizaje, se plantea un cronograma de corrección y presentación parcial de cada una de las instancias que conforman el TPF, tal como se detalla a continuación.

Calendarización del TPF

Semana 1: entrega y explicación de la consigna. Arma-

do de grupos. Elección de producto.

Semana 2: primer corrección: presentación de la agencia y breve investigación

Semana 3: entrega parcial: presentación de la agencia y breve investigación. Segunda corrección: *brief* y propuesta de medios

Semana 4: entrega parcial: *brief* y propuesta de medios. Tercer corrección: piezas creativas

Semana 5: entrega final y exposición en clase

Esta propuesta de trabajo escalonada permite que afloren dudas e inseguridades por fuera del proceso de evaluación numérica, encarando el proceso desde un punto de vista formativo y continuo y no como una herramienta meramente instrumental (Álvarez Méndez, 2001).

Criterios para la evaluación del Trabajo Práctico Final

Teniendo en cuenta el cronograma propuesto y las distintas etapas de TPF, se desarrollará una grilla de evaluación de acuerdo a las entregas parciales explicitadas. A su vez, cada una de estas instancias será ponderada entre el resto, ya que tal como lo expresa Álvarez Méndez (2001), no todo lo que se enseña es objeto de evaluación, pero principalmente, no todo tiene el mismo valor.

Para poder determinar los criterios de evaluación se debe, en primer lugar, tener en claro qué es lo que se busca evaluar en el TPF de Publicidad I. Partiendo de los objetivos propuestos, y relacionando la tarea con el campo de conocimiento (Litwin, 1998) se pretende evaluar la capacidad estratégica de los alumnos mediante la confección de un *brief*, mucho más que su desempeño creativo volcado en las piezas publicitarias solicitadas. El objetivo de la evaluación es la aplicación justificada de decisiones estratégicas a partir de la consigna solicitada. La exposición y el trabajo en equipo también serán evaluados desde un punto de vista general.

Con los objetivos de democratizar (Álvarez Méndez, 2001) la participación de los sujetos implicados en el proceso de evaluación y de transparentar los criterios que se han de aplicar, se propone la grilla de evaluación anexa para cada una de las instancias planteadas en el TPF. La misma será entregada a los alumnos junto con la Guía del TPF, con el objetivo de que el saber desde dónde serán evaluados contribuya a un buen desempeño académico en la instancia de evaluación final.

Aclaración: Si bien la grilla tiene un formato de cuadro, para la publicación en el siguiente cuaderno de Reflexión, se adaptó al formato de texto.

Condiciones formales

1 a 4 puntos: No cumple condiciones formales mínimas. No entregó soporte digital. No cumplió tiempo y forma. No corrigió previamente. No cumple la consigna.

5 y 6 puntos: Cumple condiciones formales. Respeta la consigna. No entrega soporte digital. Entrega en tiempo y forma. No cumple con 2 correcciones previas. Pobre calidad del discurso. Dominio parcial de los contenidos de la asignatura.

7 y 8 puntos: Cumple condiciones formales. Respeta la consigna. Soporte digital. Entrega en tiempo y forma. 2 correcciones previas. Pobre calidad del discurso. Domi-

nio parcial de los contenidos de la asignatura.

9 puntos: Cumple condiciones formales. Respeta la consigna. Soporte digital. Entrega en tiempo y forma. 2 correcciones previas. Calidad del discurso acorde. Dominio parcial de los contenidos de la asignatura.

10 puntos: Cumple condiciones formales. Respeta la consigna. Soporte digital. Entrega en tiempo y forma. 2 correcciones previas. Calidad del discurso acorde al ámbito universitario y al nivel alcanzado en la Carrera. Dominio de los contenidos de la asignatura.

Presentación de agencia

1 a 4 puntos: No hay presentación de agencia.

5 y 6 puntos: La presentación contiene 2 de las secciones propuestas.

7 y 8 puntos: La presentación contiene 3 de las secciones propuestas.

9 puntos: La presentación contiene 4 de las secciones propuestas.

10 puntos: La presentación contiene las secciones de: Introducción, Filosofía de trabajo, premios, organigrama, cuentas.

Breve investigación sobre la marca y la categoría

1 a 4 puntos: No presentan investigación.

5 y 6 puntos: Presentan investigación sobre la marca o la categoría.

7 y 8 puntos: Presentan investigación sobre la marca y la categoría.

9 puntos: Presentan investigación sobre la marca y la categoría bien contextualizada.

10 puntos: Presentan investigación sobre la marca y la categoría bien contextualizada y con aportes novedosos.

Confección de *brief*

1 a 4 puntos: *brief* incompleto.

5 y 6 puntos: *brief* completo. Descripción de producto incompleto. *Target* sin diferenciar. Ventaja diferencial disociada del posicionamiento. Competencia sin diferenciar.

7 y 8 puntos: *brief* completo. Descripción de producto incompleto. *Target* desarrollado en variables duras y blandas. Ventaja diferencial en sintonía con el posicionamiento. Competencia sin diferenciar.

9 puntos: *brief* completo. Descripción de producto incompleto. *Target* desarrollado en variables duras y blandas. Ventaja diferencial en sintonía con el posicionamiento. Competencia directa e indirecta.

10 puntos: *brief* completo. Descripción de producto completo (presentaciones, variedades, sabores, precio). *Target* desarrollado en variables duras y blandas. Ventaja diferencial en sintonía con el posicionamiento. Competencia directa e indirecta.

Propuesta de medios

1 a 4 puntos: No presentan propuesta de medios.

5 y 6 puntos: Propuesta de medios coherente con la estrategia. No presentan justificación.

7 y 8 puntos: Propuesta de medios coherente con la estrategia. Presentan justificación.

9 puntos: Propuesta de medios coherente con la estrategia. Presentan justificación apropiadamente.

10 puntos: Propuesta de medios coherente con la estrategia, con aportes distintivos y justificados apropiadamente.

Presentación gráfica

1 a 4 puntos: No presentan alguno de los avisos o el desarrollo de las herramientas de comunicación.

5 y 6 puntos: Presentan aviso de revista. Presentan Vía Pública. Presentan las 2 herramientas de comunicación.

7 y 8 puntos: Presentan aviso de revista. Presentan Vía Pública. Presentan las 2 herramientas de comunicación. Existe coherencia interna.

9 puntos: Presentan aviso de revista. Presentan Vía Pública. Presentan las 2 herramientas de comunicación. Existe coherencia interna. Los avisos están montados.

10 puntos: Presentan aviso de revista. Presentan Vía Pública. Presentan las 2 herramientas de comunicación. Existe coherencia interna. El trabajo es relevante desde el punto de vista creativo. Los avisos están montados en superficie rígida.

Conclusiones

Dentro de un enfoque dinámico de la enseñanza el docente cumple un rol fundamental trabajando constantemente sobre todas las herramientas implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La grilla de evaluación es uno de los instrumentos con los que cuenta el docente para desempeñar su tarea de una manera justa y cristalina. Desde este punto de vista, la utilización de instrumentos evaluativos consensuados con los estudiantes permite no solo transparentar el proceso, sino también evitar que los preconceptos y expectativas que los docentes tienen de los alumnos influyen la calificación final, ya que la mirada se posa en diferentes criterios con distintos grados de ponderación. Por el otro lado, esto permite entendimiento entre ambas partes involucradas, evitando supuestos y malos entendidos, respecto de los criterios a evaluar. Según Litwin, los criterios pueden ser recursos muy potentes para evaluar las producciones de los estudiantes, pero pueden ser fallidos, es por esto que el trabajo de rediseño de las grillas de evaluación debería ir de la mano de la corrección y actualización de los programas de las materias, ya que el instrumento tiene la utilidad de evaluar al alumno y no mucho menos importante, de permitir al docente una mirada sobre su propia propuesta de enseñanza.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Méndez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.

- Documento sobre Ciclo de Presentaciones Profesionales. Material de la Facultad de Diseño y Comunicación, Universidad de Palermo.

- Litwin E. (1998). *La evaluación: Campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la nueva enseñanza* en Camilioni A., Celman, S., Litwin E. y Palou de Maté M. del C. (1998), *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.

Abstract: The present work proposes to analyze the optics from where final works in not main subjects are evaluated for every career focusing the performance of the students in those aspects that will turn out to be useful and interesting in his future professions. One works from the particular case of the subject Publicity I, trying to open the debate on the role of the evaluation of the practical final works of the not main subjects in each of the careers. With the purpose of revealing the criteria of evaluation of the Practical Final Work (PFW) in Publicity I, one proposes an evaluation plan to bear in mind to the moment to evaluate the mentioned work.

Key words: final works – main subjects – not main subjects – criteria of evaluation.

Resumo: O presente trabalho propõe analisar a perspectiva desde onde se avaliam trabalhos finais em matérias não principais para a cada carreira pondo o foco em analisar o desempenho dos estudantes naqueles aspectos que resultarão úteis e interessantes em suas futuras profissões. Trabalha-se desde o caso particular da matéria Publicidade I, tentando abrir o debate sobre o papel da avaliação dos trabalhos práticos finais das matérias não notadas em cada uma das carreiras. Com a finalidade de tornar transparentes os critérios de avaliação do Trabalho Prático Final (TPF) em Publicidade I, propõe-se uma grelha de avaliação para ter em conta ao momento de avaliar o mencionado trabalho.

Palavras chave: design e comunicação – objetivos – avaliação – trabalhos finais – publicidade – pedagogia.

(*) **Paula Domeniconi.** Licenciada en Comunicación Social (UBA). Profesora de la Universidad de Palermo en el Departamento de Comunicación y Creatividad Publicitaria de la Facultad de Diseño y comunicación.

El Mundial de las marcas

Orlando C. Aprile (*)

Fecha de recepción: julio 2011

Fecha de aceptación: septiembre 2011

Versión final: noviembre 2011

Resumen: El Mundial de Fútbol resultó un fenomenal escenario mediático para las marcas, especialmente las vinculadas con el deporte. Muchas de ellas apostaron millones de dólares, de euros y de celebrities pero sólo unas pocas ganaron.

Palabras clave: publicidad – marketing – identidad – marca – mundial – deporte – fútbol.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 32]

No es suficiente ganar, otros tienen que perder.

Gore Vidal

El Mundial de fútbol potenció a este deporte como espectáculo con el atractivo condimento de las nacionalidades. 32 seleccionados, 736 jugadores, millones de espectadores en decenas de países y millones de dólares y de euros en esponsorio. En suma, un fenomenal escenario para las marcas, sean como primeras figuras o como parte del elenco, según los casos y los costos.

Marcas como Adidas, Nike, Puma, Umbro, Coca-Cola, Sony, McDonal's, Emirates y unas cuantas más invirtieron millones para estar presentes en los tableros de respaldo y en los laterales de los fields. En tanto que otras, como Gillette, YPF y Stork ya había contratado a ídolos como Messi y Ronaldo como *celebrities* para afeitarlos o calzarlos. También vale anotar el caso de Louis Vuitton que convocó a Maradona, Pelé y Zidane para recordar un histórico encuentro, metegol mediante.

Muchas marcas se sumaron para felicitar a su selección o para desearles lo mejor, utilizando los medios tradicionales o los sociales. En cambio, otras apelaron al marketing de guerrilla como fue el caso de Bavaria Beer que puso en la tribuna 36 holandesitas bien anaranjadas. Tampoco hay que olvidar los primeros planos y las cámaras lentas para promocionar los botines exclusivos y de marca, con nuevos diseños y colores exclusivos. Aquí se dieron casos curiosos. Messi calzaba Nike en Barcelona pero calzó Adidas en Sudáfrica. En cambio, Ronaldo estaba con Adidas en el Real Madrid pero se pasó a Nike en el seleccionado portugués.

Todo lo cual se completa con las marcas que buscaron capitalizar la desmesurada promoción del Mundial para sumarse al entusiasmo, y a la favorable disposición de la opinión pública, con sus espots en la televisión o en la web. Buenos ejemplos son el *World Cup* de Pepsi y *Write the future* de Nike. Este último para competir con su tradicional rival, Adidas que le había abonado 351 millones de dólares a la FIFA para tener la exclusividad del Mundial por ocho años (2007-2014). También en esta tesitura están las marcas que, mucho antes, ya habían contratado a los ídolos futboleros como *celebrities* para sus mensajes publicitarios. En este aspecto, uno de los casos más ejemplares es el de Gillette.

En suma, la mayoría de las marcas no quisieron perder la oportunidad de asociarse al Mundial, de alguna manera, con costos y modos variables y distintos.

En los hechos, aún es prematuro conocer, en el largo plazo, los resultados de todas estas estrategias y vinculaciones de las marcas. Pero en base a la casuística y a sus prolijos análisis es posible elaborar algunas hipótesis. La más evidente y genérica es la tendencia de las marcas a vincularse con el espectáculo. Los ejemplos abundan, como el de *Pepsi Music* y el de *Quilmes Rock* y los que, sin duda, habrán de seguirles. Por eso mismo el fútbol, que vía mediática se convirtió en espectáculo, no podía quedar de lado y menos ante un acontecimiento de la trascendencia del Mundial. En este sentido, muchas marcas se pusieron la camiseta y salieron a la cancha.

El sustento básico de esta tendencia, que ya es paradigma, es que la identidad de una marca tiene que capitalizarse en su imagen y que su imagen se instrumenta en los públicos. Para lo cual la marca debe alimentarse de vínculos y de experiencias, tal como Joan Costa y sus colegas lo vienen fundamentando. A quienes hay que sumar los expertos en el marketing de la experiencia. La publicidad, en función de director técnico, es entonces la encargada de vincular la marca con el éxito, la belleza y, en este caso, la alegría de ganar un partido o un campeonato. Todas, formas posibles y deseables de autorrealización.

En muchos sentidos, esta relación entre identidad e imagen se va construyendo a la manera del diálogo denotación – connotación. Puesto que la connotación (imagen) es la que posibilita y vincula la denotación (identidad) con los deseos, y le abre las puertas a las oportunidades de concretarlos con éxito. Por eso, cuando una marca se asocia con una celebridad o un evento, busca capitalizar para sí todo lo que esa celebridad o ese evento significan para el público. De modo que una marca en el Mundial de fútbol, y especialmente si es una marca deportiva, capitaliza sus tres características distintivas, que se instrumentan vía lo global, lo popular y lo espectacular.

Pero las inversiones y los respaldos, no siempre ni en todos los casos, se pueden incluir en el activo de las marcas. Porque la celebridad puede dejar de serlo y el Mundial lo gana un solo equipo y cada cuatro años. En suma, hay oportunidades pero también hay riesgos. Messi y Ronaldo jugaron el Mundial y varias marcas se asociaron con ellos pero al final tuvieron que desaparecer muy velozmente por el túnel. A la jabulani le pasó algo semejante. La diseñó Adidas que, además de vender millones de esas pelotas, empezó a cosechar muchas críticas de los que la patearon o la atajaron.

En este sentido, Adlatina reprodujo una nota de *Advertising Age** que llevó por título “Ser esponsor oficial del Mundial no garantiza tener más exposición, más bien todo lo contrario”. De hecho y en los hechos, en los últimos mundiales, los ganadores y las marcas variaron. En 1994, fue Brasil con Umbro, en 1998, Francia con Adidas, en 2002, otra vez Brasil pero esta vez con Nike. En 2006, Italia con Puma y en este Mundial, España con Adidas.

En resumen y como moraleja, vale citar a George Orwell quien inspirándose en una cita del libro de Eclesiastés, comentó oportunamente que tanto el éxito como el fracaso tienen, siempre, su inevitable cuota de azar. Y en este caso del Mundial de fútbol 2010, muchos jugaron pero uno solo lo ganó. Los demás tendrán que esperar otros cuatro años para salir a la cancha y empezar a jugar.

Referencias bibliográficas

- Capriotti (editor) (2007) *Gestión de la marca corporativa*. Buenos Aires: La Crujía.
- Costa, Joan (2006) *Imagen corporativa en el siglo XXI*. Buenos Aires: La Crujía.
- Del Pino, C. t Olivares, F (2006) *Brand Placement: integración de marcas en la ficción audiovisual*. Barcelona: Gedisa.
- Goldman, R y Papson, S. (2007) *La cultura Nike*. Barcelona: Deusto.

- Ries, A. y Ries, L (2000) *Las 11 leyes inmutables de la creación de marcas en Internet*. Bilbao: Deusto.

Abstract: The Worldwide Soccer Championship was a phenomenal mediatic scenario for brands, especially for those tied with sports. Many of them bet millions of dollars, of Euros and of celebrities but only a few won.

Key words: advertising – marketing – identity – brand – world – worldwide – sports – soccer.

Resumo: A Copa do Mundo resultou um fenomenal palco me-

diático para as marcas, especialmente as vinculadas com o esporte. Muitas delas apostaram milhões de dólares, de euros e de celebrities mas só umas poucas ganharam.

Palavras chave: publicidade – marketing – identidade – marca – mundial – esporte – futebol.

(*) **Orlando C. Aprile.** Licenciado en Teología (ISEDET, 1954). Estudios de Filosofía (UCA de Santa Fe). Becario del World Council of Church. Profesor de la Universidad de Palermo en el Departamento de Publicidad de la Facultad de Diseño y Comunicación. Se desarrolló en Investigación Publicitaria.

Formación docente. Formación profesional

Mónica Incorvaia (*)

Fecha de recepción: julio 2011

Fecha de aceptación: septiembre 2011

Versión final: noviembre 2011

Resumen: Este es un análisis histórico en cuanto a la enseñanza-aprendizaje, destacando la enseñanza y capacitación profesional en las áreas de diseño a nivel académico. Se destaca la célebre Bauhaus y el instituto de diseño de Chicago. Una mirada puesta en el aprendizaje y en una capacidad para que ese aprendizaje sirva en el campo profesional donde se desempeñará el alumno. Culmina con una reflexión sobre lo imprescindible de poseer una muy buena formación pedagógica que, sin desestimar los conocimientos técnicos que cada profesional tenga, posibilite un manejo adecuado de las herramientas básicas en el desarrollo pedagógico de la carrera.

Palabras clave: educación – formación – docente – profesional – pedagogía – proceso.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 35]

A nuestros alumnos les enseñamos muchas cosas, pero a veces no sabemos si las aprenden o cómo las aprenden.

B. Rotger Amengual

En el último cuarto del siglo XX, la enseñanza y capacitación profesional en las áreas de diseño a nivel académico adquirieron una importancia relevante. Si bien desde los inicios de ese siglo la formación artística tuvo un papel preponderante en el desarrollo de las artes, es en el período mencionado cuando adquiere gran protagonismo.

La célebre Bauhaus (1919-1933), nacida en la entonces República de Weimar, es el antecedente más característico de esta especialidad. Su impronta fue decisiva en el campo del diseño y permitió establecer disciplinas y sistemas de formación que hoy desarrollamos.

Su gran promotor, el ingeniero Walter Gropius, estableció esas bases esenciales en el mismo momento de su proclama al manifestar: “Queremos crear una nueva corporación de artesanos despojados de ese orgullo de clase que levanta un muro altanero entre artesanos y artistas. Debemos querer, imaginar, preparar en común el nuevo edificio del porvenir que enlace armoniosamente

a la arquitectura con la escultura y la pintura; edificio que ha de elevarse por manos de millones de obreros en el cielo del futuro, como emblema cristalino de la nueva fe en el porvenir.” (Incorvaia, p.77)

Efectivamente, esta propuesta no es sólo educativa sino que encierra una cuestión filosófica que ha seguido vigente: la conjunción de la teoría con la práctica del diseño.

A su vez, uno de los promotores de esta institución más comprometido con su corriente fue Lazlo Moholy Nagy, quien transitó por diferentes especialidades y desarrolló su teoría pedagógica bajo el lema de “Nueva Visión”, en la cual pone de manifiesto que el diseñador debe pensar y actuar en función de su época, contando con la tecnología acorde con su propósito inmediato.

Nos remitimos a la palabra diseño porque, de acuerdo con la definición del Diccionario de la Real Academia Española, entendemos por tal “la actividad creativa y técnica encaminada a idear objetos útiles y estéticos que puedan llegar a producirse en serie”.

De este modo, no sólo el criterio industrial se manifiesta con esta aseveración, sino que podemos incluir esos objetos estéticos que ya sea de manera individual o masiva, pueden representar un aporte desde el arte y la creación.

Resulta interesante, entonces, adentrarnos en el concepto procedimental de esta propuesta que fue revolucionaria para la época y marcó un estilo que se prolongó en el Instituto de Diseño de Chicago, producto de la diáspora que significó el cierre de la Bauhaus en Alemania, ante la llegada al poder de Hitler.

Esta institución continuó con la propuesta original de Gropius, estableciendo espacios destinados a la enseñanza del diseño de artículos manuales o mecánicos, el trabajo con textiles, plásticos, vidrios, elaboración de escenografías, arte comercial, fotografías, tipografías, modelado y pintura. Todas estas manifestaciones permitieron, con el transcurso de los años, generar una nueva corriente que sirvió de base para la aplicación en los centros de enseñanza del diseño.

Pero desde el punto de vista pedagógico ¿cómo se llega a la formación de “profesionales responsables” que puedan aunar sus conocimientos técnicos con preparación adecuada para transmitir la enseñanza?

La demanda por parte del mercado laboral generó la necesidad de capacitar a futuros profesionales, dentro de un marco teórico que les permita desempeñarse en el campo profesional.

Pero esa capacitación requiere de docentes con formación pedagógica que sean capaces de poder transmitir no sólo los conocimientos inherentes a la carrera, sino que posean una formación académica que avale su propia capacidad científica.

De acuerdo con las pautas de la pedagogía tradicional, entendemos como proceso educativo la posibilidad de brindar al ser humano una forma de vida adecuada a sus necesidades, en la cual debemos considerar tres aspectos principales: el objeto pedagógico (el alumno), los medios (los bienes culturales) y el sujeto (el educador). Si bien actualmente, los criterios pedagógicos han cambiado rotundamente, resulta interesante destacar que la idea de la transmisión de la enseñanza surge con el hombre mismo.

Al respecto, Juan Manuel Romero, en su libro *Historia de la Educación*, establece tipos de mentalidades a partir de las culturas primitivas, teniendo en cuenta aptitudes, capacidades y convicciones.

De este modo considera que las sociedades griegas, japonesas, hindúes y chinas han manejado el concepto de educación a través de representaciones religiosas o mediante pensadores y filósofos que establecieron las bases que, lógicamente, fueron evolucionando y cambiando de acuerdo con la sociedad de cada tiempo. Porque la educación es reflejo de su tiempo y realiza o pone en conocimiento determinados valores.

Al respecto, Frederick Mayer en su *Historia del Pensamiento Pedagógico* establece que: “En cada período de la historia, la educación ha reflejado los valores de la sociedad. Así en Esparta desarrolló guerreros que tenían poco interés en la literatura y en las artes; en Atenas se subrayaba una visión más universal de la cultura, mientras que el sistema escolar de Roma enaltecía los valores patrióticos. En la Edad Media el maestro fue un siervo del eclesiasticismo y se esperaba de él que siguiera los dictados de la ortodoxia.” (1967. p. 36).

De manera específica, en la Edad Media surge la Universidad con la metodología del sistema tradicional basado

esencialmente en la exposición del profesor, con un criterio subsidiario sobre lo escrito. G. Moreno, considera que la organización universitaria para este período tiene caracteres específicos que la diferencian de otras instituciones que la precedieron.

A tal efecto, toma en cuenta tres aspectos esenciales que hacen a su organización:

- Corporatividad. Entendiendo por tal una corporación constituida por la asociación entre maestros y escolares al modo de los gremios de artesanos de la época con intereses en común que sirven de unión al grupo. A su vez, se considera que existen dos tipos de agrupación: la vertical (alumnos y profesores, como en París) y la horizontal (sólo alumnos que presenta Bolonia).
- Autonomía. Cada universidad poseía un régimen autónomo, tanto en lo académico como en lo jurídico y administrativo.
- Universalidad. La procedencia universal de los estudiantes, el concepto universalista del saber, la unidad de lengua (el latín), la semejanza de métodos y contenidos docentes, la validez de los títulos.

De acuerdo con su importancia, característica y orden fundacional (papal, imperial o real, por derecho consuetudinario), cada universidad poseía una serie de privilegios para los alumnos y profesores que extendieron hacia la mayor parte de las casas académicas.

Podemos destacar como tales: Licencia a los graduados para enseñar - Exención del servicio de armas - Condonación de impuestos y contribuciones - Protección a maestros y estudiantes de no ser juzgados sino por las autoridades de la Universidad.

Estas características que hoy nos resultan llamativas, también tuvieron aspectos curiosos en cuanto a ciertas disposiciones que no siempre eran beneficiosas.

Al respecto Daniel Dei en su libro *La Tesis*, hace una mención a las costumbres o disposiciones que se impartían en la Universidad de Salamanca, en la capilla de Santa Bárbara, en relación con los exámenes finales que le daban al alumno el título correspondiente: “En un sillón frailerío (...) se sentaba el candidato que aspiraba a sus títulos; en torno de las paredes, sobre una rudimentaria sillería —una especie de largo banco— se sentaban los doctores y catedráticos de la Universidad. Los exámenes duraban todo el día y si el estudiante lograba superarlos y obtenía el grado correspondiente, tenía el derecho de salir triunfante por la puerta principal. De fracasar en sus exámenes debía salir por la “puerta de carros”, donde con seguridad sería objeto de escarnio por parte de otros estudiantes y el pueblo, ya que éstos quedaban sin los banquetes que sucedían habitualmente a la obtención de los títulos.” (2006, p. 25).

Pero más allá de estos hechos anecdóticos, nuestra mirada está puesta en el aprendizaje y en una capacidad para que ese aprendizaje sirva en el campo profesional donde se desempeñará el alumno. Pero, algunas veces, no todo lo que se enseña es aprendido, porque no podemos confundir enseñanza con aprendizaje.

El profesor puede tener un amplio conocimiento del tema en cuestión y una preparación acorde con los objetivos programáticos, pero no siempre logra su cometido. Por eso resulta muy efectivo hablar de “aprendizaje” y

no de “enseñanza”.

Por supuesto que el fin de todo docente es enseñar bien, pero a veces no basta con la propuesta académica, sin que es necesario “acomodar” esa propuesta en función del elemento humano que nos ha tocado capacitar. Entendiendo por tal, no bajar el nivel sino hacerlo asequible al grupo que se encuentra frente a nosotros.

También debemos tener en cuenta la currícula correspondiente, evitando reiteraciones excesivas en las planificaciones que sólo tienden a hacer tedioso un espacio que requiere, precisamente, de la creación y originalidad a la hora de salir a competir en el mercado laboral. El mundo actual nos propone ser más abiertos y equitativos que aquellos académicos de los que nos habla Dei. Pero también es cierto que resulta de una gran complejidad ser inclusivos y mantener premisas academicistas con los desafíos que nos reporta la actualidad.

En el planteo académico al que hacíamos referencia al principio, Moholy Nagy parte de la idea de que “todos poseemos talento”. Y así lo manifiesta: “Todos, por naturaleza, podemos recibir y asimilar experiencias sensoriales. Todos somos sensibles a los tonos y a los colores, todos tenemos “mano” (sic) segura y reacciones espaciales, etc. Esto significa que todos, por naturaleza, somos capaces de participar en los goces de la experiencia sensorial, que cualquier hombre sano puede convertirse en músico, pintor, escultor o arquitecto, al igual que hablando es orador. Es decir que puede expresar sus reacciones en cualquier medio (lo cual, sin embargo, no es sinónimo de “arte”, que constituye el más alto nivel expresivo de un período dado).” (1997. p. 26)

Un recurso interesante radica en la experimentación que los alumnos pueden realizar compartiendo sus propios trabajos con el grupo. Estos son elementos que pueden llegar a ser de gran utilidad si se los sabe aplicar y difundir adecuadamente.

También puede dar muy buenos resultados establecer un intercambio fluido entre ellos y el docente, evitando los pudores que puede sobrelevar admitir que se desconoce tal o cual término o tema específico.

La práctica compartida ayuda a que se produzca un estímulo mutuo entre los propios compañeros y permite inducir ejemplos cotidianos aplicables a la cátedra. Debemos dejar en claro que lo que se está aprendiendo sirve no sólo para el campo profesional, sino para la vida cotidiana y que de hecho podemos aprender de lo que nos rodea: la comunidad, el barrio, la vida misma.

Nos estamos refiriendo, por consiguiente, a una enseñanza activa que permita hacer ameno el aprendizaje y la relación entre todos, posibilitando una relación estrecha, ya que se trata de alumnos que provienen de distintos países y de diferentes culturales. Y muchas veces, les cuesta relacionarse con sus pares.

Este aspecto puede ser utilizado en forma positiva, ya que nos permite aprender de los otros, conocer costumbres y tradiciones, integrarnos en definitiva en la aldea global que nos ha tocado vivir.

A su vez, es necesario insistir en la necesidad de saber estudiar, mediante una adecuada bibliografía, leer en forma metódica, redactar teniendo en cuenta las reglas ortográficas, evitando caer en el facilismo de la abreviatura o el mensaje inconcluso.

Todas estas premisas deben estar planteadas desde un principio por el docente, de forma amena y cordial. Una buena comunicación inicial ayuda a evitar “ruidos” en el desarrollo de la cursada.

Si el hombre es producto de su tiempo y cada generación maneja códigos y costumbres propias, debemos saber establecer un equilibrio en el uso adecuado de nuestro lenguaje, ya que esto le reportará al alumno un discurso más contundente que le permitirá enfrentarse al competitivo mundo profesional con mayor seguridad y destreza.

Al respecto, y en relación con la formación en áreas como la nuestra, Rotger Amengual manifiesta: (...) “Lo que sí es cierto y evidente es que siendo el mundo de la ciencia y la cultura cada vez más complejo y más difícil y tenso el mundo social y profesional, la formación y la preparación de la persona tiene que ser cada vez más sólida, profunda y eficaz.” (1981, p. 9).

Para poder cumplir con nuestros objetivos, debemos partir del establecimiento de una conexión entre la teoría y la práctica que se logra a través de una programación adecuada, que contemple los intereses que estamos poniendo en juego.

El mismo Amengual, promovió en su momento tres aspectos que pueden ser de utilidad si los sabemos desarrollar disciplinariamente. En ellos apela a realizar:

1. Un breve estudio científico que posibilite esbozar una teoría válida y operativa del proceso de aprendizaje.
2. Descripción de las técnicas elementales de estudio y de trabajo intelectual que se emplearán, procurando mostrar modelos prácticos que sirvan a modo de referencia.
3. Determinación de procedimientos básicos para que otro profesor pueda introducir esas técnicas dentro de una programación equivalente.

Estos puntos tienen como fin poder equilibrar la teoría y la práctica que muchas veces se diluyen, o bien una sobrepasa a la otra, impidiendo un adecuado complemento entre ambas.

Llegados a esta instancia, podemos plantearnos una premisa básica en todo este proceso: la predisposición a recibir la instrucción determinada. Este aspecto resulta de suma importancia y es allí donde se puede medir la capacidad del docente para impartir enseñanza.

No se trata de ser “compinche” del alumno sino de saber ubicarse en el lugar que nos da el ejercicio docente. En atrapar la atención mediante los recursos apuntados anteriormente, pero con el convencimiento de que el plan utilizado es el correcto, o el más adecuado, para poder lograr una acertada valoración.

Para ello el profesor deberá analizar a su equipo, estudiar su conformación, intereses, niveles sociales, temperamentos. Sentirse seguro de su propia capacidad y aun de sus límites.

No existe una receta ideal, sino la adaptación de esa receta en función del grupo al cual está destinado.

A partir de esta elaboración, se podrá llegar a una evaluación que es el punto más sobresaliente en el proceso educativo, ya que nos permite no sólo descubrir aptitudes e intereses específicos sino alentar y facilitar el desarrollo y realización de un profesional altamente capacitado.

Como corolario de este análisis, tomamos la idea de Georg Kerschensteiner (1854-1932), quien al referirse al objeto de la educación, que es el alumno, planteó: “La acción educativa heterónoma debe preparar al individuo para la educación autónoma. El educador no puede perder de vista dicho fin. La formación de la personalidad se realiza en un esfuerzo continuo que lleva desde el reino de los valores condicionalmente válidos a los valores absolutamente válidos. La escuela activa intenta encauzar en ese camino el desarrollo de la personalidad.” (Chateau, pp. 239/40).

De manera tal y en base a estos planteos, resulta imprescindible poseer una muy buena formación pedagógica que, sin desestimar los conocimientos técnicos que cada profesional tenga, posibilite un manejo adecuado de las herramientas básicas en el desarrollo pedagógico de la carrera.

Referencias bibliográficas

- Chateau, J. (1959) *Los grandes pedagogos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Dei, Daniel. *La tesis* (2006). Buenos Aires.
- Incorvaia, M. (2008) *La fotografía. Un invento con historia*. Buenos Aires: Aula Taller.
- Mayer, F. (1967) *Historia del pensamiento pedagógico*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Moreno G. J. M. (1971) *Historia de la Educación*. Madrid: Paraninfo.
- Moholy Nagy, L. (1997) *La Nueva Visión. Principios básicos del Bauhaus*. Buenos Aires: Infinito.
- Rotger Amengual, B. (1981) *Las técnicas de estudios en los programas escolares*. Madrid: Cincel.

Abstract: The article displays an historical analysis of teaching and learning process, emphasizing teaching and academic education in the areas of design. A glance on learning and its utility in the student's future professional field is given by the author who also makes a reflection on the importance of the professional's pedagogical formation in order to handle basic tools in the career pedagogical development.

Key words: education – formation – professor – professional – pedagogy – process.

Resumo: Uma análise histórica em quanto ao ensino-aprendizagem, enfatizando o ensino e a formação profissional nas áreas de design no meio acadêmico. Destaca-se a famosa escola de design Bauhaus e o instituto de design de Chicago. Uma mirada posta na aprendizagem e uma capacidade para que essa aprendizagem sirva no campo profissional onde se desempenhasse o aluno. Termina com uma reflexão sobre o que é necessário possuir uma formação muito boa que, sem desestimar os conhecimentos que cada profissional tem, permitem uma gestão adequada das ferramentas básicas para o desenvolvimento pedagógico da carreira.

Palavras chave: educação – formação – docente – profissional – pedagogia – processo.

^(*) **Mónica Incorvaia.** Master en Cultura Argentina (EDIAC-Fondo Nac. de las Artes, 1997). Profesora de la Universidad de Palermo en el Departamento Audiovisual y el de Investigación y Producción de la Facultad de Diseño y Comunicación. Investigadora fotográfica y documentalista.

Dos corazones: poesía y publicidad

Marcelo Cabot ^(*)

Fecha de recepción: julio 2011

Fecha de aceptación: septiembre 2011

Versión final: noviembre 2011

Resumen: La publicidad es comunicación. Igual que la poesía. La publicidad busca vender. La poesía se publica en un libro, que luego será vendido por la publicidad. La publicidad tiene como fin una venta, aunque comienza invitando a las sensaciones, a las vivencias, al intelecto. Igual que la poesía. Para ampliar lo dicho, la experiencia y recomendación de los que más han transitado ayuda a integrar.

Palabras clave: poesía – publicidad – manifestación – sentimiento – creatividad.

[Resúmenes en inglés y portugués en la páginas 37 y 38]

El proceso comienza en el hemisferio izquierdo del cerebro, donde éste recibe el pedido o necesidad de vender un producto. El hemisferio derecho, por su parte, querrá buscar una manera de apelar a las sensaciones para lograrlo. Pero sólo unidos lo conseguirán. Jamás podrá llamarse victoria al predominio de uno sobre el otro.

Dos corazones es una golosina rellena que se presenta con diferentes poesías impresas en papel dentro de su

envoltorio. Un producto promovido por la publicidad y una poesía en su interior.

Pero más allá de esta alianza, existe un camino mucho más profundo que las une, ya que la creatividad resulta un cálido punto de encuentro entre la poesía y la redacción publicitaria.

Poesía: Manifestación de la belleza o del sentimiento estético por medio de la palabra, en verso o en prosa.

Publicidad: Divulgación de noticias o anuncios de ca-

rácter comercial para atraer a posibles compradores, espectadores, usuarios.

Si ambas definiciones se encontraran podríamos decir que en un acto integrado se da una manifestación de la belleza o del sentimiento estético por medio de la palabra, en verso o en prosa, utilizada en la divulgación de noticias o anuncios de carácter comercial para atraer a posibles compradores, espectadores, usuarios, etc.

Así como en el zodiaco, cada uno de los doce signos nos presenta y comprueba cómo funcionan los opuestos complementarios, esto sucede en la vida, en la psiquis, en las emociones y en todas partes. Volviendo a la fusión inicial, ambos hemisferios se necesitan, y no siempre en la práctica permitimos que se encuentren. Uno parece callar al otro otorgándole el nombre de infantil. Y este, a su vez, podría llamar al otro estructurado. Debemos recordar que esa complementariedad está en la naturaleza de cada uno. El trabajo es ver qué propone y dejarla fluir. Si una rosa también tiene una espina y un artista necesita un contador, y así funciona, por algo será.

Sin intentar hacer un cuadro de similitudes y diferencias, es bueno recordar al menos las creencias que no hacen posible que resulte algo común tal fusión.

El fin de la publicidad, en esencia parece estar centrado en el hecho de agradar a otro. Quizás porque no hay oportunidades que perder si quienes la expresamos lo hacemos con el dinero de otros. Y parecería que hablar de sentimientos en ese caso resultaría algo tan alocado como apostar ese dinero. O, mucho peor, tirarlo.

Pero ese objetivo de agradar o convencer a compradores posicionando productos, no tendrá lugar si se saltea el paso tan importante en ese proceso de sentir agrado al escribir la comunicación de esos productos. Sólo si me agrada el escritor, redactor o poeta que soy, podré resultarle agradable a otro. Porque lo que desde el otro lado se celebra, finalmente, es la convicción de quien da el mensaje. Y me parece vital destacar que lo importante es el mensaje, y no el emisor, ya que sólo somos un puente. Lo mismo sucede en el escenario: un actor debe creer en lo que está haciendo para que le crean.

El resultado final, si bien es un buen actor, ante todo es un personaje creíble.

Pero los porqué no se le pueden preguntar a una profesión, sino a quien las ha creado y alimentado en el tiempo. El cambio sigue quedando en nosotros, afortunadamente.

Friedrich Nietzsche dijo: "La madurez del hombre es haber vuelto a encontrar la seriedad con la que jugaba cuando era niño." Y es importante aquí ver esta definición que se refiere a volver a encontrar y no a recordar, ya que de este modo sería una simple añoranza incapaz de entrar en acción. Constantemente podemos acceder a nuestros talentos, más allá de la edad en la que éstos han fluido más libremente. Más allá de los años, eso sigue impreso en nosotros.

Continuando con esta idea, dijo el pediatra y psicoanalista inglés, Winnicott: "La creatividad es, pues, la conservación durante toda la vida de algo que en rigor pertenece a la experiencia infantil: la capacidad de crear el mundo."

Se vuelve a hacer hincapié en esta constante. No se trata de seres divididos, de niño o adulto, de negro o blanco,

sino de opuestos que se conservan juntos durante toda la vida para poder integrarse. Sobre todo, porque necesitan comprender que están hechos de la misma energía. El equilibrio estará, entonces, en llegar a la mente sin olvidar el corazón. Porque, finalmente, es allí donde se toman las decisiones. Podemos decir que, más allá del fin comercial, la poesía y la redacción publicitaria comparten la sensibilidad. O que, al menos, sería bueno que lo hagan.

Personalmente, no soy un experimentado en el campo de la poesía. De hecho pasé mucho tiempo intentado comprender la poesía desde el intelecto sin dejarla pasar por el sentir. Otra vez el hemisferio izquierdo del cerebro vs el derecho, ignorando que entre el pensamiento de la cabeza y el sentir de la panza, a mitad de camino está el corazón.

Simplemente me animo, llamado por una inquietud interna, a bucear, reflexionar y compartir la posibilidad sobre esta necesaria integración.

Para ahondar en la idea de opuestos que se complementan, podemos resumir que la publicidad es comunicación, igual que la poesía. La publicidad busca vender. La poesía se publica en un libro, que luego será vendido por la publicidad.

La publicidad tiene como fin una venta, aunque comienza invitando a las sensaciones, a las vivencias, al intelecto. Igual que la poesía.

Para ampliar lo dicho, la experiencia y recomendación de los que más han transitado ayuda a integrar.

Adrián Holmes: redactor publicitario y director creativo en importantes agencias de publicidad de Londres.

"Lee poesía. ¿Por qué no? Especialmente, creo que los mejores textos publicitarios son una forma de poesía. Nosotros nos preocupamos demasiado por el modo en que suenan las cosas, igual que los poetas. De modo que, puedes estudiar sus técnicas, ver cómo utilizan el lenguaje, el ritmo y las imágenes para lograr los efectos que logran. De todos modos, será bueno para ti. ¿Qué saben ellos de redacción publicitaria que sólo la redacción publicitaria sepa?"

Bárbara Nokes: redactora publicitaria, y directora creativa y ejecutiva de CME.KHBB.

"...después de todo, la redacción publicitaria es el arte de decir mucho con la menor cantidad posible de palabras. (Y, en ese sentido, se parece más a la poesía que a la prosa)."

Sobre estas reflexiones, concluimos en que ambas presentan una idea simple, que será ampliada por la mirada del lector. Esa escritura breve es el pequeño detonante para una ansiada movilización interna. En ambos casos, ninguna llega terminada. Quien la lee es quien la completa. Y sólo así la poesía y la buena publicidad pueden ser respetadas: si quienes la leen se sienten respetados. Para eso, quien la escribe debe también generarla con mucho respeto.

¿Cuidado con los adjetivos! (y con los signos de admiración)

¿Qué es un texto largo? Uno que tiene algo que le sobra. Y si un texto de dos líneas tiene muchos adjetivos mal usados, sin duda éstos sobran. Por lo tanto, es un texto largo. Aún teniendo una extensión de dos líneas que lo

hagan parecerse, a simple vista, a un texto corto.

De la misma manera, si algo no provoca admiración sólo por su contenido, ¿cómo se supone que dos signos deberían lograrlo? En ocasiones, este uso de los signos pretende que a través de ellos se consiga algo que no supimos o no pudimos lograr desde la redacción. Es recurrir a un agente externo que magnifique lo que no fue pensado de un modo magnífico.

El uso reiterado o mal uso de adjetivos es una buena alerta que nos indica cuándo estamos dejando de decir algo y buscamos que se complete de alguna manera.

Por fuera de las reglas, de lo que se puede y lo que no, estas observaciones tienen que ver con la sinceridad interna y, con lograr desapegarse del texto que ha sido trabajado.

Para esto es bueno hacer el ejercicio de leer el texto en voz alta, incluso por qué no sumarle un tono particular, como si estuviéramos oyendo el texto que escribió otro. Esto da prueba de que nos resulta más fácil detectar la carencia cuando proviene de otro y no de nosotros mismos. La tendencia, sin duda, es que nos manejemos mejor en la corrección que en la autocorrección.

Entre elegir adjetivar una palabra en forma apresurada y adjetivar el pensamiento, démosle unos minutos más a este último y que dé como resultado palabras a la espera de una merecida calificación.

Cuando el texto es sentido, completo y a la vez austero, quien adjetivará el verso, la prosa, o bien el anuncio, será quien se lo encuentre. Conectar mágicamente ideas concretas y palabras comunes da como resultado una belleza capaz de superar cualquier adjetivo que intente ser impuesto.

En el ámbito publicitario, muchas veces se juzga de largo o corto a un texto. Y en ese caso, ese calificativo debería ser reemplazado por si un texto es bueno o malo, en lugar de ser largo o corto. Ese es uno de los casos en los que el adjetivo es mal usado, ya que nace de un prejuicio dispuesto a calificar o descalificar algo que más bien tiene que ver con una decisión o creencia automática acerca de la falta de tiempo para poder leer algo interesante. Desde ese observador, sin duda hasta un poema de Benedetti resultará largo.

A menudo se escucha que como sociedad vivimos apurados. Y eso incluye, en primer lugar, la falta de tiempo para leer. En realidad, estamos tan apurados como quien, apurado, se encuentra estancado en un embotellamiento. Nos detiene el apuro para enseñarnos a recordar que el que sostenidamente avanza es el fluir de las cosas.

No se trata de falta de tiempo, sino de una creencia acerca del tiempo.

Cuando lo escrito parece hablado, está bien escrito

Simplemente porque así sonará más genuino. Nadie dice a un amigo: ¡qué sensacional oferta conseguiste! Sensacional: otra vez un adjetivo que sobra.

Si bien sigue coexistiendo todo en el medio, desde hace un buen tiempo ha comenzado a percibirse la presencia de una mayor cercanía y sensibilidad desde los mensajes. Los locutores, ya no siempre son locutores comerciales, sino personas comunes que hablan.

Una voz comercial hablará sólo de un producto, mien-

tras que una voz común y cercana le hablará al consumidor sobre lo que podrá dar a su día a día ese producto. Asimismo, los imperativos sobre salir corriendo a obtener algo porque se agota, afortunadamente ya no ocupan el 100% de la tanda.

Para trazar un paralelo entre lo hablado/escrito y lo visual, lo mismo sucede con los modelos publicitarios. Así como no compraremos una palabra escrita que sería difícil de oír si fuera hablada, no consumiremos una imagen de un modelo que, según el target debería ser yo, si en nada se parece a mí. La buena comunicación será la que acerque en todo sentido, y no la que ponga distancia creyendo que así desearé tener algo, simplemente porque me queda lejos y no soporto la idea de estar perdiéndome de ese algo.

En el caso de la publicidad se hace difícil diferenciar, ya que la realidad presenta una saturación en los medios que muchas veces agobia a las personas. Pero es necesario observar y comparar entre la cantidad, para así poder ver lo parcial, la calidad, que muchas veces es buena. Esta saturación, no sólo es padecida por quien se ve invadido en su casa, sino también por los creativos que, a cambio de esa idea, debieron dejar una mucho más noble en el cesto de la basura.

Más que con las ideas, también en publicidad como en muchas otras profesiones aprendemos a trabajar con la frustración.

Consejos de gente que hay que oír

Para escribir bien hay que conectarse, ante todo, con quien escribe.

Comprender al consumidor es un paso anterior a comprender el producto.

Además de incorporar teoría, es importante convertirnos en observadores de nosotros mismos.

Escribir como escriben todos. Pensar como piensan pocos.

El lenguaje poético servirá entonces para transmitir belleza en verso, en prosa, o bien en un anuncio que tendrá como fin permitir a alguien vender hasta una golosina. Acto al que, finalmente, podremos o no acceder. Para terminar, no sería bueno citar una poesía. En cambio, siento las ganas de aconsejar que en cualquier momento nos permitamos darnos la oportunidad de dejarla salir, dejando de lado esa coraza que nos resguarda de la sensibilidad que asusta y permitiendo así tener otra cita: una cita con nuestra propia poesía.

Referencias bibliográficas

- The Copy Book. Cómo 32 de los mejores redactores publicitarios del mundo escriben sus avisos.
- Diccionario en línea de la Real Academia Española: www.rae.es, 22ª edición.

Abstract: Advertising is communication. Like poetry. Advertising looks for selling. Poetry is published in a book that afterwards will be sold by advertising. Advertising goals focus in sales, although it begins inviting to sensations, experiences, and the mind. Just as poetry. In order to extend what has been said the experience and recommendation of which they have journeyed this way aid more to integrate.

Key words: poetry – advertising – manifestation – feeling – creativity.

Palavras chave: poesia – publicidade – manifestação – sentimento – criatividade.

Resumo: A publicidade é comunicação. Como a poesia. A publicidade busca vender. A poesia publica-se num livro, que depois serão vendido pela publicidade. A publicidade tem como fim uma venda, ainda que começa convidando às sensações, às vivências, ao intelecto. Como a poesia. Para ampliar o dito, a experiência e recomendação dos que mais passaram ajuda a integrar.

(*) **Marcelo Cabot.** Redactor Publicitario (Asociación Argentina de Agencias de Publicidad). Profesor de la Universidad de Palermo en el Departamento de Comunicación y Creatividad Publicitaria en la Facultad de Diseño y Comunicación.

El enfoque constructivista en las tutorías

Enrique Gastélum Tapia (*)

Fecha de recepción: julio 2011
Fecha de aceptación: septiembre 2011
Versión final: noviembre 2011

Resumen: Un enfoque en donde se comenta cómo el tutor no tiene que impartir una clase, desde un esquema tradicional, sino orientar al alumno para que se convierta en el protagonista de su aprendizaje: este es el postulado fundamental de la teoría constructivista. Orientar significa encaminar o dirigir a alguien hacia un lugar determinado, no significa que exista un solo camino, existen múltiples senderos. Cuando el alumno escoge una alternativa determinada, en un proceso de aprendizaje, se actualiza el último postulado de los cuatro pilares de la educación: aprender a ser.

Palabras clave: educación – enfoque – tutoría – enseñanza – aprendizaje – orientación.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 40]

Había aprendido sin esfuerzo el inglés, el francés, el portugués, el latín.

Sospecho, sin embargo, que no era muy capaz de pensar. Pensar es olvidar diferencias, es generalizar, abstraer. En el abarrotado mundo de Funes no había sino detalles, casi inmediatos.

Jorge Luis Borges, “Funes el memorioso”

“En el abarrotado mundo de Funes no había sino detalles, casi inmediatos”. Hay que adentrarse por unos segundos en la metáfora de Jorge Luis Borges, porque los grandes de la literatura universal encierran bajo llave la lectura del porvenir, una llave a la que sólo se tiene acceso por las palabras, el pensamiento y la imaginación. Una interpretación posible de la frase “detalles, casi inmediatos” nos conduce irremediabilmente hasta las imágenes, y ¿por qué no?, también a la información, al exceso de datos irrelevantes, superficiales, que ocupan nuestras mentes y que nos apartan de esa verdad que cada ser humano puede construir para sí mismo. Jacques Delors nos dice que la vertiginosa sucesión de informaciones en los medios de comunicación y el frecuente cambio del canal de televisión, atenta contra el proceso de descubrimiento, que requiere una permanencia y una profundización de la información captada (Delors, 1994). Permanencia y profundización de la información son dos eslabones de los procesos de aprendizaje y la universidad, en tanto que último peldaño institucional del conocimiento, debe implementar es-

trategias pedagógicas para consolidarlos. Posteriormente el alumno tendrá que aprender por sí mismo en la vida, o bien abreviar los conocimientos teóricos imprescindibles para el ejercicio profesional, de libros, cursos de capacitación y otras personas. Nuevamente Jorge Luis Borges: “Sospecho, sin embargo, que no era muy capaz de pensar”. Si el alumno participa en el conocimiento como un generador de ideas propias que den sentido a los contenidos teóricos; si el alumno fabrica su particular visión del mundo; si el alumno sabe pensar, entonces el destino terrible de Funes el memorioso será evitado. Carretero señala que el planteamiento base del enfoque constructivista consiste en que el individuo es una construcción propia que se produce como resultado de la interacción de sus disposiciones internas y su medioambiente. Su conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción que hace la persona misma. (Carretero, 1994). El alumno se convierte en el protagonista de su proceso de aprendizaje, articula la información o los contenidos teóricos que recibe y los vincula con sus experiencias anteriores; recupera el conocimiento para sí mismo y luego, lo extiende al mundo en un enfoque integrador en que la teoría se convierte en sustancia viva del conocimiento. El sistema tradicional de enseñanza masiva en el aula universitaria permite la práctica del enfoque constructivista con una estrategia pedagógica adecuada, teniendo en cuenta que a medida que el número de alumnos aumenta, disminuye la posibilidad de focalizar su aplicación de manera particular para cada alumno. No sucede del mismo modo

en la dinámica de aprendizaje que se actualiza entre tutor y alumno. Si bien es cierto que el tiempo empleado en cada sesión está supeditado al concurso de otros alumnos que están a la espera, la naturaleza misma de la sesión puede aumentar enormemente la productividad del tiempo. Existe la oportunidad de conducir al alumno para que él mismo detecte sus fallas en el proceso de aprendizaje, más allá de que el docente elabore un diagnóstico. El alumno puede sugerir su propia estrategia para subsanar estas fallas, desde el conocimiento de sus habilidades y de la manera en que se relaciona con el mundo. Así, el compromiso del alumno está cimentado en su propia libertad. La cura viene de él, en lo fundamental. El alumno está pensando.

Los cuatro pilares del aprendizaje

Para cumplir el conjunto de las misiones que les son propias, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Por supuesto, estas cuatro vías del saber convergen en una sola, ya que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio (Delors, 1994). Los cuatro pilares del aprendizaje de Delors, se pueden vincular con el enfoque constructivista. Son ilustrativos para explicar ciertos aspectos de la naturaleza de una sesión de tutorías porque se renueva la posibilidad de que el alumno aprenda a conocer. Es una oportunidad ideal, sin duda, desde el instante mismo en que el alumno tiene la posibilidad de hablar y explicar, en un primer acercamiento con el tutor, los motivos por los que está acudiendo a la sesión de tutorías. El alumno aprende a influir en su propio entorno, está hilvanando una argumentación que activa los resortes del pensamiento. No es nada más la necesidad de aprobar una materia y cumplir con las normas académicas de la institución: el alumno se da cuenta que en cada sesión, se va consolidando un compromiso, que nace de la suma de voluntades del tutor, el mismo alumno y los miembros de la institución que participan en el proceso.

Frente a frente

Tutor y alumno están frente a frente y por ende, es difícil que se materialicen los fantasmas de la falta de concentración y motivación en el aula que obstaculizan la asimilación de los contenidos teóricos. Nada más subjetivo y relativo que la connotación de tiempo en cualquier faceta del quehacer humano; aún así, la productividad de una sesión de tutorías se multiplica porque la naturaleza de las relaciones entre tutor y alumno se desarrollan en diversas vertientes: la asimilación de la teoría; el diagnóstico que hace el docente y la exposición por parte del alumno de los problemas específicos que tuvo para aprobar la materia o para no rendir a tiempo el examen final; el análisis pedagógico de las habili-

dades de pensamiento del alumno y de las fallas en el aprendizaje y algunas otras peculiaridades del proceso como son los contenidos específicos de cada materia, el estilo pedagógico del docente que impartió la cursada y la situación del alumno en los espacios no académicos. Un ejemplo de este último aspecto es que muchos de los alumnos que acuden a las sesiones ya están incorporados a la vida profesional, y esto exige un doble esfuerzo por parte del tutor y por parte del alumno, ya que el tiempo de consulta será menor, pero por otra parte, el estudiante que ya está trabajando tiene una perspectiva más amplia, su visión no está anclada solamente en el objetivo de aprobar, su esquema de pensamiento está más familiarizado con la necesidad de comprender para aprender. Existen excepciones, por supuesto, pero en la mayoría de los casos, esta aptitud contribuye a situarlo de una manera natural, en el artífice de su propia estrategia para corregir las fallas. Este supuesto tiene su sustento en la habilidad del tutor para hacer las preguntas pertinentes que conduzcan al alumno a un estado de comprensión. Hay que tener en cuenta que el alumno ya tuvo contacto con la materia en la cursada regular y, por más grietas que se hayan producido en detrimento de la calidad en el aprovechamiento de los contenidos mínimos indispensables, el tutor no tiene que impartir una clase, desde un esquema tradicional, sino orientar al alumno para que se convierta en el protagonista de su aprendizaje: este es el postulado fundamental de la teoría constructivista. Orientar significa encaminar o dirigir a alguien hacia un lugar determinado, no significa que exista un solo camino, existen múltiples senderos. Cuando el alumno escoge una alternativa determinada, en un proceso de aprendizaje, se actualiza el último postulado de los cuatro pilares de la educación: aprender a ser.

Aprender a vivir juntos

El aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas (tercer pilar del aprendizaje de acuerdo a la tipología de Delors) se consolida en el vínculo de confianza que debe nacer entre tutor y alumno. La confianza surge cuando hay una relación inicial de respeto y comprensión mutua cimentada en el cumplimiento de ciertas normas académicas. Conforme progresan en el tiempo las sesiones, la confianza debe aumentar. Este vínculo de confianza sólo se genera en la medida que se logra una comunicación sin obstáculos. La palabra hablada o escrita, desde un esquema argumental, sugiere la noción de libertad para expresar una visión, un juicio de valor, un pensamiento, pero también implica un compromiso. El signo de nuestros tiempos es la ausencia cada vez mayor de un compromiso en todos los ámbitos de la vida humana. Si construimos una analogía de lo que sucede en el aula con la peculiar manera que tenemos los seres humanos de relacionarnos en la actualidad, encontraremos que la comunicación en el internet, por citar un ejemplo específico, constituye muchas veces una manera de sustraerse al compromiso, es más fácil establecer un diálogo o decir muchas cosas, mediante los mensajes electrónicos, cuando no está mirando al otro frente a frente; esto se puede equiparar al anonimato

to en el aula, esa falta de participación del alumno que le impide involucrarse para expresar su opiniones y su visión del mundo. Es cierto que el internet puede ser un facilitador en el esquema de aprendizaje si es bien utilizado, sobre todo para cuestiones como el envío de información, o el seguimiento de una agenda de trabajo convenida de antemano entre tutor y alumno, pero nunca podrá sustituir el vínculo comunicacional que se genera cuando dos seres humanos están frente a frente y eligen desarrollar un actividad juntos.

El diagnóstico que hace el alumno de sus fallas

Si se profundiza en este aspecto, con una orientación motivacional y específica, el alumno podrá explicarse a sí mismo y al tutor, por consiguiente, cuál o cuáles fueron sus fallas en el proceso de aprendizaje. Este diagnóstico por parte del alumno de sus propias carencias es un ejercicio de sinceridad y autocrítica al mismo tiempo, situación que redundará en el mejoramiento de sus capacidades. Cuando un ser humano le expresa a otro libremente sus fallas porque existe la necesidad interna de mejorar en un proyecto que involucra a dos personas (tutor y alumno), se está dando el primer paso, el más significativo para emprender una tarea conjunta. Aprender a conocer significa comprender el alcance de las habilidades propias y reconocer las propias limitaciones. Jacques Delors señala que la educación debe contribuir al desarrollo global de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad. Todos los seres humanos deben estar en condiciones, en particular gracias a la educación recibida en su juventud, de dotarse de un pensamiento autónomo y crítico y de elaborar un juicio propio, para determinar por sí mismos qué deben hacer en las diferentes circunstancias de la vida (Delors, 1994)

Referencias bibliográficas

- Borges, Jorge Luis (1994) *Ficciones*. Buenos Aires:

Emecé editores.

- Carretero, M. (1994) *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Aique.

- Delors, Jaques. (1994) *La educación encierra un tesoro*. El correo de la UNESCO.

Abstract: An approach to the tutorial program focusing on how the tutor has to guide students so that they become the protagonists of their learning: this is the fundamental postulate of the constructivist theory. To orient means to direct or to direct somebody towards a specific point. It does not mean that only a single way is available but multiple footpaths. When the student chooses a determined alternative, in a learning process, the last postulate of the four pillars of the education is updated: to learn to be.

Key words: education – approach – tutorial program – education – learning – orientation.

Resumo: Uma abordagem que diz como o tutor não tem que dar uma classe, de um modelo tradicional, mas orientar o aluno para se tornar o protagonista de sua aprendizagem: este é o princípio fundamental da teoria construtivista. Guia significa orientar ou direcionar alguém a um determinado lugar não significa que há apenas um caminho, há vários caminhos. Quando o aluno escolhe uma alternativa específica em um processo de aprendizagem atualiza o postulado último dos quatro pilares da educação: aprender a ser.

Palavras chave: educação – abordagem – tutoria – ensino – aprendizagem – orientação.

(*) **Enrique Gastélum Tapia.** Realizador en Cine y Artes Audiovisuales (Escuela Profesional de Cine de Eliseo Subiela). Poeta. Docente de la Universidad de Palermo en el Departamento Audiovisual de la Facultad de Diseño y Comunicación. Obtuvo una mención especial en el Premio Nacional de Cuento “Carmen Baez”, en Morelia, Michoacán, México en el 2002.

Contribuyendo a formar diseñadores líderes en el siglo XXI

Cristina Amalia López (*)

Fecha de recepción: julio 2011

Fecha de aceptación: septiembre 2011

Versión final: noviembre 2011

Resumen: El “Diseño” en sus diferentes áreas es de las carreras más elegidas por nuestros alumnos/as en Latinoamérica, tal vez el mayor desafío que le compete al ámbito universitario y a las organizaciones ligadas al diseño en todas sus manifestaciones sea, poner en la agenda mundial las cuestiones relacionadas con la formación interdisciplinar y potenciar la calidad en el diseño, para la resolución de las cosas cotidianas de la gente, con efectividad y con originalidad, pensando en la forma de involucrar a los diferentes actores de este paradigma, para comprender que en el trabajo en red es viable una interacción, que nos beneficia al conjunto con el análisis de todas las miradas y todas las vertientes.

Palabras clave: diseño – creatividad – compromiso – participación – liderazgo – conocimiento – capacitación – educación – innovación – tecnología.

[Resúmenes en inglés y portugués en la páginas 47 y 48]

La calidad de la educación del diseñador y el compromiso ético profesional

Favoreciendo la creación de demanda de diseño alentamos la contratación de profesionales, ya que en la capacidad del saber hacer que se muestra y se redimensiona para el conocimiento del público, accionar para generar la demanda es desde las organizaciones de promoción del diseño, desde el sector académico y desde la sociedad civil, el nexo fundamental para la proyección de jóvenes talentos.

Reflexionar sobre las prácticas pedagógicas, extraer información de las prácticas de buenos docentes con buena práctica, que generen actividades y tareas significativas y que nuestros alumnos/as tengan la oportunidad de compartir experiencias con aquellos profesionales que son considerados exitosos, es quizá el camino para motivarlos a una participación más activa en su formación profesional.

Contribuir a la formación de buenos profesionales en cualquier área o disciplina, es tal vez uno de los grandes compromisos que un País debería asumir, desde todos sus sectores, para favorecer su crecimiento y consolidar su desarrollo como Nación, incluso desde la célula de la Sociedad que es la familia; el seno familiar es el espacio de formación del individuo como persona¹, que a través de la escolarización² se educa para convertirse en parte de esta masa crítica de profesionales a formar.

Por ello un país democrático requiere de la participación y del compromiso colectivo de sus ciudadanos para la construcción de una sociedad mejor, responsable y conciente de sus realidades.

Ganar espacios en innovación con la firmeza de seguir progresando en nuevas mejoras con los mejores, garantizando así prosperidad, afianzando valores de solidaridad y vida comunitaria saludables, son el reflejo de una sociedad que ha madurado en el entendimiento; que el capital humano es su mayor fortaleza, entonces apuesta al futuro convencida que en sus simientes, en sus hijos, en el germen vital de su gente, está la clave para lograr un mejor bienestar, una calidad de vida que permita que el conocimiento fluya y se pueda acceder a él con libertad para alcanzar metas superadoras.

Hacer un buen diseño y que la gente pueda apreciar su calidad requiere educar a la sociedad también en la elección de ese diseño. Enseñar un oficio, no se hace por correo, o con solo metodología, hace falta la práctica, la transgresión, aprender con el error y la repetición y el replanteamiento de nuevas teorías.

En el compromiso de alcanzar una alta calidad en la formación de las personas cuya vocación es el Diseño, es de un valor incalculable lograr esta vinculación entre ejes de pensamiento, acción y proyección que se enlacen para poder desarrollar mentes talentosas en nuestro continente y ser el espacio necesario para la generación de proyectos con identidad local como global.

La educación con calidad y la cultura de la creatividad: la importancia de la motivación

Cuando hablamos de un buen aprendizaje estamos obviamente afirmando que existe una buena enseñanza. Todos sabemos que no basta sólo con transmitir conceptos, o con ser buen profesional, para ser un buen

docente. El mejor docente es el que logra los mejores aprendizajes, la habilidad de orden superior creativo, con un aula-taller que construye el conocimiento de manera cooperativa, constructivista, articulando el contenido desde representaciones que parten desde saberes previos, para lograr el entendimiento y comprensión de conceptos nuevos; para así ir ampliando las facultades del saber desde el trabajo grupal, siempre respetando las individualidades y capitalizando la sinergia de grupo para aprender a aprender, en la constante que provoca el acto de estudiar.

En función de ello, y pensando en la formación de un buen profesional, se hace preciso analizar en paralelo. Por un lado, cómo afecta la educación constructivista a los futuros profesionales del diseño, y ver también cómo beneficia su desarrollo profesional, el proceso de aprender en un aula-taller a quienes se involucran con el diseño tanto de objetos como de servicios. Ver de analizar además, cómo quienes, ya trabajando en el diseño desde su proceso de aprendizaje, son capaces de resolver problemas concretos, y de qué forma los beneficia –en la inserción laboral– trabajar con esta temática. Por otra parte, tener en cuenta, cómo los comportamientos sociales locales y globales que inciden en el plan estratégico comercial nacional e internacional, benefician al conjunto de los involucrados; y también, cómo las políticas públicas apoyan el desarrollo de procesos, y desde los ámbitos académicos. Paralelo a la carrera se hace la apertura a actividades no formales como de extensión, y también a cursos, ferias, exposiciones y concursos para aplicar los conocimientos directamente a la comunidad, y ser evaluados por un jurado experto en el tema. Es quizá ahí donde incluso estemos planteándonos una verdadera evaluación crítica de la enseñanza y del aprendizaje aplicado y no sólo teórico.

Tener la visión de enseñar a pensar, y aprender a aprender, debería ser una constante. Formar individuos antes que títulos, para no lanzar a la vida laboral personas vacías que los porten como estandarte, y carentes de responsabilidad social, ecológica y crítica, solo piensen en catapultarse a la fama no importa la forma, ni la funcionalidad ni la materialidad del producto que sean capaces de inventar. Lo cual nos lleva a afirmar que sería importante recuperar el tema ético, y empezar a pensar si el empaque es más importante que el producto, y si estamos con el diseño satisfaciendo necesidades reales o sencillamente los diseñadores se canonizan haciendo cosas que desean hacer mientras un cliente los financia. En la maraña de interrogantes que van surgiendo, todos, quienes estamos en el ámbito del diseño, quizá coincidamos en una cosa, y es que la sensibilidad, es la que sigue constituyendo el elemento vital para diferenciar el diseño del arte en sí mismo, y en esa ágora griega de confusiones y discusiones, no deja de surgir la pregunta ¿Cuánto vale el diseño? ¿Cuánto se paga el talento? Y Realmente hay talento creativo o la escuela termina lapidando la frescura del creativo.

La educación con calidad es la que convoca a desarrollar capacidades complejas para resolver problemas reales. En este planteo, somos los docentes el vínculo con esa realidad profesional, y quienes, fomentando tareas en el aula durante la clase –que pongan en valor el co-

nocimiento para dar soluciones a situaciones que sean similares a las que en la vida profesional deberán resolver nuestros estudiantes— los que contribuimos justamente a ese desarrollo de orden superior.

Esto es posible siempre y cuando en la relación enseñanza-aprendizaje, el docente diseñe las clases para que los alumnos/as puedan aplicar los contenidos reflexionando sobre ellos, y exista una tarea significativa que los convoque. También cuando la aplicación de esos contenidos resuelvan problemas concretos, y en ese diálogo que se constituye en una clase activa, se aprenda, más allá de limitarse a aprobar una asignatura estudiando apuntes y dando examen, sino donde existe un compromiso real de superación y un involucramiento con la comunidad en la que la escuela o la universidad está inserta.

En este modelo de enseñanza y aprendizaje constructivista —que se propone formar profesionales líderes que puedan descollar luego en sus áreas de perfeccionamiento y desarrollo laboral— la tarea, es el centro del aprendizaje. Precisamente aprendiendo junto a los otros, trabajando en equipos es mucho más fácil consolidar conceptos claves y a partir de saberes previos construir un nuevo conocimiento y también fomentar la capacidad creativa. Muchos coincidimos en la afirmación que, confrontando lo que se sabe y construyendo un nuevo conocimiento, es como logramos internalizar los saberes para solucionar el problema del otro y resolverlo concientemente, sobretodo cuando está dirigido a personas reales.

Los educadores en diseño deberíamos estar preocupados en preparar personas que ejerzan el oficio con talento, con contenido ético, con conciencia y responsabilidad social y no responder a la necesidad por diagnóstico. Para eso se necesita enseñar diseño también de manera creativa.

En este universo de profesores creativos, muchas de las formas de enseñanza se relacionan también con las motivaciones de cada quien. Por ejemplo el escalador Jim Collins, también conferencista en la Facultad de la empresa de la Universidad de Stanford dice que: “Escalar es una de las cosas más creativas que ha hecho en su vida: Es una constante resolución de problemas”. Y esto que dice es muy lógico ya que nadie tiene un mapa para trepar una roca pero sí es posible diseñar una ruta para alcanzar la cima; el punto es como dice Collins “tienes que inventarla sobre la marcha” o sea que para él, escalar, le enseña acerca de la creatividad en los negocios. Es decir que tenemos que brindar a los alumnos la opción de despegar de sus lugares y aprender a soñar; entrenarlos en sus diferentes inteligencias y habilidades para que las descubran y a partir de allí trabajar arduamente para mantenerse permeables a la toma de decisiones a abrir siempre nuevas opciones que se encaminen a buscar rutas posibles.

Ahí está la motivación, en el riesgo como en el desafío, con ideas; en situaciones pensadas e imaginadas a partir de espacios que aún no han sido explorados para capitalizar el poder de crear algo diferente.

La creatividad es inherente a la necesidad de sobrevivir para vencer los obstáculos de la vida diaria.

Justamente en ese deseo de supervivencia, en conviven-

cia con la cultura de la creatividad, el diseñador/a es quien vivencia nuevas realidades para aportar soluciones a problemas complejos. Y en gran medida esa preparación es producto de los aportes que le ha brindado su formación educativa como diseñador/a. En muchos casos fundamentalmente en el nivel superior más que en el ámbito no formal o fruto de lo casual.

Frank Rhodes dice que: “El descubrimiento fortuito es el factor más importante de una investigación y, aunque puede realizarse en cualquier parte, la universidad brinda un medio cultural particularmente fértil”, esto ocurre cuando las universidades fomentan la apertura a nuevas ideas, con puntos de vista alternativos. El universo en sí es como una gran incubadora de la que brota creatividad y en la que los excéntricos han desarrollado un vasto conocimiento aplicado, gracias a tener libertad (otro punto importante para lograr calidad educativa); ya que son los individuos libres los que hacen posible mejoras sustantivas en todas las áreas. Justamente, en su posibilidad de valorar su capacidad de pensar libremente, estos creativos excéntricos —a veces en desacuerdo con la sabiduría convencional— son los que realizan los descubrimientos más significativos que rompen con lo conocido y más.

Como concluye Rhodes: “la libertad de los mejores académicos en sus campos para desarrollar sus propias ideas agrega vitalidad y originalidad incomparable a la comunidad universitaria”. Gracias a ello el conocimiento se expande, puede desarrollarse y se construye como bien lo venimos sosteniendo por la interacción de los individuos en un campus de estudio que aliente este proceso de aula taller y la ZDP (zona de desarrollo próximo) al capitalizar el acto de aprender aplicando las teorías del constructivismo.

El alto contenido emocional que el vínculo, recrea al interactuar con el otro, permite progresos significantes en aquellas personas a las que les cuesta más entender conceptos complejos.

Este espacio del hacer conjunto, trabajar en red, en equipos, es siempre un soporte esencial en el trabajo cognoscitivo, que se ve beneficiado aún más con la investigación innovadora, que es como un disparador que permite estudiar y comprender más eficazmente, sobretodo pensando en educar en un mundo global. El saber es construido a partir de una buena clase que favorece justamente la construcción de significado.

Para lograr una buena calidad en la enseñanza es importante que podamos contextualizar con nuestros alumnos/as con lo que aprenden todos los días, para que sientan que existe una correlación entre el saber y lo que los motiva y entusiasmo para convertirse en profesionales, trabajando en el aula temas generadores, para que puedan intervenir, proponer, sugerir, crear, analizar; involucrándose en el aprender de una manera dinámica y protagónica, como estudiantes pero con la actitud de ser ya un buen profesional.

Ello permitirá formar profesionales más idóneos, más críticos y capaces de trabajar en equipo y aprender a ser flexibles; a la vez generar sinergia grupal para tomar decisiones y optar por las mejores alternativas aún cuando no sean las ideales, pero sí pensando en las consecuencias de esas decisiones adoptadas y sus implicancias.

Como bien dice Derek Bok en el capítulo “El desarrollo moral de los estudiantes” (en su libro *Más allá de la torre de marfil* pp. 148,149): “Hay mucho que ganar de cualquier forma de instrucción que familiariza a los estudiantes con una rica literatura en filosofía moral y los obliga a pensar cuidadosa y rigurosamente sobre los eternos problemas humanos. En ese sentido, hay una gran diferencia entre los cursos bien concebidos de ética aplicada y los intentos de lograr una relevancia superficial dictando clases sobre los problemas del día basados en lectura que tienen sólo una importancia efímera”.

En coincidencia con el autor, si la universidad estimula el estudio de los problemas contemporáneos, es posible generar en los alumnos/as una conciencia ciudadana mucho mejor formada; más aún, ahora que la sociedad muestra su preocupación por los estándares éticos de los profesionales. Bok sostiene que “Todo profesor sabe que la mayor parte de la materia que presenta en la clase pronto va a ser olvidada. La voluntad de seguir enseñando debe reposar siempre en un acto de fe de que los estudiantes retendrán un marco conceptual que les será útil, un enfoque práctico del tema...”; lo que es importante aquí es sembrar en el alumno estos valores éticos profesionales como la honestidad, la honradez, la responsabilidad social, la calidad, el perfeccionamiento, etc., basando en la investigación permanente su procedimiento creativo, con una dedicación a la tarea plagada de contenidos, para que sea capaz de distinguir la diferencia entre ser moral de ser amoral y comparta esos valores éticos entre sus pares y en su vida personal.

Diseñando para gente real

Tal vez el punto aquí sea que las instituciones educativas de nivel superior tomen conciencia que las prácticas concretas –donde el alumno/a diseña para gente real y resuelve situaciones que la comunidad demanda– constituyen una de las mejores herramientas para el desarrollo socio-afectivo y de valores de los alumnos/as así como aprender concretamente la síntesis de los conocimientos más complejos.

Como bien lo hemos trabajado en los Seminarios de aprendizaje y servicio solidario³, el hecho de que un grupo de jóvenes intelectuales llegue a un lugar considerado en situación de riesgo –tomen fotos de los chicos, y examinen sus condiciones edilicias, y solo se haga un diagnóstico de las necesidades, para luego exponerlas en el aula y hacer un trabajo práctico– no quiere decir que eso sea considerado una intervención educativa. Esto no es un aporte para nada significativo al cambio de ninguna de las partes.

Para rediseñar el espacio y cubrir necesidades reales, es preciso hacer un trabajo de campo, un seguimiento de investigación, y estudiar las verdaderas demandas para hallar soluciones, eso es involucrarse concretamente con la realidad y cambiarla.

Como bien se expresa en la Antología 1997-2007 de los seminarios internaciones que hacemos mención: “El desarrollo local es una estrategia de desarrollo territorial en la que la universidad es un actor clave que se suma al municipio, a la empresa, a la escuela, a la iglesia, a la comunidad, a las organizaciones. Lo ideal sería que

desde el rol de actor, y no de autor, fuéramos verdaderos protagonistas de estos procesos, que demandan intervenciones integrales y toma de posiciones”.

Las experiencias hasta ahora realizadas de aprendizaje-servicio en el ámbito universitario, entraron por lo productivo, o por la necesidad de mejoras o el proyecto de diseño en sí, y es visible tanto en pequeños emprendimientos como en el desarrollo total de una comunidad. Lo concreto es que son manifestaciones no sólo de la intención de hacer sino que el acompañamiento de proyectos desde lo institucional y académico. Lleva consigo la aplicación de conocimiento para la atención de demandas en las que el ámbito educativo estuvo presente, junto con la sociedad civil y las organizaciones del lugar, para la satisfacción de las necesidades de un grupo o sector de la comunidad involucrada, a la cual también se la incluye en el proyecto para que pueda tener autogestión; lo que indudablemente muestra un alto compromiso ético de todos los componentes en el acto de servir.

Aquí confluyen acciones que se diagraman dentro del programa educativo institucional y se articulan entre las diferentes asignaturas de la carrera, para darle continuidad en el tiempo, a medida que el servicio requiere mayor grado de conocimiento y es eficaz con un protagonismo permanente de los alumnos y el acompañamiento del cuerpo de profesores. No es voluntariado, es aprendizaje-servicio que suma talento, técnica, formación en valores, inteligencia, TIC; un proceso de aprendizaje colectivo, creativo, de experimentación, resolviendo problemas sustantivos, partiendo de hipótesis, tesis y demostración, con análisis de cada instancia para ser coherentes sin dejar de romper reglas si es necesario; para transformar, mejorar, perfeccionar y superar lo conocido, usar el sentido común, la visión, poder crear y que esto sustancialmente se convierta en una oportunidad para toda la sociedad a la que va dirigido. En ello, la introducción a la investigación –para empezar el proyecto como la evaluación de los resultados– desarrolla pensamiento estratégico, crítico y creativo enriquecido por el desarrollo de nuevas miradas aplicadas a un diseño pensado socialmente. Hace que llevemos el foco también hacia la cultura general, y a la necesidad de una educación en valores, que se replantee la creatividad neuronal como las conductas pro-sociales, la formación No formal; aquella que sin acreditación institucional, también hace, y cómo actúa la legislación ante la inclusión y la educación ante la demanda ¿ser o no ser, es la cuestión?

El compromiso ético profesional y la búsqueda de la calidad: desarrollar sensibilidad

El compromiso ético profesional está ligado indudablemente al compromiso con la excelencia, con la calidad y con la toma de decisiones, con el buen desempeño de la tarea. En estos tópicos el factor fundamental para alcanzar este compromiso es la formación educativa orientada a elevar al ser humano a su máximo nivel de desarrollo de su conciencia y su capacidad mental y su habilidad manual; fortaleciendo sus principales talentos para que descubra otros diferentes acceda a la exploración de alternativas que le permitan crecer y de-

sarrollarse, ejerciendo el poder de elegir su propio proyecto con el acompañamiento de docentes motivadores, guías; formadores que capaciten al alumnado ayudándole a descubrir sus múltiples habilidades, capacidades y destrezas.

Esa ética profesional conlleva también a la actitud responsable por parte del diseñador/a frente a la sociedad ante quien debe responder por sus actos y por sus trabajos profesionales.

Toda tarea profesional incluye un espacio de análisis crítico, generando un tiempo en perspectiva sobre la producción, para saber, dónde uno está parado. Analizar los factores que inciden de forma permanente y contextual en el proceso creativo y productivo, desterrando todo falso idealismo; para crecer tanto en lo personal como todo el proyecto en general de manera conciente, sin descuidar el medio ambiente y teniendo en cuenta la incidencia que estos actos o trabajos puedan acarrear en el futuro, de acuerdo a las consecuencias medibles; ya sea, por el uso de la materialidad, el tipo de insumos o la combinación de determinado tipo de productos y su durabilidad y sustentabilidad, el estudio de la funcionalidad como su sostenibilidad en el tiempo o el tipo de producción elegida.

O sea también estamos hablando de responsabilidad social empresaria profesional.

Indudablemente, la búsqueda de la calidad empieza desde la concepción de la idea transformada en diseño; tanto desde el proceso aplicado en su producción como de la puesta en valor del bien del servicio. En realidad, este análisis de calidad productiva se contempla potencialmente desde la calidad formativa del diseñador/a, ya se da el primer paso en la educación, nace con la formación educativa del profesional. La calidad de instrucción que nos lleva a transformarnos de estudiantes de diseño en profesionales nos hace capaces de dirigir un proyecto. En ese momento en el cual involucramos a otras personas también somos responsables de la capacitación de nuestro personal, lo que conlleva a un círculo virtuoso que contempla las distintas aristas que conforman el contexto que estamos intentando plantear, para comprender la incidencia de una formación con calidad, para un ejercicio ético de la profesión de quienes se dedican a diseñar productos o servicios.

Si nos remitimos a la antigüedad, desde las primeras civilizaciones se ha priorizado la calidad, y la responsabilidad del que realizaba una tarea. Era tal que, si alguien sufría accidentes como consecuencia de un mal trabajo, era condenado, torturado o mutilado por el o los errores cometidos.

Con el paso de los años, allá por el siglo XIII, el perfeccionamiento del oficio se fue dando con la aparición de los aprendices. Eran justamente los artesanos, quienes dominando una disciplina determinada, oficiaban de instructores y de inspectores, supervisando el avance de estos nuevos discípulos ya que conocían a fondo los productos pues los clientes y se empeñaban por que las cosas se hicieran con calidad. Esto aún hoy es así entre los pocos artesanos que aún mantienen vivos los oficios. En su rica técnica existe esa invaluable riqueza del que profundiza el saber desde la práctica, pero con un alto fundamento; a la vez incorpora nuevos materiales jerar-

quizando su labor con las nuevas tecnologías sin abandonar la mano de obra del taller.

En la actualidad las cosas han cambiado, ya no existen aprendices que aprendan oficios en los talleres, ya que se ha profesionalizado el saber. En el marco de la formación, está, por un lado, quien quiere aprender y quien, como docente, tiene la tarea y el compromiso de educar, entonces desde las instituciones del sector educativo, el planteo es justamente qué le ofrecemos a estas personas que se quieren capacitar en diseño.

Es importante pensar si una carrera debe ser generalista o especialista, con materias troncales con trasposición de interacción, con trabajo en equipo, interdisciplinar, alentando la investigación como proyecto de aula y apelar a la exploración para la elaboración por parte del alumno de su propia propuesta, tendiendo a la profesionalización del oficio y obviamente al perfeccionamiento docente.

Como sucede en muchos lugares del mundo, con el caso de Alemania, en Berlín, hoy capital del diseño, es plantearse el volver al garage, volver al taller, ensuciarse las manos, sentir, hacer.

Enseñar un oficio, no se hace por correo, o con solo metodología, hace falta la práctica, la transgresión, aprender con el error y la repetición y el replanteamiento en el innovar, teniendo una formación abierta y no en una supuesta disciplina, basar todos los conocimientos; hace falta la cultura de la vida, el know how (saber-cómo) o mejor dicho saber hacer.

Hacer un buen diseño y que la gente pueda apreciar su calidad requiere educar a la sociedad también en la elección de ese diseño. Como profesionales, nuestro compromiso es dar lo mejor, comunicar bien, saber narrar, organizar la información, el lenguaje es una constante que necesita ser puesta de manifiesto.

Desarrollar la sensibilidad, para aumentar la capacidad de observación y análisis de la realidad para transformarla, requiere aprender nuevas cosas e invertir el tiempo de manera productiva, desde lo intelectual; es llenar nuestra vida de contenido y ampliar nuestra cultura general, apreciar el arte, la música y aquellas cosas que la vida ofrece; que convertidas en costumbre parecen haber dejado de ser magníficas y requieren ser observadas para ser entendidas.

Quando se piensa distinto, se rompen las estructuras, y se está más permeable a los cambios, se producen situaciones revolucionarias y sumamente creativas, donde es posible hacer cosas maravillosas; pero para ello se hace necesario tener una cultura que sustente afirmaciones con total realismo y con espíritu crítico, con interdisciplinariedad. Pensando en un diseño estratégico con íconos de compromiso fuertemente arraigados, vinculando lo social con lo público, está en la forma de comunicarlo y en la de seguir innovando el concepto de diseño que presta servicio y que realmente resuelve problemas potenciales.

Es algo así como convivir en el caos y en la diversidad y allí encontrar el equilibrio y la armonía. Es tal vez, justamente en la revolución de las ideas, donde las mayores pulsiones creativas tengan relevancia y nazcan nuevas acciones y visiones respecto a las formas y a las emociones que éstas producen en la admiración y uso

de un objeto diseñado.

Deformaciones del ser que confunde arte con diseño. Crea un objeto que sólo es aplicable a una pieza de exhibición. En aquella imposible acción del hacer, muchas de sus ideas mueren en un plano o en un boceto, son solo una maqueta, no son diseño para solucionar y reproponer; se trata del diseñador/a que sólo crea para sí mismo, objetos novedosos pero sin funcionalidad, lo que en muchas ocasiones le generan frustración, porque sus proyectos no prosperan. Mientras aquello, lo que el espíritu libre desea y realiza, en esos momentos de extrema inspiración, es cuando aparece la creación, la innovación, el elemento, los cambios que revolucionaron el mundo; es cuando realmente hay diseño pensado intencionalmente para generar cambios significativos en las personas.

Eso es, pensar en lo imposible para hacerlo posible y que ello sea útil a la humanidad.

El diseño no es pulsión de deseo propio para facilitar la satisfacción del ego. Es poner en escena códigos y recursos para combinarlos de manera eficaz. Tener la habilidad para elegir los elementos en función del diseño. Es tener conciencia como diseñadores de nuestro compromiso con el medio y sobre eso, cae nuestra responsabilidad profesional, por lo que se hace en función de lo que se nos pide para satisfacer una demanda no crear algo con la excusa que existe una necesidad; creyendo que el cliente debe conformarse con lo que le inventamos, hacemos que se financien nuestras obras. El cliente no es un sponsor, no nos paga para producir forma sino para cumplir un encargo y en él debe estar contenido el profesionalismo del diseñador puesto al servicio de la tarea.

La misión del diseñador como empleado de un determinado cliente está en resolver problemas, produciendo una pieza, un objeto, un elemento que viene a llenar esa necesidad. Lograr este objetivo con que lo que haga y que esto conlleve a un resultado mejor que antes de la intervención; sin olvidar el componente estético, las condiciones sociales de las personas a las que va dirigido, la armonía funcional, la materialidad del producto, es haber trabajado con profesionalismo.

Como dice Chaves “el secreto está en seleccionar y combinar para usar y producir con la capacidad y habilidad de elegir el diseño para lograr satisfacción”.

No basta con llamarse ecologista por trabajar con productos reciclables o desechos industriales o transformar unas cosas en otras, si no se ofrece calidad, sin medir la lógica consecuencia del uso, la materialidad y la funcionalidad del nuevo producto; tan solo porque está de moda y por hacerse fama, muchos de estos jóvenes diseñadores se suben a ese tren. Esas cosas no hacen a la función del oficio, ni es diseño que está al servicio de la sociedad. Solo se hace ruido con ello, no son diseño y estos pseudo diseñadores mediáticos y ostentosos algunos en su capacidad de delirio (como nos hacía notar Norberto Chaves con ejemplos concretos de Barcelona y otros sitios del mundo) en su conferencia al cierre del Encuentro Latinoamericano de Diseño y en su charla magistral posterior (en el aula magna de la Facultad de Diseño y Comunicación) por creerse en el derecho de hacer algo sensacionalista, por el mero hecho de ser

distinto, flanvoyante e innovador. Sólo por el gusto de llamar la atención, hacen del diseño un espectáculo mediático de la hipocresía del hacer sin talento, cometiendo en muchos casos un acto irresponsable, porque el espectáculo gusta por la notoriedad de la estridencia. Hay diseñadores que crean problemas que antes no existían, por el solo hecho de innovar en el encargo que la sociedad les hace. Romper códigos cuesta caro cuando se transgrede la lógica, lo importante es aplicar el talento para reinventar, para detectar subliminalmente lo que se necesita.

Probablemente, el punto aquí sea recuperar el sentido común, la sensatez de mirar la realidad sin miedo. Eso requiere un fuerte renunciamento hacia el invento por inventar, para cultivar la madurez de tomar caminos reales a la hora de diseñar; rehuir de las etiquetas para no inscribirse en ningún modelo, y en un nivel de altísima autoexigencia. Partir de la base de que todo lo que haces puede que no sea ni tan bueno, ni tan maravilloso como crees que lo es. Sabiendo que el éxito es tóxico y que no todos podemos ser virtuosos. Exigirse más de lo que se debería, para aprender de lo complejo como de lo sencillo un poco más y entender que la clave está en incorporar conocimiento y comprender las realidades para trabajar en un proyecto. Es en cierta manera lo que Chaves nos ha tratado de dar a tener cuando dice también que: “Uno debería de ser su primer juez y su peor juez, ser implacable, sentir vergüenza, pudor, temor al ridículo, hay neurosis que ayudan a la perfección, y no hacer como diseñador algo que me represente sino que lo que hago debe representar a mi cliente cuando se trata por ejemplo del diseño de una marca”. Esto nos da una clara visión, frente a la cual nos tenemos que plantear: ¿Cómo formar profesionales idóneos que no se crean súper poderosos sino personas capaces de dar soluciones?

Miradas hacia la educación pensando en la profesionalización del diseñador: Talento vs. Talante

Coincidiendo con lo expresado por Santiago Kovalodloff en su libro *Los apremios del día*, es muy cierto esto que de nuestras facultades egresan todos los años diseñadores, licenciados, doctores. Pero de ellas difícilmente podamos decir que florecen universitarios; tomando la palabra universitario en la concepción entendida de manera integral, donde el sujeto capacitado con conocimientos universales posea una visión privilegiada de conjunto, integrativa por así decirlo, además de la preparación específica de su área. Entonces aquí cabe la salvedad, que no es lo mismo proveer profesionales a un mercado laboral, que educar y capacitar a individuos, para que desarrollen tareas como ciudadanos comprometidos con su comunidad. Con esto, y siguiendo el razonamiento de Kovalodloff, los intereses en sus efectos distorsivos han afectado la sensibilidad cívica del sujeto; en este hecho de mirar sólo el mercado, nuestras sociedades han generado consumidores antes que producir ciudadanos. Esto nos hace reflexionar acerca del país que queremos tener asumiendo los riesgos que conlleva tomar uno u otro camino, de esto surge que (pp. 222-223) “las naciones que cuentan con un mejor desarrollo son aquellas constantemente enfrentadas con

los desafíos que resultan de su evolución.” Por lo que es preciso no vivir en el pasado, pues estacionarse en los hechos sin evolucionar en nuevas preguntas es esperar las mismas respuestas fosilizadas en remembranza. Como nos dice Kovalodloff es preciso asumir que para evolucionar; “La calidad de sus problemas es, en última instancia, la variable que mejor define la madurez de un país....hacen falta preguntas innovadoras si aspiramos a encontrar respuestas apropiadas.”....” Todo ello es imposible sin un alto nivel educativo. Mucho más en un mundo que tiende a privilegiar, con énfasis creciente, el conocimiento como recurso de desarrollo.”; “Educar y educarse con espíritu cabalmente creativo exige, pues, aprender a descubrir problemas o, lo que es igual, a plantear interrogantes inéditos”

El mercado laboral es cada vez más acotado. La problemática laboral de los profesionales de diseño mantiene en permanente diálogo al sector. Justamente, uno de los grandes cuestionamientos sería si buscamos talento o también necesitamos talante. Realmente muchos nos preguntamos si nos estará faltando talento o tal vez será que la falla está en la formación profesional y la capacidad de generarlo.

Las tareas que se cumplen en un estudio de diseño, son claras y diáfanas; sin embargo, en el campo de la docencia y la opinión pública, las imágenes que circulan no son definidas. Existe una concepción errónea, mal difundida de la profesión se enrarece el enfoque y se desencamina ya que se pone el eje en la metodología de enseñanza y no en el aprendizaje; entonces, los alumnos ven la profesión u oficio como práctica autónoma que vuelve al mercado y baña de diseño un problema que le traen, y se disfraza de diseño el pedido. Como bien lo señalaba Norberto Chaves en su conferencia “Ser o trabajar de Diseñador” al referirse a la práctica: “el diseño es una disciplina vacía, el diseño es una práctica vacía”, es más “el diseño no existe, no tiene axiomas, carece de dogmas a obedecer, como aparato doctrinario no existe, el oficio o vocación es resolver problemas”, además no hay un sistema de normas para todos, lo que existe es el propósito por el cual se presta el bien o servicio como objetivo.

Quizá en todo este meollo de cuestiones, en esta masa crítica, faltan líderes que nos impulsen y nos digan por dónde ir. Mientras sigamos alejados de las ciencias, del campus científico y sin construir con corpus teórico combinado con lo técnico-práctico, difícilmente salgamos de estas crisis que amenazan las entrañas de nuestra América.

Qué bueno ha sido dar este primer paso de convocar a un Iº Congreso Latinoamericano de Enseñanza en Diseño, y que Argentina a través de la Universidad de Palermo lograra nuclear a quienes como docentes creemos en la integración, en la diversidad, en el compromiso de ser formadores de liderazgo e impulsores de desarrollo profesional y no instalarse en la queja. Dar pequeños avances, y así hacer un manifiesto, es lo que parecería ser una buena manera de diseñar mejores caminos.

Como muy bien lo mencionó Roberto Céspedes, docente de la Universidad de Palermo, mientras se abordaban las conclusiones de los ateneos y las comisiones: “los líderes estamos en esta reunión, ser protagonistas de

esta reflexión teórica para alcanzar el discurso de las Ciencias, impulsar la investigación, y la innovación en el diseño, es ir despacio para rediseñar Latinoamérica”. Pero no debemos olvidarnos de alguien importante en todo esto: el alumno/a que aprende diseño.

No todos tienen ni las mismas ganas ni el mismo empuje ni los deseos ni el talento quizá, para desempeñarse en la tarea que estamos mencionando; sin embargo, muchos son los que estudian diseño.

Es curioso ver que en muchas propuestas extracurriculares del ámbito educativo falta la presencia del alumno que cursa las carreras regularmente. Probablemente, sea falta de tiempo, o de administración de espacios para aprender creer que es suficiente con sólo asistir a las clases fijas. Tal vez se deba a la falta de criterio de selección o de información, pero también puede ser falta de humildad y de interés. Pero como docentes no podemos ignorar esto.

Respecto a la detección de futuros líderes para un negocio de diseño y comunicación es importante tomar la visión de uno de los consultores mejor pago del mundo Ram Charan, quien menciona que “los destacados en el mundo son aquellos que consiguen resultados ambiciosos en forma consistente, demostrando crecimiento, adaptabilidad, son aquellos que aprenden mejor y más rápido que los demás”, dice este consultor hindú agregando también que “su poder de observación es preciso y piensan de forma clara y saben cómo ir al punto en forma sucinta.”

Es importante, entonces, formar culturalmente a nuestros alumnos/as, despertándoles la capacidad de formularse preguntas incisivas que abran sus mentes para estimular la imaginación, alimentando su instinto y talento hacia el impulso de llevar las cosas a un nivel superior.

De acuerdo a lo que venimos expresando respecto a la formación cultural e integral de nuestros alumnos/as, y reafirmando el compromiso ético profesional, un diseñador/a también debe desarrollar capacidades jurídicas, saber si lo que hace es correcto y asumir sus consecuencias, siendo conciente de su responsabilidad en caso que provoque daños a terceros con su objeto diseñado.

Entender la naturaleza de las cosas, la capacidad taxonómica, clasificar aspectos técnicos e ideológicos del sistema de valores tanto en lo empírico como utópico, separar lo ideal y los sueños, aquello poéticamente increíble de lo realizable. Es un gran desafío para un aprendiz.

En este paradigma se requiere también de docentes altamente capacitados, que desarrollen sus tareas de enseñanza con estrategias didácticas motivadoras, creativas, significativas; que evalúen procesos de aprendizaje de sus educandos, exigiendo calidad y sentido estético y ético en la producción; como si desarrollasen trabajos profesionales concretos, ya que en la evaluación permanente de esa evolución del diseño que los jóvenes proponen –además de sus ideas– debe fluir el contenido curricular y verse el proyecto mejorado con esa dimensión técnica a la que se aspira cuando se busca el perfeccionamiento.

Por ende, está en el diseñador/a que culmina su carrera y ya ingresa en el campo labor, al saber cuáles son

los ideales éticos, estéticos y potenciales que separan lo probable de lo realizable, para separarlo de lo imposible. Un diseñador debe ser por definición un ser curioso, un observador, un intérprete y como la creación es un destello, la sensibilidad es la que puede detectarlo. Un buen profesional es aquel que interpreta la demanda y da una respuesta posible, respondiendo a un encargo con creatividad, volcando toda su experiencia y conocimiento en la devolución de lo que se le ha pedido. Es decir que si esto ocurre habremos logrado internalizar en nuestros alumnos/as, la capacidad de resolver problemas y no sólo imaginar y hacer obras, elementos y objetos que no son diseño pero lo parecen.

Algunas reflexiones finales

El compromiso prioritario sobre el que deberíamos reflexionar es el lanzamiento al mercado de un volumen de profesionales lógicos, capaces de dar soluciones a problemas complejos de manera coherente, haciendo entender a nuestros alumnos que si trabajan mal, recurren a prácticas ilegítimas, o intentan copiar, te va mal. Se necesita ser ético, moral, no dogmático, y aún recurriendo a la adaptación se hace precisa la comprensión del caso, detectando elementos para elegir y producir, no sólo innovar, para alcanzar así un diseño verdaderamente pensado para satisfacer una demanda.

Como nos menciona Chaves: “seleccionar y combinar la forma adecuadamente y no crear compulsivamente, lo que jode el invento es lo que hace la creatividad estúpida”, la responsabilidad del diseñador es hacer las cosas bien y para eso hay que saber más de todo, dice el conocido asesor de imagen “mirar la vida”, ver la sociología de la calle, no lapidar la vida en estupideces. Es lo que podríamos conjugar como la capacidad de observación, la necesidad de una formación superior para la toma de decisiones con nivel de erudición y nivel cultural; adoptar elecciones correctas, seleccionar y combinar adecuadamente y la práctica permanente desarrollando sensibilidades y conocimiento.

No imitar el camino de otro, sino recurrir a la auto-reflexión y al diálogo inteligente, y encontrar en la lista de capacidades aquellas en las que descollamos y ser realistas, salirse del mercado es ser uno mismo. Porque para el diseñador es importante no limitar el campo de desarrollo personal al diseño. Fuera del diseño hay vida. Y si en ese espacio uno está vacío, si las alforjas están vacías de contenidos, no puedes inspirarte, no puedes crear, no tienes profundidad, te conviertes en un tecnócrata; es viendo y viviendo esa vida cuando es posible interpretar, transformar, rediseñar, adaptar y crear creativamente.

Como pasa con la sastrería, la ebanistería, la orfebrería, la marquería, el diseño es un oficio y antes que ser diseñador /a se necesita ser persona; diseñando estratégicamente una cultura social y una estructura de país con identidad local y global, donde la tecnología del diseño es la cultura tanto en hábitos como en estéticas. En el contexto, donde el diseñador tiene vocación de servicio. Somos distintos, somos irrepetibles, como tales tenemos que encontrar nuestro lugar.

Aquellos que son capaces de hacer girar la historia son quienes con talento modifican las acciones del día a día.

Transforman sus propias realidades, y en consecuencia, alteran la geografía de los demás. Es entonces cuando lo imposible se hace posible. Ese es el desafío, no pensar en la acción sino en la decisión. Para ello hay que aprender a elegir y en esa elección siempre sueltas algo para ganar otra cosa. La suerte está echada. Sin embargo, quien entiende que en la vida somos finitos, hace que al escoger elijas no solo lo que debes hacer, sino lo que tienes que lograr; aquello que jamás tendrás si lo dejas para otro momento. En ese hilo tan delgado y sutil, ahí viven los momentos únicos, en que la creación y la acción se conjugan para lograr un diseño inspiradamente increíble.

Notas

¹ Es importante dejar claros los conceptos de individuo y de persona para comprender bien el sentido el texto: En cuanto al ser humano, individuo, es alguien que existe concreta e indivisamente en el grupo humano que llamamos “sociedad”; es decir, es un ser humano que vive en familia, en comunidad, en una ciudad, país y en el mundo. Cuando nos referimos al término persona, se describe al ser humano como sujeto pensante, consciente y responsable de sus acciones o sea como sujeto de derecho.

² Informe de la UNESCO: Para 2015 esperan que Argentina logre la escolarización para todos.

³ Aprendizaje y Servicio Solidario es parte del Programa Nacional de Educación Solidaria para obtener información ver: <http://www.me.gov.ar/edusol/seminter.html>

Referencias bibliográficas

- Derek, Bok. *Más allá de la torre de marfil: Responsabilidad social de la universidad moderna*. Cátedra UNESCO-UNU. Colección de Educación Superior 1a ed. Bs. As. UP 2009.
- Kovadloff, Santiago (2007) *Los apremios del día*. Emecé editores.
- Rhodes, Frank H.T. *La creación del futuro: la función de la universidad norteamericana* - colección UP 1era. Ed. año 2009
- Julier, Guy. *La Cultura del diseño*. Barcelona: Gustavo Gili, cop. 2010. La Nación.com, Sección Cultura - 6 Sep 2010
- La estructura ausente. Introducción a la semiótica 1968. Ensayo Umberto Eco.

Abstract: The “Design”, in its different areas, is one of the careers that pupils in Latin America generally choose, maybe the biggest challenge in the university area and around the organizations linked to the design, will be to put in a world agenda these things related to the interdisciplinary formation and to improve the quality in the design, to resolve the daily things of the people, effectively and originally, thinking on involving the different actors of this paradigm, to understand that in networking the interaction is possible, and that it is a benefit to analyze all the looks and all the different flows.

Key words: design – creativity – compromise – participation – leadership – knowledge – training– education – innovation – technology.

Resumo: O “Design” em suas diferentes áreas é das carreiras mais eleitas por nossos alunos/as em Latinoamérica, talvez o maior desafio que lhe compete ao âmbito universitário e às organizações unidas ao design em todas suas manifestações seja, pôr na agenda mundial as questões relacionadas com a formação interdisciplinar e melhorar a qualidade no design, para a resolução das coisas cotidianas da gente, de forma eficaz e com originalidade, pensando na forma de envolver aos diferentes atores deste paradigma, para compreender que no

trabalho em rede é viável uma interação, que nos beneficia ao conjunto com a análise de todas as olhadas e todas as vertentes.

Palavras chave: design – criatividade – compromisso – participação – liderança – conhecimento – capacitação – educação – inovação – tecnologia.

(*) **Cristina Amalia López.** Ceremonialista. Profesora de la Universidad de Palermo en el Departamento de Comunicación Corporativa - Empresa en la Facultad de Diseño y Comunicación.

El diseño de indumentaria y las nuevas tecnologías

Lorena González (*)

Fecha de recepción: julio 2011
Fecha de aceptación: septiembre 2011
Versión final: noviembre 2011

Resumen: El artículo trata de cómo las nuevas tecnologías afectan al trabajo del diseñador de indumentaria. Se presentan aquí una serie de situaciones nuevas que viven los diseñadores atravesados por los últimos descubrimientos tecnológicos. Se comenta cómo afectan a todos los que están dentro del mundo del diseño y de la moda. Se da una breve perspectiva de las cuestiones positivas y negativas de los mismos.

Palabras clave: nuevas tecnologías – Youtube – *blog-crowdsourcing* – nuevas prácticas – global – web – free lance – Twitter.

Resúmenes en inglés y portugués en la página 49]

Hasta hace no mucho tiempo, pensar en trabajar desde la casa en una profesión como la del diseño de indumentaria era casi imposible. Con el correr del tiempo y los avances tecnológicos, han aparecido nuevas prácticas laborales que cambiaron nuestro lenguaje habitual y se deben a varios factores:

- El clima social y económico turbulento que se vive no sólo a nivel local sino mundial que genera que algunas compañías ya no quieren (o no pueden) tener tanto personal estable en sus plantas. Esto hace que en los últimos años se decidan a contratar servicios de diseñadores que trabajan en proyectos de tiempo limitado.
- Existe una mayor movilidad laboral generando que los diseñadores no se queden en sus puestos por mucho tiempo. Esto no tiene que ver con lo económico solamente sino por los diferentes objetivos e intereses particulares de estos profesionales.
- La globalización hace que las compañías, cada vez más, tengan colaboradores externos que trabajan desde su lugar de origen. Pudiendo trabajar desde países muy lejanos al de la empresa que los contrata. Esto trae una mirada nueva y hace aportes de diseño para empresas que requieren estar en lo último en moda. También confirma que el diseño se está pensando últimamente desde el término *glocal*: tomar las tendencias globales y aportarles el toque local. Una fórmula de comercialización que funciona.
- Los diseñadores, por diversos motivos, ya no quieren pasar demasiadas horas en un trabajo de tiempo completo, por ello prefieren vender sus colecciones a pedi-

do o trabajar de manera temporal contratados por una firma determinada para una temporada específica. Dependiendo del nivel de éxito en las ventas de dicha colección, el diseñador puede ser nuevamente contratado.

- El clima económico imperante hace que los diseñadores tengan que tener más de un trabajo y es por ello que también ofrecen estos servicios externos de diseño.
 - El trabajo del diseñador se ha expandido y no sólo se limita a diseñar prendas o accesorios sino también que ahora puede ser contratado como estilista de una firma, asesorando desde la imagen general de la marca, teniéndolos al día en las nuevas tendencias, generándoles reportes que los ayude a ver qué rumbo tomar en cada temporada. Y ofreciéndoles reportes de desfiles desde cualquier parte del mundo. Y para todas estas actividades no necesariamente el diseñador debe estar de manera presente y constante en la compañía.
 - Existen programas de diseño y patronaje en los cuales se trabaja el diseño y la moldería desde el propio computador y luego se puede enviar, mediante el software necesario se procede a la tizada y corte totalmente computarizado.
 - Obviamente que la presentación de los trabajos ya no se hacen a mano. No puede pensarse, hoy en día, a un diseñador que no sepa utilizar las herramientas básicas y programas de computación.
- Gracias a las nuevas tecnologías todo esto puede ser posible, ya que se puede trabajar desde la casa y enviar los trabajos vía *mail*, discutir en tiempo real algunas cuestiones vía teleconferencia, o ver un desfile en el mismo

momento que esta ocurriendo desde cualquier parte del mundo. Cualquier diseñador puede generar un *blog* con sus diseños, sus investigaciones, generar comentarios acerca de la moda, tendencias, etc. Youtube es un buen sitio para mostrar los trabajos de los diseñadores nuevos y sus desfiles. Twitter es el último descubrimiento de los amantes de la tecnología y está siendo fervientemente utilizado por todos los seguidores de la moda que comentan sus opiniones acerca del tema, desde los más remotos desfiles de la temporada. Además, las marcas ya están entrando en estos espacios para tener la mayor presencia posible.

Todas estas prácticas ponen al diseñador en un grado de exposición alto, y bueno para la visibilidad de sus trabajos. Genera también que cada vez sea mayor el grado de innovación y de originalidad de los trabajos, porque la competencia crece constantemente.

En cuanto a la competencia, hace un tiempo ha surgido un término nuevo llamado *crowdsourcing* (entrecruzamiento) vinculado con el diseño. Se trata de una nueva modalidad de trabajo en diseño y ya existen sitios web que publican pedidos de clientes para que muchos diseñadores envíen propuestas.

El proceso es sencillo: las empresas publican en estos sitios en la web el pedido de diseño, y el precio que piensan pagar por él, y si no pagasen por dicho trabajo, también deben aclararlo en ese espacio. Estos sitios en Internet hacen de intermediarios entre las empresas y los diseñadores interesados. Los diseñadores a los cuales les interesa el desafío envían sus trabajos a riesgo de no ser elegidos o de no ser remunerados. De esta manera, las compañías se ahorran el tiempo de búsqueda de diseñadores *free lance*, de agencias de diseño, y por lo tanto, también ahorran dinero. Así las empresas se hacen de trabajos de diseño profesional (o casi) a un precio, bajo, o gratis. Los diseñadores, de esta manera, van teniendo pequeñas prácticas profesionales para añadir a su curriculum, hasta que alguna empresa los necesite y se decida a contratar sus servicios.

Esta nueva práctica está generando algunas discusiones (y algunas molestias también) en el ámbito del diseño ya que aparecen las discusiones de siempre: ¿Qué pasa con la valoración del profesional de diseño en el ámbito laboral?, ¿Esto genera que los diseñadores no puedan defender sus honorarios ya que tienen competencia a precio cero?, ¿Qué sucede con el nivel de los diseños

presentados para dichos pedidos?, ¿No baja el nivel de diseño?, y nos hace pensar nuevamente ¿Cualquiera puede diseñar? Y así todas las preguntas imaginables. Claro que también puede ser una buena oportunidad para aquellos diseñadores que quieran lograr contactos con empresas extranjeras y mostrar sus trabajos a nivel mundial. Según argumentan algunos, las reglas son más claras que en algunos concursos de diseño donde finalmente al ganador no se le paga nada.

La cuestión es clara, esta práctica existe y debemos aceptarla, está dentro de nuestro ámbito y generado por las nuevas tecnologías, el tema que nos ocupa aquí.

Y es como todas las nuevas modalidades tecnológicas que aquí se nombran, serán buenas o malas, dependiendo del uso que hagamos de ellas.

Abstract: The article treats of how the new technologies concern the work of the designer of apparel. It is presented here a series of new situations through that the designers live, crossed by the last technological discoveries. It comments how the world of the design and fashion, and everybody inside it, is affected. It is shown a brief perspective of the positive questions and denials of the same ones.

Key words: new technologies – Youtube – blog-crowdsourcing – new practices – global – web – free lance – Twitter.

Resumo: O artigo discute de como as novas tecnologias afetam ao trabalho do designers de vestuário. Apresentam-se aqui uma série de situações novas que vivem os designers atravessados pelas últimas descobertas tecnológicas. Comenta-se como afetam a todos os que estão dentro do mundo do design e da moda. Dá-se uma breve perspectiva das questões positivas e negativas dos mesmos.

Palavras chave: novas tecnologias – Youtube – blog-crowdsourcing – novas práticas – global – web – free lance – Twitter.

(*) **Lorena González.** Diseñadora de Indumentaria (UBA, 2001). Especializada en el diseño de pieles en Dinamarca, tras haber ganado la beca Saga Furs en el año 2003. Profesora de la Universidad de Palermo en el Departamento de Diseño de Modas de la Facultad de Diseño y Comunicación.

Tiempo y narración en el espacio de tutorías

Andrea Verónica Mardikián (*)

Fecha de recepción: julio 2011

Fecha de aceptación: septiembre 2011

Versión final: noviembre 2011

Resumen: En el espacio de tutorías se instala un doble tiempo-espacio. Ciertamente, es un lugar especial donde se suceden una serie de acontecimientos que permiten definirlo como un espacio diferente a los demás. En las tutorías, se puede observar como el tiempo y el espacio al servicio de la producción del saber, convive con el espacio y el tiempo al servicio de la construcción de la ficción, del juego, de la imaginación.

Palabras clave: educación – narración – espacio – tutoría – saber – aula.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 52]

La creación de algo nuevo no se logra con el intelecto, sino por el instinto lúdico que actúa desde una necesidad interior. La mente creativa juega con los objetos que ama.

C. G. Jung

El objetivo del estudio será ahondar en la teoría del lenguaje. En efecto, la hipótesis principal del escrito considera que en el espacio áulico de las tutorías se construye un tiempo y espacio propio. Ciertamente, el tiempo y el espacio áulico pertenecen al tiempo y espacio cotidiano y obedecen a la misma lógica. Sin embargo, de manera homóloga, en el aula se construye un espacio y tiempo ficticio que responde a una lógica lúdica, no cotidiana. Por lo tanto, la imaginación, como eje central del discurso, y la narración, como la responsable de articular el tiempo y convertirlo en tiempo humano, son los pilares fundamentales que van a guiar dicha investigación.

La imaginación en el discurso

La primera problemática que aparece en relación al término de imaginación es el uso abusivo del concepto imagen. Paul Ricoeur en su texto *Hermenéutica y Acción* plantea el problema a partir de una pregunta que obliga a repensar el concepto: El término imaginación ¿designa un fenómeno homogéneo o una colección de experiencias débilmente relacionadas entre sí?

Ricoeur explica que la tradición muestra por lo menos cuatro empleos principales del término imaginación. El primero articula la evocación arbitraria de cosas ausentes, pero existentes en otro lado, dicha evocación no implica la confusión de la cosa ausente con las cosas presentes aquí y ahora. El segundo empleo vincula al término con los retratos, cuadros, dibujos, diagramas que están dotados de una existencia física propia, pero cuya función es la de ocupar el espacio de las cosas representadas (vueltas a presentar). En tercer lugar, se denomina imágenes a las ficciones que no evocan cosas ausentes, sino cosas inexistentes, dotadas de una existencia literaria. Por último, se aplica el término al campo de las ilusiones, de las representaciones que se dirigen a cosas ausentes o inexistentes pero que hacen creer en la realidad de su objeto.

Ricoeur, según la teoría de la metáfora, relaciona la imaginación con un determinado uso del lenguaje, evidenciando en el mismo la innovación semántica, característica propia del uso metafórico del lenguaje. La nueva pertinencia predicativa es la metáfora. Desde la perspectiva del autor, la imagen poética es algo que el poema despliega en ciertas circunstancias y según determinados procedimientos. Según una expresión de Minkovski tomada por Ricoeur, dicho procedimiento es el de la repercusión, la misma no procede de las cosas vistas sino de las cosas dichas. Esta nueva realidad producida por la metáfora reestructura los campos semánticos

en el nivel del uso predicativo.

De esta manera, siguiendo los lineamientos de Ricoeur, la metáfora le otorga al discurso la emergencia de un nuevo significado. La metáfora funciona como un disparador que pone en marcha la imaginación hacia otras direcciones, reanima experiencias anteriores, despierta recuerdos dormidos, intensifica campos sensoriales. Por lo tanto, es en el fenómeno de lectura en donde se encuentra el procedimiento de la resignificación.

Además, el proceso metafórico desdobra no sólo el sentido del discurso ordinario, aplicado a los objetos, sino también modifica el sentido primero de la referencia. La imaginación se encuentra modificada por la transición del sentido a la referencia en la ficción. La ficción tiene un doble valor con respecto a la referencia: por un lado se dirige más allá, a ninguna parte; por otro lado, designa el no-lugar con respecto a toda realidad apuntando a un nuevo efecto de sentido. A partir de este nuevo sentido, la ficción redescubre la realidad (Ricoeur, 1982). Sin embargo, hay algo más que redescubrir la realidad. Ricoeur destaca el pensamiento de Marcus Hester quien señala que la dicción poética engendra una imagen ligada. De esta manera, el poeta con su decir es el artesano que concibe y configura imágenes a través del lenguaje.

La ficción en el espacio-tiempo áulico de las tutorías

Un código es un conjunto de reglas, de leyes que se apoyan en convenciones, en acuerdos, en pactos sociales. Dichas convenciones asocian un elemento con otro elemento, la asociación tiene como característica ser arbitraria y cultural. La lengua es el código madre que comparte el emisor y el receptor, la misma permite el acto de la comunicación en un espacio y tiempo real en una cultura determinada.

No obstante, la ficción, entendida como la construcción de un espacio y un tiempo propio, habilita un espacio y tiempo lúdico. El juego es una forma de conducta diferente de la habitual, un modo particular de relación con el mundo. El juego interrumpe el proceso cotidiano e intercala una actividad provisional, que tiene un tiempo y un espacio propio. El juego suspende y recorta el tiempo y el espacio real. De esta manera, la ficción crea un tiempo y espacio propio que se organiza y constituye según sus propias reglas.

En el espacio de tutorías se instala un doble tiempo – espacio. Ciertamente, es un lugar especial donde suceden una serie de acontecimientos que permiten definirlo como un espacio diferente a los demás. En las tutorías, se puede observar como el tiempo y el espacio al servicio de la producción del saber, convive con el espacio y el tiempo al servicio de la construcción de la ficción, del juego, de la imaginación.

Por un lado, el espacio cotidiano es aquél al que el alumno acude una vez por semana sistemáticamente. La universidad concentra una serie de hitos, de hechos rutinarios, de ritos que la constituyen como tal. En este

lugar es donde se aprueban o desaprueban exámenes, en donde suceden cosas divertidas, en donde se adquieren habilidades y donde se conocen nuevos puntos de vistas. También, es un lugar donde los alumnos se sientan, escuchan, preguntan, esperan, encuentran amigos y enemigos. Asimismo, cada alumno elige cada día un mismo sector del aula para ubicarse, sentarse y habitar. Del mismo modo, se instala un tiempo cotidiano que evidencia una actividad cíclica de las prácticas realizadas en el aula en general. El contenido de trabajo cambia cada semana pero lo que sin duda no cambia es lo siguiente:

- Primer bloque (aproximadamente una hora y media de duración) se expone parte del contenido de la materia.
- Un descanso (aproximadamente quince minutos de duración).
- Segundo bloque (aproximadamente una hora y cuarto de duración) se expone la segunda parte de los contenidos seleccionados.

Además, durante este tiempo en el aula se identifican una serie de actividades articuladas por el alumno: trabajo individual, debate en grupo, preguntas, respuestas, presentación audiovisual, exámenes. En resumen, se puede observar como el espacio y el tiempo se encuentran al servicio de la producción del saber.

No obstante, se evidencia la constitución de otro espacio, el lúdico, que se rige por el pacto básico que se establece entre el docente y el alumno que se hace explícito en dicha afirmación: “estamos en el aula”. De esta manera, se señala una diferencia existente entre el espacio ficción (adentro) y el espacio cotidiano (afuera) que permite identificar una separación entre el espacio en el aula y el espacio fuera del aula.

Ciertamente, el espacio de ficción (adentro del aula) habilita el uso de la metáfora. El docente y el alumno ponen en funcionamiento la imaginación al servicio de la metáfora, recreando (volviendo a crear) un nuevo lenguaje que presenta una innovación semántica. La metáfora se manifiesta como la nueva pertinencia predicativa. Desde esta perspectiva, la imagen poética despliega una nueva realidad que reestructura los campos semánticos en el nivel del uso predicativo.

Sin embargo, el alumno y el docente, naturalmente, traen consigo intersticios que permiten el intercambio adentro-afuera del aula.

Asimismo, el espacio recreado en el espacio de tutorías presenta características afines al espacio áulico en general. El espacio de tutorías se encuentra escindido, es decir, el docente ocupa un espacio que rara vez es ocupado por el alumno y viceversa. Dicha proposición permite hacer una homologación del espacio áulico de tutorías con el espacio teatral. El espacio teatral es un lugar donde se realiza el espectáculo que va a ser compartido por el actor y el espectador, es decir, dicho espacio contiene el espacio de la escena y el espacio de la sala. Por un lado, el espacio de la escena, en cuanto espacio de ficción, está lleno de significación y es el lugar en donde acciona el actor. En dicho espacio se ubica el docente. Por otro lado, el espacio de la sala es el lugar donde se instala el espectador que percibe significantes (audibles y visibles), realiza el montaje de la obra y

pone en marcha operaciones cognitivas que cooperan con una primera interpretación de la pieza teatral. En dicho espacio se ubica el alumno.

De la misma manera, la construcción del tiempo lúdico en el aula se puede identificar a través de la experiencia temporal. Ricoeur en su libro *Tiempo y Narración* piensa que la narración es la representación del tiempo. El tiempo se hace humano cuando se articula en un relato. La narración se vuelve significativa cuando transmite y describe una experiencia temporal. De este modo, el docente como así también el alumno con su decir configura imágenes a través del lenguaje, es decir, articulan un relato capaz de representar el tiempo. El acto del decir se puede considerar el punto nodal para modelizar la experiencia, los contenidos articulados en el aula son actualizados en la oratoria.

De este modo, el acto del decir se puede describir como un acto pleno de imaginación creadora que involucra al orador (docente) y al auditorio (alumnos). En efecto, el docente al articular su discurso en el aula deja entrever, en el mismo relato, zonas de indeterminación. Los lugares de indeterminación son aquellas zonas que quedan vacías, que no han sido determinadas, que no han sido dichas pero si han sido sugeridas por el relato del orador. De esta manera, todos los contenidos presentados en el aula poseen, en sí mismo, un número limitado de descripciones pues resulta imposible determinar y describir un objeto de estudio en su totalidad. Sin embargo, estos lugares de indeterminación ponen en marcha la operación de colmataje por parte del alumno. La operación de colmataje tiene como propósito llenar, colmar, determinar los espacios vacíos, de indeterminación. De este modo, el alumno realiza la operación de colmataje llenando los lugares de indeterminación del relato del docente, es decir, el alumno se transforma en un co-productor del relato, en un co-creador del discurso del docente.

El doble tiempo - espacio en el espacio de tutorías

A modo de conclusión, se puede señalar como en el aula conviven intrínsecamente dos espacios - dos tiempos que funcionan de manera indisociable. Como consecuencia, se genera en el espacio de tutorías la concepción de un tiempo - espacio propio. El doble espacio - tiempo se constituye por la aglutinación de un tiempo - espacio cotidiano y un tiempo - espacio ficticio. El primero obedece a una lógica propia de los hechos rutinarios; el segundo responde, al mismo tiempo, a una lógica lúdica.

Sin embargo, para la conformación de la lógica lúdica es condición *sine qua non* que la imaginación se ponga en funcionamiento. Se entiende por imaginación a aquella facultad psicológica individual que habilita una operación creativa en el sujeto, la misma permite representar (volver a presentar) una nueva realidad que cuestiona la realidad establecida (Díaz, 1998). Entonces, la imaginación es el eje central desde donde se configura un discurso que exige, tanto del maestro como del alumno, una aproximación dinámica al objeto de estudio. Dicha operación psicológica, materializada en la narración, en el relato, en la oratoria, configura el espacio - tiempo

ficticio que permite un intercambio continuo pretendiendo una aprehensión más acabada del mundo.

La nueva manera de leer el mundo tiene su origen en la innovación semántica que se manifiesta en el discurso, en los actos del lenguaje, en el relato oral del docente tutor. Aristóteles sostenía que metaforizar bien es percibir lo semejante (Ricoeur, 1995). Ciertamente, dicha afirmación explica como la metáfora instaura la semejanza acercando términos alejados en principio que luego se aproximan. El acercamiento entre ciertos términos se debe a la intervención de la imaginación creadora. La imaginación permite producir innovaciones semánticas, a pesar de, las resistencias que presentan no sólo los usos cotidianos del lenguaje sino la interpretación literal de los mismos.

En el espacio de tutorías, se configura un doble espacio – tiempo que permite atravesar el sentido común, presente en los usos cotidianos del lenguaje, aspirando a superar el conocimiento y la sensibilidad inicial del alumno. En consecuencia, el uso de la metáfora y de la narración, en el acto del decir del docente, tiene como propósito no sólo la transmisión de contenidos sino la conformación de un sentido otro. La pertinencia semántica en el aula anhela a producir ficción, es decir, a redescubrir la realidad establecida.

Referencias bibliográficas

- Díaz, Esther (1996) *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Biblos.
- Fernández, Lidia (1992) *El análisis de lo institucional en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Jackson, Philippe (1975) *La vida en las aulas*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Javier, Francisco (1998) *La renovación del espacio estético*. Buenos Aires: Leviatán.

- Pavis, Patrice (2000) *El análisis de los espectáculos. Teatro, mimo, danza*. Barcelona: Paidós.

- Ricoeur, Paul (1995). *Tiempo y narración*. Madrid: Siglo Veintiuno.

- Ricoeur, Paul (1982). *Hermenéutica y acción*. Buenos Aires: Editorial Docencia.

Abstract: The tutorial program certainly settles a space where a series of events follows in a way that allows us to define it like a space different from the others. In this tutorial program, it is possible to identify how the time and the space that is dedicated to production of knowledge, coexists with the space and the time dedicated to the construction of the fiction, the game and the imagination.

Key words: education – narration – space – tutorial program – knowledge – classroom.

Resumo: No espaço de tutorias instala-se um duplo tempo - espaço. É certamente um lugar especial onde uma série de eventos acontecem para defini-la como um lugar diferente de qualquer outro. Nas tutorias, pode-se observar como o tempo e o espaço ao serviço da produção do conhecimento, convive com o espaço e o tempo ao serviço da construção da ficção, do jogo, da imaginação.

Palavras chave: educação – narração – espaço – tutoria – saber – sala de aula.

(*) **Andrea Verónica Mardikián.** Licenciada en Artes Combinadas, Facultad Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Profesora de la Universidad de Palermo en la Facultad de Diseño y Comunicación.

Sobre cómo los continuums pueden limitar una construcción integradora del saber

Elsa Silveira (*)

Fecha de recepción: julio 2011
Fecha de aceptación: septiembre 2011
Versión final: noviembre 2011

Resumen: La importancia de la tarea docente de enseñar a pensar en el marco de talleres procedimentales del área digital. Específicamente analiza diversas estrategias que tenderían hacia la construcción de un pensamiento crítico, aún en un espacio de contenidos procedimentales, que naturalmente tienden a la mecanización y al hábito sin creatividad. Toma como marco teórico el concepto de “aprendizaje activo” y por otra parte el concepto de “aprender es una consecuencia del pensar”, que clarifica ampliamente el campo pedagógico e ideológico en el cual la autora se coloca. El taller al que se hace referencia es el de Illustrator, para alumnos de diseño.

Palabras clave: aprendizaje – contenido – estrategia – docente – estudiante – taller – digital.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 54]

En el marco de una reflexión crítica sobre el desarrollo de la clase-taller que fuera desgrabada al comenzar esta

capacitación docente, titulada “Aplicación para geométrales”, que conforma uno de los módulos del taller

de Diseño Gráfico con Illustrator, considero importante analizar el concepto de “enseñar a pensar” y en particular, críticamente, replantearme estrategias eficaces en el aula, referidas a la habilitación de tiempos, secuencias y generación de los espacios necesarios para que una construcción integradora del pensamiento se pueda desarrollar en los alumnos. Ya que de alguna manera, es este el motor con el que intento llevar adelante la transmisión de saberes con una estrategia que favorezca el pensamiento crítico, la capacidad de decidir y de elegir y no simplemente facilitar recursos informáticos. Puesto que esta es la mirada que con frecuencia suele tenerse para el dictado de estas materias, teniendo como objetivo fundamental brindar una especie de recetas preestablecidas que le suministren al alumno “fórmulas para hacer” que parecieran mantenerse inalterables en el tiempo y para las cuales podría resultar suficiente la sumatoria de receta y memoria, más allá de la capacidad para resolver problemas que es la esencia de lo que está en juego desde un conocimiento comprensivo, en la búsqueda para alcanzar con efectividad los resultados buscados, en particular, la construcción de formas, diseños, objetos o plantas.

¿Qué estrategias de enseñanza estaba instrumentando en el desarrollo de las clases en cuánto a los tiempos, las secuencias y los contenidos?

Haciendo foco en la necesidad de pensar en brindar recursos orientados hacia determinados logros, es que estuve replanteándome la estrategia con que presento las clases, si bien trato de promover la inquietud, la necesidad y el beneficio inherente al adquirir nuevos conocimientos hacia la construcción de composiciones más complejas, en las formas gráficas con un objetivo específico, como es en este caso la resolución de geométrales, plantas –planos– de futuras prendas que se materializarán, tengo una tendencia a anticipar los resultados. Al presentar de entrada diferentes alternativas y abrir diferentes caminos para su solución, con el objetivo de generar pensamientos abiertos y dinámicos, sin embargo casi en forma constante voy precipitando lo que considero su mejor resolución, conduciendo desde el comienzo un cierto proceso de razonamiento, que requiere de un compromiso fuerte de atención y hasta de escucha por parte de los alumnos, situación que a veces se presenta y otras es producto de un proceso largo de conocimiento mutuo y de intercambio. Desde este análisis, las clases terminan dando como resultado una importante cantidad de información, razonada, cuestionada, reprocesada por mi parte, pero muchas veces, compleja de incorporar y luego procesar para los alumnos en un plazo limitado, como es el de la duración de las clases.

Este conflicto en cuánto a las estrategias elegidas ha sido producto de una interpretación errónea –por desconocimiento explícito de las estrategias de enseñanza que me permitieran instrumentar otros recursos– planteada como conflicto entre la manera de llevar adelante una clase abierta, comprensiva, y los tiempos y la cantidad de información que consideraba necesaria brindar para habilitar este camino, desde una mirada crítica y

promotora de búsquedas, contrastándola o al menos, pensando que lo estaba haciendo con otros docentes con los que he compartido y comparto situaciones de enseñanza-aprendizaje, tanto desde el lugar de estudiante, como desde el rol de docentes. En este camino, para instrumentar mecanismos que tendieran a inducir la necesidad de aprender, sin embargo, al realizar esta reflexión autocrítica desde una lectura fundamentada teóricamente sobre los recursos que utilizo en la clase, identifiqué varios aspectos que de manera inconsciente se “filtran” hacia otros modelos de enseñanza, mucho más tendientes a una educación conductista, de lo que pensaba que estaba desarrollando. Al intentar llevar adelante una concepción dinámica de los diferentes aspectos que intervienen en las decisiones a tomarse al recurrir a ciertos usos y recursos de los programas, de alguna manera abriendo un gran abanico de posibilidades, un tanto disperso, la clase resulta en un cúmulo extenso de datos e información, por prueba y error, aplicación y corrección, un tanto difícil de incorporar en el tiempo real del que disponemos para llevarla adelante. Y considerando que lo atractivo no debería ser el contenido sino la actividad, me detuve a pensar reflexivamente en cómo las estrategias a aplicar durante el dictado de la clase habilitan la posibilidad de modificar las actividades para que se acerquen aun más a la realidad de los alumnos, puesto que tal como afirman Eggen y Kauchack (1999, p. 9): “...los alumnos aprenden con mayor efectividad cuando participan activamente en la organización y búsqueda de relaciones en la información que cuando pasivamente reciben cuerpos de conocimiento dados por el docente...”. Por eso, es importante que pueda facilitar mecanismos para promover la necesidad de conocimientos, de interacción y la búsqueda de nuevas soluciones, donde se infieran combinaciones de acciones, desde una perspectiva de reflexión e incorporación de nuevos saberes. Como el sustento didáctico, desde mi humilde perspectiva crítica, debería fundamentarse en el aprendizaje desde una perspectiva cognitiva, es que tendría que profundizar la premisa que proponen estos autores de que “las personas instintivamente tienden a dar sentido al mundo que los rodea” (p. 11), y en este camino debería instrumentar estrategias de enseñanza basadas en una participación más activa en el proceso de aprendizaje. Tomando en consecuencia, como estrategias para la clase recursos que permitan brindarles información, pero haciéndolos participar en el proceso de significación; en el marco de promover la investigación, la búsqueda de casos de aplicación y recursos, intuitiva y activamente; promoviendo el análisis de las funciones, recursos y lógicas orientadas hacia la construcción de estructuras cada vez más complejas, ya que “Con la práctica de estos procesos, los alumnos no sólo aprenden el contenido de la clase sino que también desarrollan la capacidad de resolver problemas académicos (Bransford, 1993)”.

Una posición que asumo desde este planteo autocrítico es preguntarme ¿a dónde conducen las anticipaciones y todas las explicaciones que llevo adelante en la presentación y desarrollo de las clases? ¿Dejan lugar y tiempo para la experimentación? Si bien es cierto que en la

clase sugería permanentemente la prueba, la aplicación de saberes previos y la combinación con los nuevos que estábamos aprendiendo, de alguna manera había una anticipación constante sugerida, a veces expresada directamente sobre los caminos posibles para llegar al resultado que buscábamos, y en otras oportunidades si bien planteaba el problema a resolver, no dejaba demasiado disponible la búsqueda de los alumnos para promover en ellos la necesidad de saber más. Si encarara la clase desde una estrategia de intriga hacia los nuevos conocimientos, más allá de la presentación del conflicto, dejando su resolución abierta con los recursos y conocimientos con los que llegan a la clase, es probable que promoviera aun más un camino hacia nuevos saberes y sobre todo, habilitaría la posibilidad para que existieran transiciones en el tiempo entre la experimentación, la explicación de nuevos manejos y la posibilidad de ir realizando cierres integradores parciales de esos conocimientos en juego.

Si bien el contenido de la clase tendía a propiciar en los alumnos la interpretación de la espacialidad, la composición de estructuras geométricas y a partir del uso y aplicación de las simetrías como camino para la construcción de composiciones gráficas, esa manipulación espacial podía sostenerse, desde una estrategia que propiciara la instrumentación inicial de pruebas, la experimentación directa para llegar a combinaciones más complejas, integrando saberes, promoviendo así la integración de un pensamiento de nivel superior y crítico. En cuanto a la comunicación en general, en relación a la claridad con la que deberían desenvolverse las clases, es importante posicionarse desde una mirada como la que plantean Eggen y Kauchack (capítulo 2, página 42): “La comunicación clara puede clasificarse en cuatro elementos: terminología precisa, discurso conectado, señales de transición y énfasis...” y es desde este análisis de la comunicación, que podría plantearse revisar el manejo de las señales de transición, en particular en proyección hacia una mejora de la comunicación integral de la clase. Es imprescindible, desde esta perspectiva de la enseñanza superior, tomar en cuenta la interacción positiva, el contacto visual, la mayor cercanía, que debería darse para lograr un monitoreo de la clase en cuanto al progreso del aprendizaje, considerando la diversidad de formas de pensamiento y procesamiento de la información recibida, realizando una revisión y cierres parciales que promuevan una reflexión sobre lo aprendido. Ya que en forma constante, cada alumno se encuentra frente a la situación individual y personal, pero a su vez como integrante de un grupo, de interpretar una consigna, instrumentar y adquirir los recursos para llevarla adelante, mientras se desarrolla un proceso de retroalimentación, entre los saberes personales, los del grupo, las lógicas adquiridas previamente, los nuevos conocimientos y los futuros por resolver.

Conclusiones para favorecer un pensamiento superior y crítico

A manera de cierre de esta autorreflexión, con un mar-

co teórico sobre el análisis de una clase-taller, se han abierto posibilidades de implementación, a partir de un análisis profundo, de cambios en las estrategias de enseñanza desarrolladas en las clases, orientadas hacia la idea de que “aprender es una consecuencia del pensar”, y para ello es necesario poder combinar la complejidad de situaciones, que se abren en cada clase y en consecuencia, una búsqueda de alternativas, considerando los recursos, las secuencias y la instrumentación de los tiempos necesarios para lograrlo. Es desde esta mirada, que se presentan posibilidades de instrumentar cambios significativos en cuanto a la aplicación de un modelo de procesamiento de la información, que habilite estrategias de enseñanza tendientes a favorecer el pensamiento superior y crítico.

Referencias bibliográficas

- Aebli, Hanz (2001). *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. Madrid: Narcea.
- Eggen P. y Kauchack D. (1999). *Estrategias docentes*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Perkins D, Tishman S, Jay E.(1994). *Un Aula para pensar*. Buenos Aires: Aique.

Abstract: The article focuses on the importance of the educational task of teaching to think within the framework of procedural workshops of the digital area. Specifically it analyzes diverse strategies that would tend towards the construction of a critical thought, still in a space of procedural contents that naturally tend to mechanization with a lack of creativity. The author takes as theoretical frame the concept of “active learning” and on the other hand the concept “to learn is a consequence of thinking”, that widely clarify the pedagogical and ideological field in which the author is placed. The workshop of Illustrator for design students is the one referenced in the article.

Key words: learning – contents – strategy – professor – student – workshop – digital.

Resumo: A importância da tarefa docente de ensinar a pensar no contexto de workshops procedimentais do área digital. Especificamente analisa diversas estratégias que tenderiam para a construção de um pensamento crítico, ainda num espaço de conteúdos procedimentais, que naturalmente tendem à mecanização e o hábito sem criatividade. Tomada como marco teórico o conceito de “aprendizagem ativa” e por outra parte o conceito de “aprender é uma consequência do pensamento”, que esclarece amplamente o campo pedagógico e ideológico no qual a autora destaca. O workshop ao que se faz referência é o de Illustrator, para alunos de design.

Palavras chave: aprendizagem – conteúdo – estratégia – docente – estudante – workshop – digital.

(*) **Elsa Silveira**. Editora profesional (UBA). Profesora de la Universidad de Palermo en el Departamento Audiovisual y de Capacitación Digital en la Facultad de Diseño y Comunicación.

El avance tecnológico en las artes visuales y la comunicación publicitaria

Fecha de recepción: julio 2011

Fecha de aceptación: septiembre 2011

Versión final: noviembre 2011

Ariel Khalil (*)

Resumen: Desde la época en que los originales para diseño y publicidad se confeccionaban a mano, más precisamente en fotocomposición pegada sobre cartón de originales, las artes gráficas han recorrido un largo camino. Esta ruta ha hecho que hoy día, un número importante de medios de comunicación masiva cuente con una multiplicidad de posibilidades a la hora de manejar e imprimir imágenes, mensajes, textos e ilustraciones.

Palabras clave: avance – tecnología – comunicación.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 56]

No se necesita llevar la mirada muy lejos hacia atrás para advertir o recordar que los diarios, sólo hace 15 o 20 años (no más), se imprimían en sistema tipográfico y sus textos eran producidos en la famosa Linotipo de Mergenthaler.

Las matrices de impresión del Offset (sistema de impresión por excelencia del mayor parque gráfico del mercado) se copiaban con películas gráficas. y para grabar esas películas, eran necesarios por lo menos más de dos o tres días de trabajo porque se confeccionaban en forma fotomecánica y no digital como lo es en la actualidad.

Tampoco existía la impresión digital gigantográfica y los grandes anuncios en carteles y medianeras se pintaban a mano a gracias al coraje de algunos especialistas casi inconscientes que se animaban a colgarse durante una semana de las paredes de la ciudad.

Pero un día todo empezó a cambiar, los genios programadores y técnicos de la computación desarrollaron un importante avance: La posibilidad de convertir una imagen real en virtual.

De repente, la luz incidente de la imagen que ingresaba por una cámara fotográfica se convertía como por arte de magia en una representación de pantalla compuesta por pequeños cuadrados.

El usuario podía ver que al acercarse cada vez más, los píxeles se agrandaban, a la inversa, al alejarse, se comenzaba a ver imágenes cada vez más con mayor nitidez, produciendo asombro y gratificación.

El mercado se entusiasmó y progresivamente se pretendió manejar en una computadora mayores y más nítidas fotografías hasta que empezó la primera gran frustración para los iniciados y entusiasmados operadores de las Macintosh Clasic y LCIII (gran avance por cierto) pero insuficiente aún.

Lo que ocurría en realidad, era que cuando los operadores de computadora querían manejar una imagen un poco grande o con mayor información, debían esperar una eternidad para su apertura, y ni que hablar de la lentitud en el intento de modificar algo en ella a través del programa de retoque de imágenes Photoshop versión 2.5 o anterior.

Gracias a Dios y a los dioses de la tecnología y la computación (Gates, Jobs, & Company) que se apiadaron de nosotros, las máquinas comenzaron a contar cada vez

más con mayores capacidades de memoria y mejores procesadores que hicieron que hoy se pueda manejar una verdadera galería de imágenes de todo tipo y peso, ya que las últimas computadoras disponibles del mercado cuentan con procesadores de 2.2 Ghz o más, con 500, 700 GB o hasta un Terabyte de memoria residente y hasta 16 Gb o más de memoria Ram.

Y como nada se quedó atrás y debido a que las imágenes ingresan por algún lado para digitalizarse, se desarrollaron en forma impensada los scanner profesionales planos y rotativos que llegan a muestrear una imagen a 8000 o 10000 dpi con una profundidad de 48 bits y amplio rango dinámico.

Las cámaras digitales también dieron su presente y en la actualidad compiten seriamente con las analógicas a la hora de capturar imágenes para altos requerimientos de tamaño y resolución, ya que cuentan con 15, 20, 30 y más megapíxeles y CCD's sofisticados con celdas de silicio además de los últimos y novedosos CMOS que captan la imagen con mayor velocidad y menor energía. Gracias a estos respaldos digitales y a la experiencia en lentes de la fotografía analógica hoy podemos contar con cámaras digitales que reúnen calidad y practicidad, dos ingredientes de vital importancia para el mundo actual.

Ni que hablar del Offset digital, esta joya de la tecnología de impresión que para darnos algunos lujos nos permite imprimir folletos, catálogos, revistas, papelería, etc. con verdadera calidad de imprenta.

Asimismo, lo interesante es que se puede imprimir 3,4 o hasta 7000 impresos, dando vida a la nueva tendencia que es la impresión por demanda.

Ya las medianeras y los carteles no son pintados sino que por el contrario el mercado actual cuenta con máquinas de impresión *ink jet* (Epson, HP, Novajet, Man Roland) de grandes dimensiones que imprimen hasta 5 m de ancho.

Finalmente y para no quedarnos cortos, una importante empresa de vía pública ha colocado recientemente una gran pantalla de *leds* que permite pasar con profunda nitidez los comerciales de 15 o 30 segundos de las marcas que quieran anunciar allí.

Quizá la reflexión final es que esto no ha ocurrido en muchos años, ni en un siglo ni mucho menos en déc-

das, sucedió sólo en los últimos 15 a 20 años, podemos entonces ya imaginarnos lo que puede ocurrir en los próximos 10 años.

Lo que sí sabemos con mayor certeza es que el cambio cada vez se acelera más, las ventajas y novedades avanzan, todo se hace más rápido y con mayores requerimientos.

En estos casos los seres humanos solemos sentir cierto vértigo.

Es importante entonces, ya que por naturaleza poseemos cerebro y emociones, que podamos asirnos firmemente para que la ola no nos arrastre.

De esta manera, quizás el ser humano pueda disfrutar de este nuevo mar emparentado a una vasta extensión de tecnología que avanza llena de progresos y beneficios interesantes.

Abstract: From the time, when the originals for design and publicity were made by hand, more precisely in photo composition, stuck on carton of originals, the Graphic Arts

have run a long way. This road has made that nowadays, a very important mass media group account a lot of possibilities at the moment of printing images, messages, books and illustrations.

Key words: advance – technology – communication.

Resumo: Desde a época em que os originais para design e publicidade se confeccionaban a mão, mais precisamente em fotocomposição colada sobre papelão de originais, as Artes Gráficas percorreram um longo caminho. Este percurso fez que hoje em dia, um número importante de meios de comunicação em massa conte com uma infinidade de possibilidades à hora de gerenciar e imprimir imagens, mensagens, textos e ilustrações.

Palavras chave: progresso – tecnologia – comunicação.

(¹) **Ariel Khalil.** Licenciado en Publicidad (USal, 1988). Profesor de la Universidad de Palermo en el Departamento de Comunicación y Creatividad Publicitaria de la Facultad de Diseño y Comunicación.

El fileteado porteño: las transformaciones del estilo al género, y ¿del género al estilo?

Mariana Bavoleo (¹)

Fecha de recepción: julio 2011
Fecha de aceptación: septiembre 2011
Versión final: noviembre 2011

Resumen: En la década del '50, el Fileteado irrumpe en el arte popular porteño como una expresión netamente urbana unida a la decoración de vehículos. Desde una mirada sociosemiótica se reflexiona sobre su nacimiento, vida y transformación estilística sobre los márgenes de la comunicación publicitaria en la década del 2000.

Palabras clave: arte popular – fileteado porteño – motivos decorativos – sociosemiótica – género – estilo – transposición – comunicación – publicidad.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 59]

Al tratar de indagar sobre los orígenes del Fileteado Porteño, se detectan en sus referencias metadiscursivas una serie de palabras recurrentes: una carrocería, dos chicos y su picardía narran un momento fundacional casi como si fuera una casualidad.

“En una carrocería de la avenida Paseo Colón, a fines del siglo XIX trabajaban dos chicos, Vicente Brunetti y Cecilio Pascarella (...) Estaban aprendiendo el oficio, en esa época los carros se pintaban totalmente de lo que se llamaba gris municipal, sin adornos, pero un domingo en que los chicos trabajaban solos en la carrocería, encontraron un gran tarro de esmalte colorado. Vicente y Cecilio se miraron y comenzaron a pintar filetes de rojo (...) Al rato llegó el propietario del carro, que se entusiasmó con la ocurrencia, entonces los chicos se hicieron famosos, y al poco tiempo todos los clientes del taller reclamaban los grafismos”. (Rubió, 2006)

A partir de ese episodio, el Fileteado se dará a conocer discursivamente como una forma singular de arte popular porteño, emergente de la ciudad de Buenos Aires,

que estará estrechamente unido a la decoración de vehículos. Muy paulatinamente sus motivos decorativos se esparcirán desde carros verduleros, lecheros y panaderos, hasta camiones y colectivos.

Emparentado en algún aspecto con el graffiti, por ser una técnica decorativa sobre superficies que transitaban en la vía pública, el fileteado se hizo popular tanto por sus motivos característicos (líneas espiraladas, las hojas de acanto, las cintas celestes y blancas, bolitas, pájaros y dragones) como por sus frases risueñas a modo de refranes anónimos.

Hacia las décadas del '50 y '60 era común ver carros, camiones y colectivos adornados con dichos que reflejaban juicios valorativos sobre la vida, el trabajo, la religión, el hombre, la mujer, los vicios y la familia. Entre los más conocidos se destacan: “El sol sale para todos”, “Muchos miran mi progreso pero pocos mi sacrificio”, “Conduzco mi camión y... Dios me lo guía”, “En la cama de los vivos, este gil duerme la siesta”, “Charlemos... decime con que 1/2... puedo llevarte al 1/4”, “Nena que

curvas y yo sin frenos”, “Tabaco, vino y mujer, echan al hombre a perder”, “Cambio suegra por yarará, pago diferencia”, “Si querés uno igualito laburá como Marcelito”, “No te arrugues que la envidia te plancha”, “Si tu estrella no alumbrá... no apagues la mía”, “El que envidiando vive, desesperado muere”.

La particular combinación entre los elementos decorativos estéticos y el fuerte componente discursivo hacía del Fileteado una expresión particular porteña que, a través de variadas operaciones metafóricas tanto a nivel visual como discursivo, manifestaba los valores socioculturales del hombre de Buenos Aires.

Asimismo el nudo del conflicto pasaba inevitablemente por la delimitación del universo del artístico, razón por la cual se incluye/excluye del mismo a un fenómeno determinado por el valor estético que se le ha asignado, ya que históricamente los fileteadores reclamaban una revalorización de arte popular mientras que los críticos negaban su existencia como fenómeno artístico.

En este sentido, se considera que no hay un primer artista, ni una fecha exacta, que permitan determinar con exactitud el inicio de esta práctica, pero puede afirmarse que su nacimiento se remonta a los inicios del siglo XX y su momento de auge hacia mediados de la década del '60. Así, durante más de medio siglo, el filete contribuyó a definir la estética popular de Buenos Aires, hasta que una reglamentación de alcance nacional lo eliminó de los vehículos de transporte público en 1975, auspiciando la desaparición del género artístico por considerar que la práctica implicaba una ornamentación cargada y caótica que dificulta la visualización de recorridos y números de líneas de colectivos.

Sin embargo, a pesar de la prohibición municipal que restringió la práctica en las superficies de los colectivos porteños y debilitó su visibilidad pública, a mediados de la década del '90 se produce un nuevo despertar de los motivos decorativos bajo nuevos soportes y formas de comunicación incluidas la publicitaria.

Paralelamente, en el marco de este resurgimiento, el Fileteado Porteño es declarado como parte del “Patrimonio Cultural de la Ciudad de Buenos Aires” por la Legislatura Porteña en el año 2005, vinculando su valoración a la nueva proliferación de la práctica, que en esta última etapa se extenderá por los más diversos soportes: superficies murales, superficies publicitarias, objetos de consumo regional, indumentaria, volantes, afiches de propaganda política, pintura corporal y vidrieras comerciales.

En este punto, Alfredo Genovese, quien se considera “artista fileteador”, sostiene que a partir de los años '90, hay una revalorización de este fenómeno porque “el filete está más de moda que nunca, hay un resurgimiento de todo lo local, como también sucedió con el tango” y consecuentemente explica que muchas empresas utilizan sus motivos decorativos para hacer publicidad.

No obstante, en su evolución diacrónica, este resurgimiento generó por un lado la exageración (hiperbolicización) y trascendencia de ciertos motivos decorativos como las hojas de acanto, las líneas espiraladas, las imágenes tangueras (fundamentalmente las de Carlos Gardel) y las cintas argentinas; y por el otro, la desaparición sistemática de las frases, dichos y refranes que

vehiculizaban los saberes populares.

Podría decirse que dichos cambios parecen cuestionar la pertenencia del fenómeno a un único soporte (los transportes), legitiman su transposición y justifican su autonomía formal más allá de la configuración del género. Puntualmente en el caso de la hoja de acanto, el principal motivo decorativo del Fileteado, Alois Riegl afirma que en la tradición de los antiguos ornamentos este elemento ha estado estrechamente unido al origen del “capitel corintio”, porque la figura del acanto no surge como una copia inmediata de un modelo natural, sino por el desarrollo de un proceso histórico-ornamental completamente artístico (Riegl, 1980). El autor sostiene que el arte está en indisoluble comunión con la naturaleza y las representaciones más antiguas de motivos vegetales que hoy conocemos, ya que incluso los mismos nos remiten hasta las obras de arte de la época del Antiguo Egipto.

Desde esta perspectiva, podría afirmarse que algunos de los “elementos de configuración” del Fileteado, como las hojas de acanto, las flores y las líneas espiraladas, hacen referencia a los estilos clásicos de motivos vegetales helenos y antiguo-orientales de la arquitectura de principio de siglo, que actualmente se resignifican en sus transposiciones estilísticas.

Una mirada desde la matriz del género y estilo

En una primera aproximación, a modo de síntesis, es importante destacar que la práctica atraviesa diferentes etapas: surge como motivo decorativo, se relaciona con los primeros vehículos de tracción a sangre, se solidifica como expresión sociocultural a nivel visual y discursivo, se estrecha con otros transportes como camiones y colectivos, es excluido por una prohibición normativa y finalmente se reinventa en el pasaje a nuevos soportes.

Ahora, si se piensa en este fenómeno artístico desde las categorías del género y el estilo, pueden puntualizarse sus características y su relevancia comunicativa.

En este marco, desde una perspectiva socio-semiótica, no puede dejar de mencionarse que el hacer énfasis en el estudio del género permite dar cuenta de las relaciones entre los dispositivos discursivos que existen e insisten en los medios (Steimberg, 1998). Es más, si tiene en cuenta la potencialidad de la expansión de los medios masivos y los nuevos dispositivos mediáticos, el fenómeno de la transposición cobra una importancia muy notable.

Siguiendo esta línea, Oscar Steimberg precisa el concepto de género como “clases de textos u objetos culturales, discriminables en todo lenguaje o soporte mediático, que presentan diferencias sistemáticas entre sí y que en su recurrencia histórica instituyen condiciones de previsibilidad en distintas áreas de desempeño semiótico.” (Steimberg, 1998). Esta definición permite evidenciar que si el género instituye previsibilidades en diversos soportes y lenguajes, una de sus funciones es la de facilitar el contacto y la comunicación.

Sin embargo, el autor sostendrá que si el “género” es la institución que permite encuadrar los discursos de determinadas formas, el “estilo” serán las maneras de hacer que le dan unidad a los variados productos culturales. Es por esto que este último se define como “la

descripción de los diversos rasgos que por su recepción y su remisión a modalidades de producción características permiten asociar entre sí objetos culturales diversos, pertenecientes o no al mismo medio, lenguaje o género” (Steimberg, 1998).

Ahora, si se piensa en Fileteado Porteño, su desarrollo permite argumentar que, en las etapas previas a la década del '50, se distingue la organización de ciertos motivos decorativos porteños como rasgos estilísticos que gradualmente constituirán condiciones de previsibilidad, auspiciando en la década del '60 la constitución del género artístico. En esta década se produce simultáneamente la consolidación metadiscursiva y la restricción del área de desempeño semiótico: los rasgos estilísticos se convierten en un género pictórico con denominaciones que remiten a espacios relacionados con el arte popular, vinculándose con algunos subgéneros como el retrato, el paisaje y el dicho popular.

Entonces como género artístico, el Fileteado, acota temas relacionados con la vida popular porteña, se representa retóricamente por elementos decorativos y por operaciones metafóricas, y establece enunciativamente un contrato de lectura complementario que excluye a todo aquel que no comparta el saber popular que se enuncia como una verdad preestablecida.

En este punto es importante destacar que las metáforas como figuras retóricas, impregnan el lenguaje y nos permiten dar cuenta de un proceso de figuración y estilización, pero además se infiltran en la vida cotidiana y en sus prácticas. Es por esto que Lakoff y Johnson afirman que si las metáforas impregnan la vida cotidiana y los valores de una sociedad, las creencias de la misma no pueden ser independientes porque forman parte de un sistema de conceptos metafóricos (Lakoff y Johnson, 1995). Las creencias, de la cultura porteña en este caso, serán entonces coherentes con la estructura metafórica de los conceptos fundamentales de la misma.

Sin embargo, en la década del 2000, por efecto de las transformaciones y desapariciones, el Fileteado Porteño se aleja de la utilización metafórica discursiva y se focaliza en la hiperbolización de los motivos decorativos, la imagen se sobredimensiona y se hace plena. Al mismo tiempo se aplica con funciones diversas, en heterogéneos soportes, y en espacios no solamente circunscriptos a la decoración y a lo artístico, sino también, estrechamente relacionados con una función comercial y publicitaria. Los motivos decorativos pueden visualizarse tanto en campañas publicitarias de Much Music, Rexona, Pepsi, Coca-Cola, Aiwa y Galerías Pacífico; hasta en las vidrieras, fachadas y artículos regionales de los negocios de La Boca, San Telmo y Almagro.

Consecuentemente, el tipo de construcción que se había transformado de elemento decorativo en género, deviene como producto estilístico transgenérico. La transposición, el cambio de soporte o lenguaje de una obra o género, se hace recurrente y el Fileteado se soporta en medios gráficos, audiovisuales, murales, objetos de decoración e indumentaria. Podría decirse, que lo que en un inicio, se manifiesta con una expresión artística es recuperado por la comunicación publicitaria al explotar sus componentes visuales identitarios.

En relación con este tipo de transformaciones, Mario

Carlón afirma que en cada pasaje el género cumple una función distinta. Esto se debe no sólo a los cambios del lenguaje y soporte, sino también a la “sobredeterminación” de los diferentes “juegos de lenguaje” que le son propios (Carlón, 1997).

En este punto, habría que preguntarse porque en esta última etapa fundada por la transposición, se produce un pasaje tan abierto desde los soportes vehiculares tradicionales, hacia los medios masivos publicitarios y hacia los objetos individuales cotidianos (instrumentos musicales, ropa, artículos de decoración, etc.).

Sin definir una respuesta que cierre la reflexión, podría decirse que uno de los factores fundamentales, en la incorporación del Fileteado en soportes tan disímiles, es la resignificación de los estereotipos relacionados con las formas decorativas identitarias porteñas, que resquebrajan la fijeza de los motivos y significados de las décadas anteriores.

Estilización y resignificación, en el sentido de que los motivos decorativos y temáticos asociados a lo porteño y a lo argentino, se retoman para ponerse a disposición de funciones, formas y soportes no tradicionales, completamente variados, desde objetos artísticos y de consumo (bastidores, botellas, mates, instrumentos musicales, ropa, carteras, etc.), transportes (colectivos, micros escolares y camiones en menor medida), fachadas (restaurantes, tanguerías, casas de artículos regionales y puestos de diarios), hasta publicidades (de desodorantes, de supermercados, de cigarrillos, de programas de televisión, de diarios, etc.).

Finalmente, frente a estas transformaciones es pertinente indagar... ¿es el inicio de la muerte del género y el retorno a su condición estilística transgenérica? y ¿qué persiste del fenómeno artístico en las resignificaciones comunicacionales? Interrogantes que tal vez, un análisis posterior pueda dilucidar.

Referencias bibliográficas

- Carlón, Mario: “Vida y sobrevida de un transgénero alto: el retrato en la cultura y en los medios”. Material de la cátedra Semiótica de los medios y géneros contemporáneos, UBA, Fac. de Cs. Sociales, 1997.
- Cirio, Roberto Pablo: “El filete porteño, biografía crítica y definición conceptual”, en Actas de segundas jornadas de estudios e investigaciones en artes visuales y música. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Genovese, Alfredo: Tratado del Fileteado Porteño, Ed. Grupo Ediciones Porteñas, Bs. As, 2004.
- Genovese, Alfredo: Fileteado Porteño, Ed. Grupo Ediciones Porteñas, Bs. As, 2005.
- Giudici, Alberto: “El filete porteño – Entre el pop art y el realismo mágico”, texto del curador de la muestra de Alberto Pereira en el Centro Cultural de la Cooperación. Departamento de Ideas Visuales CCC, año 2 número 2, febrero 2004, Buenos Aires.
- Grupo u: Retórica general, Buenos Aires, Paidós, 1987.
- Lakoff, George y Johnson Mark: Metáforas de la vida cotidiana, Madrid, Cátedra, 1995.
- Metz, Christian: “Retórica y lingüística: El gesto jakobsoniano” de Psicoanálisis y cine: El significante imaginario, Barcelona, Gustavo Gilli, 1979.

- Panofsky, Erwin: El significado en las artes visuales, Alianza, Madrid, 1979.
- Perinola, Mario: La estética del siglo veinte, Colección Léxico de Estética, Machado Libros, Madrid, 1997.
- Rubió, Nicolás: "Notas breves sobre la historia del filete", texto escrito para la muestra de Alberto Pereira en el Centro Cultural de la Cooperación de Buenos Aires, febrero 2004.
- Riegl Alois: Problemas de Estilo. Fundamentos para una historia de la ornamentación. Ed. Gustavo Gili S.A, Barcelona, 1980.
- Segre, Césare: Principios de análisis del texto literario: Cap "Tema/motivo", Ed. Crítica, Barcelona, 1988.
- Steimberg Oscar: Semiótica de lo medios masivos. El pasaje a los medios de los géneros populares, Atuel Colección del Círculo, Buenos Aires, 1998.
- Verón Eliseo: La semiosis social, Ed. Gedisa, Buenos Aires, 1987.

Abstract: In the decade of '50, the Fileteado burst in the popular art like mainly urban expression joined the decoration of vehicles. From a social and semiotic look it is thought over on

his birth, life and stylistic transformation on the limits of the advertising communication in the decade of 2000.

Key words: popular art – fileteado porteño – decorative draws – social and semiotic – gender – style – transposition – communication – publicity.

Resumo: Na década do '50, o Fileteado irrompe na arte popular de Buenos Aires como uma expressão urbana unida à decoração de veículos. Do ponto de vista sociosemiótica reflexiona-se sobre seu nascimento, vida e transformação estilística sobre as margens da comunicação publicitária na década do 2000.

Palavras chave: arte popular – fileteado porteño – motivos decorativa – sociosemiótica – gênero – estilo – transposición – comunicación – publicidade.

(¹) **Mariana Bavoleo.** Licenciada en Comunicación Social de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Profesora en Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Comunicación (UBA). Profesora de Introducción a Investigación de la Universidad de Palermo.

La evaluación institucional y la cultura de la calidad, una situación relativamente nueva

Blanca Vallone (¹)

Fecha de recepción: julio 2011
Fecha de aceptación: septiembre 2011
Versión final: noviembre 2011

Resumen: Uno de los asuntos que más está dando que hablar y discutir entre el colectivo universitario, es el de la calidad en la enseñanza superior.

Según Mario de Miguel Díaz, Catedrático de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación por la Universidad de Oviedo, es pertinente definir primeramente la calidad general para poder aplicarla a la enseñanza universitaria. "La calidad es diseñar, producir y servir un bien o servicio que sea útil, lo más económico posible y siempre debe resultar satisfactorio para el usuario". A su vez, añade Mario de Miguel: "La calidad de la enseñanza tiene diferentes aproximaciones según el rol que desempeñe cada agente. Para el profesorado la calidad residirá en ciertos aspectos, para el alumnado en otros diferentes y lo mismo para los empresarios, por lo que se necesita un consenso".

Palabras clave: calidad – cultura – institución – universidad – enseñanza – evaluación – encuestas.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 65]

La excelencia de una organización se mide por eficacia, eficiencia y calidad.

Mario de Miguel Díaz

"La calidad es un concepto difícil de definir". Así lo expresa Sebastián Rodríguez Espinar (1991), Director del Gabinete de Evaluación e Innovación Universitaria de la Universidad de Barcelona en su trabajo sobre Calidad Universitaria y sus múltiples operativizaciones. Al respecto, asumía una tesis ampliamente compartida por los analistas de la enseñanza superior: "La calidad

universitaria es un concepto relativo y multidimensional en relación a los objetivos y actores del sistema universitario. Su análisis debe hacerse en el contexto de los procesos sociales y políticos en que interaccionan objetivos y actores".

En décadas anteriores, el concepto de "la calidad de la educación" se relacionaba con la filosofía de la competitividad, individualismo y elitismo –perspectiva de la excelencia–; interesaba el rendimiento de los alumnos con mayores potencialidades por lo que la búsqueda de la calidad beneficiaba a los alumnos con mayores capacidades y habilidades. Así, el poder y empleo sería

patrimonio de los que hayan acertado a desarrollar mejor sus facultades intelectuales superiores –capacidad de análisis, síntesis, evaluación, flexibilidad y creatividad–. Esto ha servido de base a propuestas de reformas que fundamentan la calidad en la adopción de un único programa para todos los alumnos.

En el último tramo de la década de los ochenta, el tema de la calidad ha adquirido especial relevancia. Varios sistemas universitarios occidentales, especialmente España, adoptaron un nuevo modelo de la relación de las universidades con la autoridad gubernamental basado en la autonomía de aquéllas: “la autonomía sería un factor decisivo para el logro de los objetivos de calidad y progreso de la educación superior”. (Vroeijerstijn & Acherman, 1990). Esta preocupación política por la calidad de las instituciones de enseñanza superior se pone de manifiesto en la Ley de Reforma Universitaria, que toma en consideración la filosofía de la autonomía universitaria como factor de mejora del sistema, cuando considera que la autonomía generará diversificación y que esta supuesta variabilidad nos llevará al incremento de la calidad: “...el sistema de universidades que resulta de la aplicación progresiva de esta Ley se caracterizará por una diversificación entre las Universidades, que estimulará, sin duda, la competencia entre las mismas para alcanzar niveles más altos de calidad y excelencia, si bien se garantiza una calidad mínima homogénea para todas las Universidades nacionales” (Preámbulo. LRU.1983).

De esta forma, de la estrategia del control y planificación centralizada, de excesivo carácter burocrático, se ha ido pasando al principio de “autorregulación. Pero la contrapartida exigida por los gobiernos ha sido el de la exigencia de una rendición de cuentas (accountability) a fin de demostrar que las decisiones tomadas y las acciones ejecutadas están dirigidas a la mejora de la calidad de la institución. Así, las universidades europeas se han tenido que enfrentar con una situación relativamente nueva: la evaluación institucional. Y la gestión y evaluación se la enseñanza superior se ha convertido en una necesidad.

Según los expertos, el interés de los gobiernos en la exigencia de un sistema de evaluación institucional radica, no solamente en la creciente atención la dimensión extrínseca de la calidad (van Vught, 1995), sino que a la vez puede ser un claro síntoma de que los modernos sistemas de enseñanza superior han entrado en la edad del desencanto: “la sociedad parece no estar dispuesta a seguir aceptando que las universidades sólo se autojustifiquen y desea conocer las actividades que desarrollan” (Barnet, 1992). Como afirma M. Trow, “... las universidades constituyen una parte importante de todo sistema nacional –social, cultural, económico y político– como para dejarlas al libre albedrío”.

Distintos organismos idóneos al respecto, han dejado clara su posición. La Comisión Sueca de Enseñanza Superior señala: “...Una evaluación continua debe instalarse en el seno de las instituciones, pero se reconoce el mérito de una ocasional evaluación externa como medio de garantizar a la sociedad que las instituciones están ejecutando satisfactoriamente sus responsabilidades” (1992).

La década de los noventa constituye un punto de inflexión en todo el recorrido antes mencionado. No solamente se elaboran trabajos de expertos de ámbito internacional que pasan revista a aspectos conceptuales, metodológicos y operativos de diferentes sistemas, enfoques y prácticas de la evaluación universitaria, como las obras del profesor J.G. Mora (1991), “Calidad y rendimiento en las instituciones universitarias” y la compilación realizada por De Miguel (1991) “La evaluación de las instituciones universitarias”.

Los logros alcanzados en las Jornadas sobre Evaluación Institucional Universitaria celebradas en Almagro, (Universidad de Castilla-La Mancha) España, se pueden resumir en dos puntos:

- la unanimidad de reconocer la necesidad de la evaluación universitaria como factor importante de la calidad,
- la constitución de un grupo de trabajo abierto de varias universidades para comenzar el estudio de un posible proyecto operativo de modelo de evaluación.

Todo ello bajo la perspectiva del conocimiento de las prácticas evaluativas en el contexto internacional. Si a esto sumamos experiencias interuniversitarias dentro de programas como Alfa o Columbus, podemos convenir que se está realmente ante un “punto de inflexión” en materia de la calidad en la enseñanza superior.

La evaluación en la enseñanza universitaria.

Conceptos. Tipología

Si bien existen dos posiciones que fundamentan la necesidad de la evaluación universitaria, mejora de la calidad vs. la rendición de cuentas, existe una tercera razón: sin evaluación no es posible progresar racionalmente; es decir, la evaluación se constituye en una fase naturalmente necesaria en todo proceso de intervención. Y la educación universitaria es intervención.

Como señala M Trow (1996), “no cabe duda que ha sido la universidad británica –en el ámbito europeo– la que ha estado en el punto de la mira de la rendición de cuentas. La esencia de la rendición de cuentas (*accountability*) es la obligación legal-financiera o moral-intelectual de comunicar a otros las actividades de una institución, de sus unidades y miembros en orden a explicar, justificar y contestar cuantas cuestiones puedan plantearse. Los otros no sólo son los grupos, estamentos o autoridades que dan apoyo financiero o reciben servicios, sino también el conjunto de instituciones que conforman el sistema de enseñanza superior de un país.

La rendición de cuentas en una sociedad democrática, y por lo que la universidad como servicio público se refiere, no sólo afecta al gobierno que financia y a los alumnos que reciben el beneficio de la enseñanza sino, y de forma especial, al conjunto de universidades públicas y privadas que participan y conforman el sistema de enseñanza superior de un país.

Los principales tipos de evaluación

Según lo expuesto por Rodríguez Espinar (1995), existe unanimidad en admitir que “...toda práctica científica de la evaluación consiste en obtener evidencia (información objetiva de índole cuantitativa y cualitativa) de modo sistemático en orden a informar algún tipo de decisión”.

En el contexto de la enseñanza superior se ha practicado la evaluación a través de:

1. Acreditación: proceso por el que un programa educativo o institución provee información sobre su actividad y logros a un comité externo que de forma independiente evalúa tal información en orden a emitir un juicio público a partir de unos estándares explicitados sobre el valor y calidad de la institución o programa. (El-Khawaw, 1993). La acreditación constituye la primera forma de evaluación en la enseñanza universitaria.

La acreditación pone el énfasis en los inputs como garantía de la calidad de los outputs, presenta una orientación hacia la eficacia, a la comprobación de unos mínimos estándares en un campo profesional y/o disciplinar. Tiene un alto componente de evaluación sumativa. Dos tipos: de una institución; de un programa.

2. Revisión de programas: es un enfoque evaluativo que abarca a la totalidad de programas de una institución. Se pone generalmente el énfasis en los procesos como estrategia de mejora constante de la calidad. Presenta una orientación a la mejora y al desarrollo.

El hecho de que corresponda a la institución la “iniciativa evaluadora”, convierte al personal del programa y/o de la institución en los agentes primarios de la revisión. Aparece aquí, con toda su plenitud, el concepto de evaluación interna (autoevaluación), vista como la única vía para el crecimiento y desarrollo institucional en los ámbitos de la gestión, el personal y el Curriculum ofertado en cada programa. Un plan de evaluación institucional toma en consideración las condiciones y factores de este tipo de evaluación.

La revisión de programas, a diferencia de la evaluación, no se confronta con criterios previamente fijados sino que sólo pretende describir y valorar los antecedentes de la unidad o programa, su rendimiento actual así como sus planes futuros.

La revisión departamental, entendiendo como tal cualquier agrupación de *staff* y actividades académicas que son sensibles a ser tratadas como una entidad (departamento, centro, unidad, programa), consiste en: una sistemática indagación de la estructura y funciones de un departamento académico con el propósito de evaluarlo y mejorar su actuación. El término sistemática es significativo: implica una operación adecuadamente planeada y responsablemente desarrollada. Normalmente se recomendarán cambios. La evaluación que se acomete no debe mirar nunca hacia atrás, sino estar orientada al futuro (planes y estrategias).

La efectividad de un autoestudio vendrá determinada por la presencia o no de lo siguiente:

- Motivación interna de emprender una evaluación, con clara asunción por sus líderes,
- Debe verse a la institución como un organismo vivo donde el análisis entre meta y logros pasa por el marco de relaciones con el sistema,
- El potencial humano de la institución debe ser puesto al servicio del autoestudio,
- El autoestudio debe desembocar en la explicación de una serie de recomendaciones de mejora y sus estrategias de logro,
- El proceso debe estar adecuadamente planeado, debidamente dirigido y siempre adaptado a la realidad de

la institución.

3. Indicadores de rendimiento: podría decirse que un indicador de rendimiento es todo tipo de dato empírico, mejor si es cuantitativo, que nos informa sobre el nivel de logro de un objetivo institucional. Orientado al funcionamiento de una institución y no a su calidad. Por su carácter más neutral se lo debe diferenciar de la estadística de gestión (datos cuantitativos) o de la información para la gestión (datos cualitativos o cuantitativos relacionados entre sí y estructurados para informar la gestión).

Sin duda, y especialmente desde una posición de evaluación externa, segura, fiable, cuantificable y, por tanto, susceptible de establecer una clasificación, corte o decisión, la identificación y operativización de indicadores de calidad han constituido la meta de los técnicos en evaluación.

La utilización de indicadores de rendimiento de las instituciones universitarias tiene su origen en las evaluaciones externas de carácter gubernamental y con finalidad de distribución de fondos; de allí que constituyen un elemento de diálogo entre Universidades y Gobierno.

Tres categorías de indicadores:

1. indicadores simples: orientados a dar una descripción objetiva de una situación o proceso. Pueden ser equiparados a las estadísticas de gestión (bases de datos).

2. indicadores de rendimientos: implican un punto de referencia (estándar, objetivo, un juicio de valor); son, por tanto, de carácter relativo. Marcan diferencia con respecto a una situación.

3. indicadores generales: derivados desde fuera de la institución, hacen referencia bien a estadísticas, opiniones, o resultados de encuestas. Son usados en la toma de decisiones y podrían convertirse en legítimos indicadores de rendimiento si se expresase abiertamente tal decisión. Así, por ejemplo, la opinión de los graduados al término de sus estudios en relación a muy diferentes aspectos (calidad del profesorado, servicios, percepción del valor añadido, etc.) puede convertirse en útiles indicadores de progreso de la satisfacción del cliente.

4. Evaluación externa basada en juicios de expertos. Se realiza por la petición propia de una universidad para el análisis de una o de todas sus unidades académicas y de servicios, o bien –mejor consensuada– de todo el sistema universitario. La orientación científico, académica, disciplinar –con alta reputación– constituyen las notas distintivas del experto.

Las ventajas de esta evaluación son su mayor validez de contenido al contar con la observación y estudio directo de la realidad a evaluar por parte de los expertos, teniendo la posibilidad de precisar y contextualizar la información a examinar. Tiene una clara y definida orientación hacia la innovación y la mejora de la calidad.

5. Evaluación institucional: se asocia con el término Autoestudio como denominación del proceso interno de evaluación, bien de un programa o, más genéricamente, del global de la institución. La autoridad educativa gubernamental, en su doble función de garante de la calidad y de la financiación, desempeña un rol específico en el proceso.

La evaluación institucional se caracteriza por tener una doble orientación: atiende tanto a la eficacia como a la eficiencia. A su vez, conjuga las perspectivas intrínseca y extrínseca de la calidad de la educación universitaria. Un modelo integral de evaluación atiende a dos dimensiones: 1. dimensión interna (la iniciativa y ejecución recae en la propia institución universitaria), 2. dimensión externa (la responsabilidad de ejecución descansa en órganos externos a la institución).

La evaluación. Fundamentos

“No cabe duda que la calidad de la educación es el concepto que vertebra la mayoría de los discursos pedagógicos de nuestros días”, así lo expresan Graciela Frigerio y Margarita Poggi, Guillermina Tiramonti e Inés Aguerondo en su libro “Las Instituciones educativas. Cara y Ceca”. Y es justamente la calidad de la educación la que ha generado nuevas propuestas a introducir en el sistema educativo en materia de evaluación. Si bien el concepto de evaluación no es nuevo, han ido cambiando los criterios que la guían.

Atendiendo a todas las dimensiones del campo institucional, agregan las autoras mencionadas anteriormente, “...consideramos a la evaluación como un mecanismo de aprendizaje, como un procedimiento para obtener información y construir un saber acerca de las instituciones educativas para su mejoramiento”.

Para favorecer el entendimiento del proceso de evaluación, deberíamos preguntarnos ¿Quién necesita evaluar y para qué?

1. Los poderes públicos necesitan evaluar para gobernar, garantizando la equidad y el rendimiento;
2. Quienes tienen la responsabilidad de dirigir el sistema educativo necesitan evaluar para rendir cuentas al Estado y a la comunidad de su gestión, conducir el sistema y diseñar políticas para mejorarlo;
3. Quienes producen el servicio necesitan evaluar para tener información acerca de la pertinencia de sus estrategias de conducción y de enseñanza. Tienen la responsabilidad de la calidad de la prestación.
4. Quienes recurren y utilizan el servicio necesitan de la evaluación-acreditación, porque la misma interviene directamente en su vida, ofreciéndoles posibilidades para la redefinición de los lugares que ocupan en la sociedad;
5. Los beneficiarios indirectos (la comunidad en general) evalúan de forma no sistemática el impacto de la socialización de las instituciones educativas en el conjunto de las instituciones de la sociedad.

La evaluación institucional

“Entendemos por evaluación institucional al proceso de recolección de información necesaria y el análisis que permite construir un saber acerca del establecimiento, diseñar estrategias y tomar decisiones”. (G. Frigerio, M. Poggi. 1992)

Lógicamente, esto requiere reunir información referida al funcionamiento de la institución, a la forma y magnitud en que se cumplen sus objetivos y a la relación que guardan las tareas sustantivas con éstos.

En este proceso es conveniente diferenciar y analizar tres tipos de actividades: las que conciernen al logro de

los objetivos sustantivos pedagógico-didácticos; las que son requeridas para el mantenimiento del sistema; y las que implican la necesaria articulación con otras instituciones y con la sociedad en su conjunto.

Para cada uno de estos tipos de actividad pueden diseñarse procedimientos específicos de evaluación, se puede definir la conveniencia de recurrir a un evaluador externo ó interno, o bien de componer un equipo mixto. Aunque generalmente la evaluación se limitaba a la necesidad de acreditar los conocimientos de los alumnos, cabe destacar la importancia que ocupa en las instituciones la evaluación de los logros de los alumnos como indicadores de la calidad de las prácticas docentes, ya que constituyen una manera de obtener información acerca de los resultados de su propuesta y, en consecuencia, un insumo para la posible redefinición de sus prácticas.

Por ello justamente es que los equipos de conducción deben integrar ambas perspectivas: un saber sobre los logros de los alumnos es lo que les permite cumplir la función de acreditación y certificación, y es al mismo tiempo, un indicador para redefinir, consolidar y modificar las prácticas pedagógicas de los docentes.

La calidad universitaria. Concepto. Dimensiones

La Enciclopedia of Educational Research señala que toda definición de calidad de la educación será poco precisa debido a las múltiples acepciones de la misma (calidad en el acceso, en el producto, en la consecución de metas, en la adecuación de las acciones a un fin, en la eficiencia, etc.)

Así mismo, Rodríguez Espinar haciendo referencia al concepto de calidad expresa: “No se da ni podrá darse una única conceptualización de la calidad universitaria. El único posible nivel de concreción será el que se adopte a partir del enfoque evaluativo desde el que se evalúe dicha calidad” (Rodríguez, 1996).

A pesar de las múltiples controversias y matices que sobre el tema de la calidad (en la enseñanza universitaria) señalan diversos autores, Casaliz (1991) afirma que hay dos componentes del concepto:

- La calidad intrínseca o perspectiva de la disciplina, es el acatamiento a las exigencias epistemológicas de una ciencia, de una disciplina; la excelencia del conocimiento por el conocimiento constituye el referente de calidad (independientemente de su adecuación al que aprende y su pertinencia al programa de formación). El acuerdo sobre los estándares de la misma constituye un requisito previo para su valoración. Esta dimensión aparece en la universidad predominantemente al nivel de Departamento, Facultad o Grupos de Investigación.
- La dimensión extrínseca, presenta mayor diversidad de perspectivas, por lo que no puede darse una única conceptualización de la calidad universitaria.

Diferentes perspectivas de la calidad

1. La calidad como excepción

Esta conceptualización de la calidad está asociada tanto a la calidad de los inputs como a la reputación o fama de las instituciones.

Lo exclusivo, de élite, la excelencia o el logro de altos

estándares mínimos preestablecidos, ya sean absolutos o relativos, está asociado a los recursos o medios, a los “productos elaborados”, o a la oferta de estudios a los clientes proyectados por una institución, en donde el marketing juega también su papel.

Calidad en relación a los recursos o inputs: Cuatro tipos de recursos son tomados en consideración: profesorado, instalaciones, alumnos y dinero. En ellos, los niveles de selectividad constituyen la variable más significativa. Así, el famoso informe A Nacional at Risk pidió a las universidades elevar sus niveles de exigencia en las admisiones como medida directa e inmediata de elevar su calidad.

Calidad como reputación: relacionada con el imaginario colectivo de los educadores en una determinada sociedad acerca de las mejores instituciones o de mayor calidad. Alude a la calidad como “reputación social”.

Astin (1985) concluye al respecto: “los análisis multivariados de los ratings ponen de manifiesto que las puntuaciones de selectividad en el acceso, el gasto por alumno y el número de departamentos ofreciendo doctorados, son las tres variables que ofrecen un más que adecuada estimación de la puntuación global de calidad obtenida en los estudios a nivel nacional”.

2. La calidad como aptitud para el logro de objetivos

Desde esta perspectiva, elemento característico de la calidad es la proporción o magnitud de los objetivos alcanzados; o bien, el grado que un determinado producto hace lo que se ha propuesto que haga (Westerheijden, 1990).

La diversa naturaleza de objetivos y metas asumidos o impuestos a la Universidad tradicionalmente han sido agrupados en tres dimensiones: Docencia, investigación, y servicios públicos (Extensión Universitaria)

Del análisis de los marcos jurídicos occidentales (Pollit, 1990), si acepamos la similitud entre fines y objetivos, podemos señalar que:

La Educación Universitaria tiene por finalidad:

- a. Completar la formación integral de la juventud, preparar a los profesionales que requiera el país y atender al perfeccionamiento en ejercicio de los mismos
- b. Fomentar el progreso cultural, desarrollar la investigación en todos los niveles con libre objetividad y formar a científicos y educadores
- c. Contribuir al perfeccionamiento del sistema educativo nacional, así como al desarrollo social y económico del país.

Son funciones de la Universidad al servicio de la sociedad:

- a. la creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura,
- b. la preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos o para la creación artística.,
- c. el apoyo científico y técnico al desarrollo cultural, social y económico tanto nacional como de las Comunidades Autónomas.

3. La calidad como eficacia- eficiencia económica

Una doble definición de calidad:

Eficacia: todos los alumnos admitidos alcanzan los obje-

tivos finales del curso/programa.

Eficiencia: los objetivos finales del curso/programa se alcanzan con una mínima pérdida del talento del alumno, utilizando recursos de producción (dinero, tiempo, edificios, ayudas educativas, personal) con un máximo de eficiencia.

Algunos indicadores de calidad:

- Trayectoria de los alumnos (tasa de rendimiento por asignatura, tasa de rendimiento por curso, porcentaje de abandonos, seguimiento de lo que tarda un alumno en finalizar un curso)
- Salida de alumnos (porcentaje de graduados en relación con el número de inscripciones del correspondiente curso escolar)
- Entrada de alumnos (experiencia educativa/profesional previa, requisitos de admisión, procedimientos de selección/admisión programa de recuperación)
- Metas (claridad y concreción de los objetivos finales del curso)
- Curriculum (claridad y concreción de los objetivos del programa y de los objetivos manifestados por la industria, diseño y elaboración del programa, relación y coherencia entre los objetivos del programa/ objetivos manifestados por la industria y el contenido del programa y horas de estudio requeridas para el mismo).

4. La calidad como adecuación al mercado laboral

• Adecuación en cuanto al volumen de titulados universitarios necesarios y a su óptima distribución por ámbitos o sectores productivos (oferta de estudios y su acceso)

• Adecuación de los requisitos de formación necesarios a ese mercado laboral: Relevancia profesional, en cuanto alcanzar los requisitos y expectativas del campo(s) profesional(es) para los que los alumnos son preparados; flexibilidad/capacidad de innovación: anticipar/responder con anticipación a cuestiones, requerimientos de los clientes y a nuevos avances dentro del campo(s) profesional(es).

Algunos indicadores de calidad:

- Trayectoria de los alumnos (relevancia de las calificaciones obtenidas respecto a la práctica profesional, satisfacción de los empleadores/graduados con las calificaciones obtenidas, etc.)
- Metas (relevancia de las notas finales del curso con respecto a la práctica profesional, concordancia entre la práctica profesional y las metas finales, etc.)
- Curriculum (cohesión entre las metas finales, los objetivos del programa, el trabajo práctico y el contenido del programa, funcionalidad del programa teórico con respecto a la práctica profesional, etc.)

5. La calidad como innovación organizativa

La complejidad de la organización universitaria, así como sus diferentes grados de gestión entran en relación con los cuatro elementos del cuadro de la verdad (Rodríguez, 1996): Autonomía – Planificación – Financiación – Evaluación

La calidad de un sistema o de una institución de educación superior radica también en su capacidad de planificar y adecuar recursos a nuevas demandas o situaciones.

Algunos indicadores de calidad:

- Nivel organizativo –estructura de la organización– (exploración de desarrollo interno y del ambiente externo, calidad de la gestión “estilo”, toma de decisiones, participación de profesores, cooperación, consultas dentro de la organización, división de tareas y responsabilidades, etc.)
- Nivel organizativo –cultura de la organización– (homogeneidad de valores, visiones, consenso acerca de las innovaciones deseadas, clima de trabajo, ambiente)
- Normativa –gestión de los recursos humanos– (normativas de selección/contratación, orientación nuevos profesores, cohesión entre las actividades de profesionalización, evolución del profesorado)
- Garantía interna de la calidad – (claridad/consenso acerca de los niveles de calidad, coherencia entre las actividades de evaluación, implicación externa en las actividades de evaluación, innovaciones exitosas en los últimos años, coherencia en los proyectos de innovación, división de responsabilidades en el control interno de la calidad.)

6. La calidad como satisfacción del usuario

Desde esta perspectiva, el criterio de calidad reside en el grado en que los servicios ofertados satisfacen los requerimientos y expectativas de los alumnos (potenciales, presentes).

En la tradición de la orientación universitaria se considera al alumno como el eje de referencia, el usuario por excelencia, pues él es la materia prima a la vez que productor en el proceso de aprendizaje. Este enfoque representa un verdadero reto para los diferentes agentes de la intervención educativa.

Algunos indicadores de calidad:

- Entrada de alumnos (número de alumnos que piden información, número de alumnos matriculados, procedencia geográfica, motivos de inscripción, etc.)
- Trayectoria de los alumnos (porcentaje de abandonos, motivos de abandono prematuro de los estudios, etc.)
- Currículum (posibilidades de diferenciación/ especialización y cursos de media jornada, duración y claridad del programa, dureza de los estudios, relevancia del programa para los alumnos, libertad del programa, relación con las características de los alumnos, flexibilidad del programa).

7. La calidad como transformación o “valor añadido”

Como señala Astin (1985), la verdadera calidad de una institución universitaria radica en su capacidad para poder lograr el mayor desarrollo posible de sus miembros (Alumnos y profesores); es decir, el conseguir el máximo valor añadido.

El valor añadido es entendido como los diferenciales del grado de desarrollo intelectual, afectivo, personal y social de los alumnos alcanzado desde el inicio al final de sus estudios, como el de los profesores (tanto en su dimensión pedagógica como académica y de productividad científica).

Astin (1984), en su investigación realizada bajo los auspicios del Instituto Nacional de Educación Norteamericano, propone agrupar en dos grandes apartados los objetivos planteados por esta perspectiva: los que ha-

cen referencia al enriquecimiento del estudiante y los que persiguen su fortalecimiento como agente activo del proceso educativo. Para lograr estos últimos es necesario entregar poder a los alumnos para que puedan influir en su propia transformación. Rodríguez (1991) manifiesta al respecto: “los alumnos, en tantas ocasiones voz silenciosa o actores pasivos, deben ser protagonistas en el proceso de conceptualización de la calidad universitaria, o mejor dicho, de la explicitación de su propia dimensión de calidad... El problema en estos momentos es que sigue estando ausente un serio y sereno debate sobre la dirección de la Universidad en los albores del siglo XXI. No sería de extrañar que profesionalización y desarrollo personal y cultural fuesen los dos grandes objetivos propuestos por estos actores”. Astin (1994) en su manifiesto *The Student Learning Imperative*, señala que la calidad del producto universitario vendrá determinada por el nivel de logro de:

- a. complejas habilidades cognitivas como la reflexión y el pensamiento crítico;
- b. habilidad para aplicar los conocimientos a problemas prácticos del campo profesional, familiar, personal y social;
- c. comprensión y aprecio de las diferencias humanas;
- d. competencias prácticas como resolución de conflictos, problemas, etc.;
- e. coherente e integrado sentido de identidad, autoestima, confianza, integridad, sensibilidad estética y responsabilidad como ciudadano;
- f. desarrollar actitudes, valores, perspectivas y capacidad para un continuo aprendizaje;
- g. convertirse en una persona cultivada;
- h. desarrollar la madurez emocional, tolerancia, empatía y habilidad de liderazgo;
- i. saber evaluar críticamente lo que se ha aprendido.

Es evidente que esta terminología utilizada para expresar los objetivos de la educación universitaria desde esta perspectiva obedece a una concepción humanista y holística del estudiante, que contrasta significativamente con la clásica concepción de la universidad para élites, ocupada y preocupada por la exclusiva dimensión intelectual de los alumnos.

Acerca del concepto de calidad

(G. Frigerio- M. Poggi- G. Tiramonti)

¿Qué quiere decir calidad? Si bien sobre la necesidad de “mejorar la calidad” hay consenso, existen diversas posiciones en el momento de operacionalizar el concepto. En consecuencia se expresará en distintas dimensiones y parámetros según la concepción de la que se parta.

Calidad se puede entender como la “integración” de:

- a. la calidad de la organización institucional, es decir, del contexto necesario al desarrollo del proceso educativo,
- b. la calidad de los recursos humanos, entendiendo por tales a los equipos docentes,
- c. la calidad de los recursos financieros y económicos para que puedan cubrir los gastos de mantenimiento, expansión y mejora del sistema,
- d. la calidad de la conducción educativa, es decir, cuadros formados en materia de gestión institucional y curricular,

e. la calidad de la propuesta editorial y de los recursos didácticos,

f. la calidad del proceso educativo, es decir, del encuentro que, entre alumnos y conocimiento, propicia y construye el docente. En este encuentro la propuesta curricular y el contrato pedagógico-didáctico que se establezca, en cada aula, taller, laboratorio, entre docentes y alumnos, serán estructurantes,

g. la calidad de los resultados (logros) es decir de los “aprendizajes”, pero también en el sentido de los requerimientos de las lógicas que se entrelazan en el terreno educativo: la lógica cívica (que demanda la formación de ciudadanos para la construcción de sociedades democráticas), la lógica económica (que demanda la formación para el mercado de trabajo), la lógica doméstica (que demanda que cada generación pueda beneficiarse de una redistribución de lugares sociales), y la lógica científica.

No hace muchos años, el término calidad no figuraba en el vocabulario universitario, contrariamente a lo que ocurría en el mundo de la empresa. Hoy ocurre casi todo lo contrario. Las empresas que no alcanzaron un nivel de calidad, no sobrevivieron y el término de calidad está totalmente asumido. Luego le tocó el turno a la universidad, cuya estructura tradicional no propiciaba los medios suficientes para garantizar la calidad.

Actualmente, la apuesta por la calidad y, por tanto, por la mejora continua, no es una moda pasajera; es algo cotidiano y consolidado que debe presidir todas y cada una de las actividades universitarias, y que exige el compromiso y el esfuerzo de todos los miembros de la institución.

Es así que la garantía de calidad se ha convertido en una exigencia básica en la enseñanza superior que un plan de estudio obligatoriamente debe contemplar. Entendiéndose a la garantía de calidad como la atención sistemática, estructurada y continua a la calidad, en términos de su mantenimiento y mejora; surgiendo de esta manera la necesidad de establecer criterios de garantía de calidad que faciliten la evaluación, certificación y acreditación.

Referencias bibliográficas

- De Miguel Díaz, Mario. Cambio de Paradigma Metodológico en la Educación Superior. Exigencias que conlleva. Cuadernos de integración europea. Ediciones Universidad de Oviedo, 2005. <http://www.cuadernosie.info>.

- De Miguel Díaz, Mario. Modalidades de Enseñanza Centradas en el Desarrollo de Competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de Educación Superior. Ediciones Universidad de Oviedo, 2006. <http://www.uniovi.es/publicaciones>.

- Frigerio, Graciela-Poggi, Margarita. Guillermina Tiramonti- Inés Aguerro. Las Instituciones Educativas. Cara y Ceca. Elementos para su gestión. Editorial Troquel S. A., Buenos Aires, 1992.

- Frigerio, Graciela. Las instituciones del conocer y la cuestión del tiempo (ensayo). En: Ensayos y Experiencias Nº 44. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, 2002.

- Rodríguez Espinar, Sebastián. La Calidad en la Enseñanza Universitaria. Revista de Investigación Educativa. España, 1996.

- Rodríguez Espinar, Sebastián. La Evaluación Institucional Universitaria. Revista de Investigación Educativa. España, 1997.

- CONEAU consulta@coneau.gov.ar

Abstract: Superior education quality is one of the most discussed topics in the university scope. According to Mario de Miguel Díaz, professor of Investigation Methods and Diagnosis in Education in the University of Oviedo, Spain, we have first to define quality to be able to apply it to university education. “Quality is to design, to produce and to serve a particular product or service that is useful, as economic as possible and always must be satisfactory for the user”. In addition, Mario de Miguel sustains: “Education quality has different approaches according to the role that each agent carries out and this is the reason why a consensus is needed”.

Key words: quality culture – institution – university – teaching – evaluation – surveys.

Resumo: Um dos assuntos que mais está dando que falar e discutir entre o coletivo universitário, é o da qualidade no ensino superior.

Segundo Mario de Miguel Díaz, professor de Métodos de Investigação e Diagnóstico em Educação pela Universidade de Oviedo, é necessário definir primeiramente a qualidade geral para poder aplicá-la ao ensino universitário. “A qualidade é desenhar, produzir e servir um bem ou serviço que seja útil, o mais econômico possível e sempre deve resultar satisfatório para o usuário”.

A sua vez, acrescenta Mario de Miguel: “A qualidade do ensino tem diferentes aproximações segundo o papel que desempenhe a cada agente. Para o professorado a qualidade residirá em certos aspectos, para o alumnado em outros diferentes e o mesmo para os empresários, pelo que se precisa um consenso”.

Palavras chave: qualidade – cultura – instituição – universidade – ensino – avaliação – pesquisas.

(*) **Blanca Vallone.** Licenciada en Relaciones Públicas (UP, falta tesis). Finalizó el Profesorado de Educación Superior (UP). Profesora de la Universidad de Palermo en el Departamento de Comunicación Corporativa y Empresaria en la Facultad de Diseño y Comunicación. Pertenece a la Facultad de Diseño y Comunicación desde el año 2002.

Innovación en estrategias de enseñanza. Enseñar ayuda a descubrir una pasión

Fecha de recepción: julio 2011
Fecha de aceptación: septiembre 2011
Versión final: noviembre 2011

Javier Mantovani (*)

Resumen: Portfolios. Programas. Planificaciones. Proyectos Pedagógicos. Ponencias. Exámenes parciales. Exámenes finales. Exámenes Previos. Minimuestras. Encuentros Latino Americanos de Diseño. Etcétera. Todo articulado con una sólida planificación de la materia en cuestión. Todo meticulosamente sincronizado. Nada externo puede alterar el normal dictado o curso de las materias, desde el punto de vista de lo que a la Institución le compete. Y algo que realmente se debe valorar: hasta la ausencia eventual, fortuita e imprevista de algún docente puede ser salvada o solucionada. Felicitaciones a la Facultad.

Palabras clave: clase – pasión – alumnos – facultad.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 67]

Por desgracia esto no alcanza para zanjar alguna falencia, ni mucho menos nos exige a los docentes de algo que no debería ser ningún esfuerzo, pero que a veces lo es.

Esta batería de soluciones a eventuales circunstancias que alteren el proceso educativo, (o que complementen alguna falencia puntual) no puede contra una de las deficiencias más grandes que puede acontecer dentro de un aula. Si bien todo el esquema logra asegurar que la calidad de la facultad sea percibida como alta, (y a la vez estable, equilibrada e invulnerable, en todas y cada una de las aulas), el único secreto para que aquí, o en cualquier otra universidad del mundo se logre formar profesionales completos y con grandes capacidades, vive (se supone) dentro del alma de las personas y, en el caso de una propuesta docente, esto debería ser en el alma de los profesores.

Ese secreto es conocido por todos, y muchas veces es evocado o nombrado (a veces en vano), en casi todos los ámbitos (sobre todo en el deportivo). Además, creo yo, tiene más popularidad virtual o publicitaria que real. Ese secreto es tener una definida, completa, madura, conciente, absoluta e innegociable pasión por algo de lo que hacemos. Sea lo que sea. Y en el caso docente, si esa pasión es por enseñar, o como mínimo, esa pasión se siente por el objeto o contenido de la materia que enseñamos, mejor. Si es por una combinación de ambas, realmente es inmejorable.

Pero ¿cómo podemos saber si realmente lo que sentimos por nuestra actividad docente o por nuestro contenido brindado, es realmente pasión, o simple costumbre, necesidad, obsesión, narcisismo, snobismo, o algún otro “ismo” fácilmente confundible con la intangible pasión?

Creo que, como muchas cosas que no podemos solucionar sin la ayuda de algún que otro terapeuta o analista, la respuesta está en nuestra tierna infancia.

Hace un par de días fue el cumpleaños de mi hermana. En mi familia hace relativamente poco tiempo que parece haberse puesto de moda la procreación. De hecho solamente hay dos niños y una niña; de dos, tres, y cuatro años respectivamente. En la fiesta había unas

diez o doce personas adultas, además de los tres niños. Mi hermana vive a orillas de las vías del ferrocarril San Martín. Durante la fiesta, de los casi quince seres humanos que coincidimos durante unas tres horas en ese departamento, solamente uno de los niños, Nahuel, de dos años, dio muestras evidentes, claras e irrefutables de alguna pasión. Él se pasó toda la noche corriendo como un loco por todo el departamento rumbo al balcón, al grito de “un tren, un tren”, con solo escuchar el paso de algún ferrocarril. Él salía a saludar a la mole de acero, que pasaba inexorable, sin saber el extremo placer que causaba en ese niño, quien le respondía al mover su mano, saludándolo mientras miraba las ventanitas de los vagones desde el balcón del piso 7. El resto de las personas pasamos la velada sin esos “sobresaltos” que cada tanto Nahuel sentía al escuchar el sonido de una locomotora acercándose. Ni siquiera el momento de la vela o la entonación del “cumpleaños feliz”, generó en ninguno de nosotros efecto similar al experimentado por ese niño.

Tal vez nadie pueda explicar el motivo de semejante reacción por parte de un niño ante el simple hecho de que un tren pase por las vías. Pero, creo que intentar explicar el porqué de una inmanejable pasión, cuando ésta es ajena es difícil o imposible. Pero solo para nosotros que queremos explicar el sentimiento, por el contrario la actitud de correr como un loco no requiere explicación para Nahuel. Él tiene claro lo que le genera un tren y no tiene ninguna barrera cultural que le reprima expresar “eso” que el tren le causa; por lo tanto le parece lógico y normal correr como un loco y mirar el tren desde lejos; ¿qué otra cosa iba a hacer con tanta efervescencia dentro de su cuerpo?

La pregunta es qué nos pasaba al resto de las personas. Tal vez nuestra pasión no está ni en los trenes, ni en las tortas, ni en las canciones de cumpleaños. Es probable, pero también es probable que toda la maquinaria cultural que tenemos alrededor haya funcionado, y el tiempo haya anestesiado nuestras pasiones incipientes en la infancia. Tal vez, también cabe la posibilidad de que tanto nuestros padres, como nosotros ahora, no

seamos conscientes de la importancia de practicar una pasión y no transmitamos esa necesidad pensando que es algo relativamente poco importante sin comprender la función vital tan importante que en realidad tiene. ¡Qué suerte que tiene Nahuel! Él generó esa pasión espontáneamente (igual es obvio que sus padres lo ayudaron). Tal vez en un par de años se le pase. Pero es probable, que la experiencia de la pasión ferroviaria deje su huella, y si bien pueda cambiar de objeto, no será tan fácil anestesiar reacciones tan claras cimentadas a tan temprana edad. La seguridad que genera una pasión, permite tener una personalidad definida, saber qué trabajo a uno le gusta hacer, y qué quiere para sí mismo, pues, se convierte para el apasionado en el consejero habitual más consultado, el más fiable e infalible a la vez. Y claro, no hay competencia, ni horóscopo o lógica que le haga fuerza.

Por desgracia una pregunta nos fue signando desde chicos: ¿qué vas a hacer cuando seas grande? Cuando la pregunta debió haber sido: ¿qué te gustaría hacer cuando seas grande? Parece una diferencia mínima y en realidad es máxima.

Esa es una de las claves para entender, porque hoy muchos de nosotros adultos, docentes o no, desconocemos si lo que hacemos nos apasiona. Yo descubrí no hace tanto tiempo mi pasión por la palabra escrita, y más si es en forma de guiones. Mi placer pasa por poder expresarme tanto en algún producto de ficción como publicitario. Desde hace dos años estoy dando clases en la Universidad de Palermo y de a poco voy chequeando si mi pasión profesional se combina también con una pasión docente. Todavía no puedo definirlo con total claridad, pero este tipo de posibilidad de expresarme en este medio alimenta esta potencial doble pasión.

Como sé que hay docentes que no tienen tan claro la diferencia entre una pasión y lo que se siente cuando uno viene haciendo algo desde hace mucho casi sin opción, me permito pasarles una pequeña experiencia personal, por si gustan repetirla en algún momento (es preferible hacerlo en la primer clase). La idea es intentar transmitir a los alumnos todas las pistas necesarias para que ellos descubran cuál es la pasión particular del docente que tienen delante, pero sin utilizar ningún recurso externo: sin proyectores, sin pizarrón, sin un dibujo o foto alguna. Solo con el cuerpo y las palabras. La pasión tiene una característica: no se puede esconder. Como le pasa a Nahuel con los trenes.

La idea es mostrarles a los alumnos el camino trazado por este tipo de emoción que nos provoca una activi-

dad y que nos marca de tal manera y se nos mete en el cuerpo tan profundamente que nos aporta identidad. Así reelaboramos aquella pregunta mal planteada por nuestros padres: ¿qué vas a hacer cuando seas grande?; cambiándola por ¿qué vas a ser?

Cuando algo nos gusta y nos apasiona, uno ya no hace un trabajo determinado, sino que es un apasionado trabajador.

Es muy probable que muchos de nosotros no nos animemos a admitir en público la falta de alguna pasión. Y que tal vez ahora se sientan un poco intranquilos porque al no tener dicha pócima, les parecerá imposible transmitirle a los alumnos pasión alguna. Quédense tranquilos, si observan bien, si miran bien en el aula, algún alumno que de muy chiquito haya sido súper apasionado por algo, sin que ustedes le pidan, y con solo observarlo les va a poder enseñar.

Abstract: Portfolios. Programs. Plannings. Pedagogic projects. Presentations. Modular exams. Final Exams. Previous examinations. Mini exhibitions. Latinamerican Design Meeting. Everything articulated with a solid planning of the mentioned subject. Everything meticulously synchronized. Nothing external can alter the normal dictation of the class, from the point of view of what to the Institution compete. And something that really it is necessary to be valued: up to the eventual, fortuitous and unforeseen absence of some teacher it can be saved or solved.

Key words: class – passion – students – faculty.

Resumo: Portfolios. Programas. Planejamentos. Projetos Educativos. Conferências. Exames parciais. Exames finais. Exames Prévios. Minimuestras. Encontros Latino Americanos de Design. Etcétera. Todo articulado com um sólido planejamento da matéria em questão. Tudo meticulosamente sincronizado.

Nada externo pode alterar o normal ditado ou curso das matérias, desde o ponto de vista do que à Instituição lhe compete. E algo que realmente se deve valorizar: até a ausência eventual, fortuita e imprevista de algum professor pode ser salvaada ou solucionada. Parabéns à Faculdade.

Palavras chave: sala de aula – paixão – estudantes – faculdade.

(*) **Javier Mantovani.** Diseñador de Imagen y Sonido. (U.B.A.). Redactor Publicitario. (A.A.A.P.). Guionista de Cine y TV. Docente de la Universidad de Palermo en el Departamento de Publicidad en la Facultad de Diseño y Comunicación.

¿Qué información damos cuando informamos? Información responsable ¿Qué diseñamos y por qué?

Fecha de recepción: julio 2011
Fecha de aceptación: septiembre 2011
Versión final: noviembre 2011

Gabriela Feldman (*)

Resumen: Cuanto más amplia es la exposición a distintos estímulos, tanto mayor será la base de información de los diseñadores para extraer los elementos que les permitan encontrar una mayor cantidad de posibles soluciones de diseño.

Palabras clave: información – investigación – contenidos – diseño – creatividad – entorno social – servicio público – comunicación gráfica – habilidad.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 69]

La originalidad de nuestro presente reside en que las diferentes revoluciones de la cultura escrita que, en el pasado, habían estado dispersas, se despliegan hoy en forma simultánea.

Chartier Roger

Con respecto a la revolución de los modos de leer, todas las prácticas coexisten en el espacio social y a veces en el mismo individuo ya que varían según la finalidad de la lectura. Por lo tanto es posible pensar que a partir de la incultura de una época puede surgir la cultura de la otra.

Las voces, la investigación, un buen diagnóstico y la suma de experiencias de los usuarios son cruciales para definir el resultado visual de la información gráfica.

Establecer criterios sobre el “diseño primitivo”: nos ofrece muchas pistas sobre como el nuevo diseño puede hacer que la información sea más utilizable. Esto nos ahorra tiempo y esfuerzos más adelante.

El verdadero diseño de un programa de identidad comienza en las reuniones con el cliente y en la correcta interpretación de su demanda, y sigue con la investigación de los antecedentes y su procesamiento selectivo, para determinar qué sirve y qué no para la tarea. Sin esta etapa, el diseño propiamente queda librado a imponderables y corre serios riesgos de perder el rumbo.

Luego, expertos en contenidos (los editores) y diseñadores de información se complementan en un largo proceso de análisis que permite plantear la mejor forma de arribar a un análisis crítico e investigar formas de mejorar información de diseño actual para el bien común. Por lo tanto, a la vez que se diseña, también investigamos, reflexionamos sobre la eficacia y objetivo social.

La mayoría de las cosas que producen los diseñadores de información forman parte de la vida cotidiana: formularios, contratos, etiquetas, instructivos, sistemas de señales de tránsito, sitios web, libros de texto, etc. Se diseñan de modo que sean fáciles de utilizar.

Nuestro trabajo (diseño de información), es bueno cuando es invisible. La gente utiliza la información que creamos para realizar fácilmente tareas cotidianas, sin darse cuenta que la información que están utilizando

ha sido “diseñada”. Nuestro trabajo no consiste en dejar nuestra identidad sino, por el contrario, que las tareas cotidianas puedan concretarse.

Considero que lo nuestro es un servicio público, más que una oportunidad para expresar nuestra creatividad. El trabajo en equipo es fundamental, de ninguna manera podemos centrarnos solamente en la “apariencia” del texto y dejar de lado el contenido.

La unión entre la redacción y el diseño gráfico es fundamental para crear piezas gráficas fáciles de utilizar. Además, los lectores leen los documentos como un todo y, al leer, no separan el texto del diseño.

Es por esta razón que debemos asumir la responsabilidad total de lectura.

¿Cómo convertir la información en algo públicamente accesible?

Ante todo si queremos transmitir información, primero debemos informarnos y organizarnos, indicando las diversas etapas del camino que recorreremos para diseñar información exitosamente.

Muchas veces es muy improbable realizar un diseño correcto desde el principio. Por lo tanto es necesario elaborar pruebas con el fin de establecer un diagnóstico de los diseños, identificar los problemas, resolverlos y volver a analizarlos para garantizar que los defectos hayan sido corregidos.

El relevamiento

Para identificar errores que pueden corregirse por medio de un diseño mejorado, muchas veces se recurre a un testeo mediante diferentes personas, que por alguna razón pudimos observar que podían llegar a tener alguna dificultad con el tipo de información que estamos poniendo a prueba.

Dichas pruebas resultan fundamentales para la investigación, suman y aportan creatividad y originalidad. Aprendemos muchas cosas de las pruebas y gracias a ellas tenemos una idea mucho más clara de como formular instrucciones para el diseño de información.

Las pruebas, entonces, consisten en pedir a las personas encuestadas que realicen estas tareas con el diseño predeterminado hasta el momento, y ver si pueden

realizarlas y en que medida. Si pueden hacerlo sin inconvenientes, entonces hemos cumplido con nuestro trabajo. Si no pueden, debemos volver al estudio y mejorarlo.

Por otro lado parte del relevamiento es informarnos en averiguar cuan bien o mal funcionaba la información antes de realizar los rediseños y esto incluye poner a prueba los diseños existentes. Las encuestas realizadas antes de un rediseño nos dicen donde nos encontramos y cuanto se debe perfeccionar un diseño para cumplir con los criterios de ejecución acordados.

Establecer criterios tiene otra función útil: nos ofrece muchas pistas sobre como el nuevo diseño puede hacer que la información sea más utilizable. Esto nos ahorra tiempo y esfuerzo para más adelante.

Establecer criterios representa un 10% del tiempo dedicado al proyecto.

Dado el cuidadoso esmero que ponemos los diseñadores en cada pieza, la integración entre texto y gráfica, la realización de las pruebas y el perfeccionamiento, se podría decir que la mayoría de las veces nuestro trabajo cumple con las expectativas, pero no siempre funciona cuando el principal riesgo está focalizado en la política que rodea al proceso de diseño.

Es frecuente que de repente aparezcan voces queriendo imponer requisitos de imagen corporativa, mensajes de marketing al diseño o insistiendo que no se puede modificar el orden de la información, etc. Pero también podemos reconocernos en la instancia donde estamos tan involucrados con la estética de nuestro diseño que es en ese preciso momento donde el cliente nos manifiesta las limitaciones, que por su conocimiento del producto, sabe que si bien confía en nuestro encargo hay algo que le hace ruido y que con seguridad debemos modificar.

Manejar todas estas distintas voces para garantizar un resultado que sirva a los intereses del público en general, lleva tiempo y requiere habilidad diplomática y de negociación.

El entorno social en el que debe funcionar este tipo de documentos varía mucho.

Las personas se frustran y se confunden cuando no encuentran la información que necesitan, con frecuencia se las priva de sus derechos porque los formularios y

otros documentos públicos son difíciles de utilizar.

Es preciso cuestionar la comunicación gráfica de los objetos de la vida cotidiana, sobre la base de investigaciones acerca de problemas diarios que aquejan a los usuarios.

Por este motivo es que considero al diseño de información de relevante responsabilidad social, en la cual el proceso es "cíclico", enriquecedor y siempre mejorable en su seguimiento.

Referencias bibliográficas

- Chartier, Anne-Marie, "Las revoluciones de la lectura". En: Chartier, Anne-Marie, - Hébrard, Jean, La lectura de un siglo a otro, Barcelona, Gedisa, 2002, Conclusión (pp. 193-205).

- Ledesma, María, Diseño Gráfico, una voz pública, Buenos Aires, Argonauta, 2003.

- Lowe, Donald, "La historia de la percepción". En: Lowe, Donald M., Historia de la percepción burguesa, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1999, Cap. 1 (pp. 11-34).

Abstract: The wider the exhibition to different stimuli, the bigger the base of the information of designers to get the elements which let find out a major quantity of probable design solutions will be.

Key words: information – investigation – contents – design – creativity – social environment – public service – graphics communications – skill.

Resumo: Quanto mais ampla é a exposição a diferentes estímulos, maior será a base de informações de designers para extrair os elementos que lhes permitam encontrar uma maior quantidade de possíveis soluções de design.

Palavras chave: informação – pesquisa – conteúdo – design, criatividade – ambiente social – serviço público – comunicação gráfica – habilidade.

(*) **Gabriela Feldman.** Diseñadora Gráfica (UBA, 1997). Postgrado en Diseño, Gestión, Comunicación. Intervenciones Complejas en la Imagen Institucional (UBA, 2005).

El cuerpo en la oratoria. El cuerpo que ora

Claudia Gutiérrez (*)

Fecha de recepción: julio 2011

Fecha de aceptación: septiembre 2011

Versión final: noviembre 2011

Resumen: En el plano de lo corporal, los pilares del orador son 3 (tres): A- Relajación, B- Respiración y C- Voz. Los comentaré brevemente pero antes le ruego al lector que no caiga en la tentación de perderse en estos tecnicismos sino que recorra estas páginas para luego volver (siempre volver) al propio cuerpo, lugar de la experiencia primera y última.

Palabras clave: relajación – orador - cuerpo.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 72]

Decir que la mayoría de los seres humanos no tienen conciencia plena de su cuerpo, excepto cuando éste les molesta, no está muy alejado de la verdad...

T. Berteterath

¿Cuál es el valor de la relajación para el orador y dónde radica su aporte?

La importancia de la relajación consiste, en primer lugar, en lo que producen en el orador. Unos pocos y modestos ejercicios de respiración generarán en la persona un estado interno de quietud, la sensación de orden, de armonía, de equilibrio y calma. Producirán la sensación de que todo está acomodado, posibilitando sentirse libre de ataduras. Estos estados internos (quietud, armonía, equilibrio, calma y blandura) se traducirán en su postura física y en su imagen corporal general. Lo que el auditorio ve en primera instancia es este reflejo externo de aquellos estados internos. Este beneficio es algo que se puede apreciar objetivamente. La manifestación externa de esa quietud será “vista” por “ojos físicos” de las personas del auditorio. Lo captarán con sus retinas y así el auditorio verá un orador relajado, armonioso y confiado. Pero además, el estado interno del orador será “visto” internamente por el auditorio. Quizá alguien se preguntará “¿Cómo puede ser que el interior del auditorio pueda ver el estado interior del orador?”

El mecanismo es sutil y puede ser explicado de varias maneras pero vamos a utilizar dos que son distintas y a su vez complementarias.

La primera explicación que puede dar cuenta de cómo “el interior” del auditorio puede ver el estado interior del orador puede encontrarse en el concepto de *rapport* o acompasamiento (extraído de la P.N.L.). La segunda explicación puede encontrarse en el de resonancia (o vibración por simpatía) o sintonía.

¿Qué nos dice el concepto de *rapport*? Veamos un ejemplo: Si el auditorio se encuentra con signos visibles de nerviosismo, de tensión, angustia, miedo, etc. automáticamente, aparecen en sus mentes pensamientos y/o preguntas como “¿Por qué teme?” “¿Qué es lo que anda mal?” “Si hay temor es porque hay algún peligro” “¿Hay peligro, entonces?” “¿De qué hay que defenderse?” “¿A quién hay que atacar?”

Todo esto, tiene lugar en alguna instancia del otro pero casi siempre sin registro de la conciencia. Lo más probable es que la conciencia no capte todo ese proceso y sólo registre la consecuencia del mismo que es, ponerse a la defensiva. La defensa implica en algún grado (mayor o menor) un ataque. El estado de alarma interna del orador gatilla la alarma interna en el auditorio. Así, en unos instantes, se instaló tensión en la relación orador-auditorio.

Esto que se acaba de exponer es el concepto de *rapport* o acompasamiento, sumamente utilizado en P.N.L. (Programación Neuro Lingüística). Las personas tenemos tendencia a acompasar con nuestro/s interlocutor/es, a acompañarlos. Esto puede darse desde lo corporal, lo gestual, el tono de hablar, el ritmo, etc. Y también, en cosas más sutiles como por ejemplo, los estados de tensión o de calma. Si tenemos conciencia de ello y aprendemos cómo funcional, podemos utilizarlo como una

herramienta más para generar el estado deseado en el “otro” que en este caso, es el auditorio.

¿De que nos habla el concepto de resonancia (o vibración por simpatía) o sintonía? Establece que toda vibración es un movimiento ondulatorio armónico, una oscilación rítmica a lo largo del tiempo y la pauta de ese ritmo constituye propiamente la comunicación. En la vida, todo es ritmo, desde el latido cardíaco hasta el ciclo sueño/vigilia, las vibraciones de las ondas cerebrales y los impulsos nerviosos. Cuando estas vibraciones entran en un estado de armonía entre sí, alcanzamos un estado de profundización y expansión, el cual puede percibirse. Dicho estado se produce de la siguiente manera: Todos los ritmos están sujetos al principio llamado de Resonancia o también de Vibración por Sintonía o Simpatía. La resonancia se produce cuando unos ritmos o formas de onda de parecida frecuencia (vibraciones por unidad de tiempo) entran en fase. Entonces los ritmos se sincronizan y así ocurre, por ejemplo, con el tic-tac de los relojes de péndulo en una tienda de antigüedades o con el periodo menstrual de las mujeres que llevan muchos años de convivencia. También sucede que dos personas que han llegado a sincronizar el ritmo de su diálogo, sea este vivo o perezoso, quizá se sorprendan al enunciar simultáneamente la misma frase. Otro ejemplo es el baterista que entra en fase con el guitarrista durante un concierto; ambos “vivirán” la música de una manera tal, que les permitirá sostener el compás por mucho tiempo aunque la línea melódica se complique (lo que en la jerga musical se conoce con el nombre de “zapada”).

Cuando entran en fase dos formas de ondas, las amplitudes se suman (ver diagrama) y estamos ante un fenómeno llamado “interferencia constructiva” o de reforzamiento. Puede definirse la amplitud como aquello que da el volumen o la intensidad de la vibración. Por consiguiente, cuando entramos en resonancia con algo (sea una música, una conversación con otra persona o una verdad esencial que escuchamos por primera vez) aumenta la intensidad de la experiencia. Tenemos la sensación de algo que se dilata hacia fuera y luego nos impacta hacia adentro, rítmicamente, en una armonía que arrastra el cuerpo, la mente y el espíritu sometidos a una pulsación unificadora central.

Las formas de onda sincronizadas tienden a permanecer en fase, como entretejidas por la sintonía. Cuando estamos en resonancia con otra persona queremos permanecer todo el tiempo con ella y, en efecto, la separación puede llegar a resultar incluso dolorosa. Una pieza musical que nos gusta sigue resonando en nuestra mente mucho tiempo después de haber dejado de escuchar (Por esta misma razón los “jingles” publicitarios se componen expresamente para que entren en resonancia con determinadas frecuencias humanas básicas). También podríamos considerar el sueño como un proceso durante el cual los pensamientos, los ritmos respiratorios, la frecuencia cardíaca y los demás ritmos del organismo entran en un estado de mutua resonancia. De él nos arranca, por lo general, un sonido discordante. Y en ese momento, sentimos inmensa necesidad de retornar a aquel estado de armonía profunda.

Incluso un instrumento silencioso tiene la propiedad de

“resonar” con una frecuencia determinada y es posible despertarlo haciendo sonar cerca de él dicha frecuencia o alguno de sus armónicos. Así, por ejemplo, si tenemos dos violines de igual afinación se puede hacer que uno de ellos vibre sin tocarlo, simplemente tocando una nota determinada en el otro violín.

¿Cuál es el valor de la respiración y en qué consiste su aporte para el orador?

La importancia de los ejercicios de respiración radica en varios puntos: 1. la respiración es ritmo. Equilibrar este ritmo genera, por sintonía, equilibrar otros ritmos internos (tanto fisiológicos como psíquicos); 2. la respiración genera un estado de apertura (porque contacta con todo, más allá de las diferencias de formas o juicios valorativos) necesario para todo proceso de comunicación con pretensión de eficacia; 3. como inductora a un estado de relajación profunda. Dethlefsen y Dahlke en su libro *La enfermedad como camino* sostienen que como acto rítmico, ella se compone de dos fases, inhalación y exhalación y ejemplifica claramente la ley de polaridad en donde ambos polos, (inspiración y expiración) forman, en su constante alternancia, un ritmo. Un polo depende de su opuesto, y así la inspiración provoca la espiración, etc. También podemos decir que un polo no puede vivir sin el opuesto, porque, si destruimos una fase, desaparece también la otra. Un polo compensa el otro polo y los dos juntos forman un todo. Respiración es ritmo y el ritmo es la base de toda la vida. También podemos sustituir los dos polos de la respiración por los conceptos de contracción y relajación. Esta relación de inspiración-contracción y expiración-relajación se muestra claramente cuando suspiramos. Hay un suspiro de inspiración que provoca contracción y un suspiro de expiración que provoca relajación.

Por lo que se refiere al cuerpo, la función central de la respiración es un proceso de intercambio: por la inspiración el oxígeno contenido en el aire es conducido a los glóbulos rojos y en la expiración expulsamos anhídrido carbónico. La respiración encierra la polaridad de acoger y expulsar, de tomar y dar. Con esto hemos hallado la simbología más importante de la respiración. Goethe escribió: “En la respiración hay dos mercedes, una inspirar, la otra soltar aires, aquella colma, ésta refresca es la combinación maravillosa de la vida”.

Todas las lenguas antiguas utilizan para designar el aliento la misma palabra que para alma o espíritu. *Respirar* viene del latín *spirare* y espíritu, de *spiritus*, raíz de la que se deriva también inspiración tanto en el sentido lato como en el figurado. En el griego *psyke* significa tanto hálito como alma. En indostánico encontramos la palabra *atman* que tiene evidente parentesco con el *atmen* (respirar) alemán. En la India al hombre que alcanza la perfección se le llama *mahatma*, que textualmente significa tanto “alma grande” como “aliento grande”. La doctrina hindú nos enseña, también, que la respiración es portadora de la auténtica fuerza vital que el indio llama *prana*. En el relato bíblico de la Creación se nos cuenta que Dios infundió su aliento divino en la figura de barro convirtiéndola en una criatura “viva”, dotada de alma.

Este bello simbolismo nos ilustra el gran misterio de

la respiración. La respiración actúa en nosotros, pero no nos pertenece. Por medio del aliento, nos hallamos constantemente unidos a algo que se encuentra más allá de las diferencias de forma y es común a todo. La respiración hace que nos mantengamos en esta unión. Aquí reside su importancia: la respiración impide que el ser humano se cierre del todo, se aisle, que se haga impenetrable la frontera de su persona. Recordemos que nosotros respiramos el mismo aire que nuestro enemigo. Es el mismo aire que respiran los animales y las plantas. La respiración nos une constantemente con el todo. Por más que el hombre quiera aislarse, la respiración lo une con todo y con todos. El aire que respiramos nos une a unos con otros, nos guste o no. La respiración tiene que ver con “contacto” y con “relajación”.

Este contacto entre lo que viene de afuera y el cuerpo se produce en los alvéolos pulmonares. Nuestro pulmón tiene una superficie interna de unos setenta metros cuadrados, mientras que el área de nuestra piel o mide sino entremedio y medio y dos metros cuadrados. El pulmón es nuestro mayor órgano de contacto. Si observamos con atención, distinguiremos las diferencias existentes entre los dos órganos de contacto del ser humano: pulmones y piel. El contacto de la piel es inmediato y directo. Es más comprometido y más intenso que el de los pulmones y, además, está sometido a nuestra voluntad. Uno puede tocar a otra persona o no tocarla. El contacto que establecemos en los pulmones es indirecto, pero obligatorio. No podemos evitarlo ni siquiera cuando una persona nos inspira tanta antipatía que no podemos ni olerla, ni cuando otra nos impresiona tanto que nos deja sin aliento. Existe un síntoma de enfermedad que puede manifestarse en asma que, a su vez, con el correspondiente tratamiento, se convierte en erupción. El asma y la erupción cutánea corresponden al mismo tema: Contacto, roce, relación. La resistencia a establecer contacto con todo el mundo se manifiesta, por ejemplo, en el espasmo respiratorio del asma. Si seguimos repasando las frases hechas relacionadas con la respiración y con el aire veremos que hay situaciones en las que a uno le falta el aire o no puede respirar a sus anchas. Con ello tocamos el tema de la libertad y la cohibición. Con el primer aliento empezamos nuestra vida y con el último la terminamos. Con el primer aliento damos también el primer paso por el mundo exterior al desprendernos de la unión simbiótica con la madre y hacernos autónomos, independientes, libres. Cuando a uno le cuesta respirar, ello suele ser señal de que teme dar por sí mismo los primeros pasos con libertad e independencia. La libertad le corta la respiración, es algo insólito que le produce temor. La misma relación entre libertad y respiración se advierte en el que sale de una situación de agobio y pasa a otra esfera en la que se siente “desahogado” o, simplemente, sale al exterior: lo primero que hace es inspirar profundamente, por fin puede respirar con libertad.

También el proverbial ahogo que nos aqueja en circunstancias agobiantes es ansia de libertad y de espacio vital. En resumen, la respiración simboliza los siguientes temas: ritmo, en el sentido tanto de aceptar “tanto lo uno como lo otro”: Contracción – relajación tomar-dar contacto-repudio libertad-agobio.

Y por último... habló

Por otra parte, al exhalar, el aire pasa por las cuerdas vocales, produciendo sonido (voz). Por lo tanto, la respiración también es la clave para poder utilizar correctamente la herramienta de trabajo del orador, que es su voz.

La importancia de los ejercicios de voz se da en diferentes dimensiones: 1- Una concreta, para cuidar el elemento de 2- una más sutil: Entrar en resonancia interna, para generar resonancia con el otro. 3- el efecto de la música (tomada aquí como organización de sonidos en varias formas) que representa una defensa ante situaciones de temor. Al respecto R. Benenson señala: "La música representa una defensa ante situaciones paranoides y melancólicas" Y señala como ejemplo ilustrativo el efecto tranquilizante que tiene el silbar en la oscuridad sobre todo cuando está acompañada de silencio y soledad. Aquí, el sonido del aire pasando por entre los labios (silbido) disipa la ansiedad y crea la ilusión de compañía y apoyo.

Un rol similar (apoyo y disipador de ansiedad) tienen las canciones que inspiran coraje, como los himnos y cantos guerreros. En el mito, Orfeo dominaba a las fieras (representación simbólica de los objetos malos sobre los que proyectamos nuestros impulsos destructivos-agresivos) con su lira.

En el Antiguo Testamento se afirma que las campanillas del Sumo Sacerdote estaban destinadas a protegerlo contra la muerte, ahuyentar a los demonios y salvarlos de la ira de Dios. El *shofar*, primitivo instrumento judío, ofrece estas características. El Talmud dice "Israel entiende que conseguir la Gracia (perdón) de su Creador por medio del *shofar*..." instrumento que es tocado en aquellos días del año en que Dios juzga a los hombres y decide sobre su vida y su muerte".

Para concluir

De todo lo expuesto se infiere la necesidad de procurar estados de relajación para generar un estado interno de quietud que, una vez logrado en el orador, se empezará a transmitir al auditorio con acompasamiento o sintonía.

También se evidencia la importancia de la respiración para generar la apertura necesaria en todo proceso de comunicación y como primer paso para empezar a sintonizar los ritmos internos del orador. Una vez dada esta instancia en él, empezará a darse con el auditorio. Además, como fase primera en la producción de la voz humana, herramienta que se debe cuidar especialmente dado el rol fundamental que tiene en la oratoria.

Por último, los ejercicios de calentamiento de voz, en su efecto "tranquilizante" ante los posibles temores que puedan tener lugar momentos antes de iniciar la exposi-

ción frente al auditorio y como "entrada en calor" antes de una exigencia de tiempo más prologado.

Estas tres instancias tienen lugar en un escenario, el cuerpo. De todo lo expuesto surge la importancia de la conexión con el propio cuerpo, la necesidad de reconocerlo como nuestro primer hábitat, como primer templo. Todos estos procesos (respiración, relajación y producción de voz) tienen lugar primero en el cuerpo. Allí radica la importancia de tener un cuerpo relajado, conectado, consciente de sí mismo y blando.

Decir que la mayoría de los seres humanos no tienen conciencia plena de su cuerpo, excepto cuando éste les molesta, no está muy alejado de la verdad. No es casual entonces que adolezcan de inexpresividad corporal marcada, más aún, que manifiesten rigidez como consecuencia de un encadenamiento de hábitos fijados por las convenciones culturales de nuestro medio. Con ello no se quiere significar que esas personas sean incapaces de sentir, pero es evidente que se hallan coartadas en su aptitud para manifestarlo corporalmente, y quién sabe cuánta es la influencia de ese anquilosamiento físico sobre las capacidades afectivas.

Necesitamos sacar nuestro cuerpo del stress en el que habita.

Para que vuelva a ser un templo.

Abstract: In the plane of the corporal thing, the props of the speaker are 3 (three): To - Easing, B - Breathing and C - Voice. I will comment each of them briefly but before I ask the reader not to fall down in the temptation of getting lost in these technical terms but to cross these pages then to return (always to return) to the own body, place of the first and last experience.

Key words: relax – orador – body.

Resumo: No plano do corporal, os pilares do orador são 3 (três): A- Relaxamento, B- Respiração e C- Voz. Os comentarei brevemente mas antes lhe rogo ao leitor que não caia na tentação de se perder nestes tecnicismos senão que percorra estas páginas para depois voltar (sempre voltar) ao próprio corpo, lugar da experiência primeira e última.

Palavras chave: relaxamento – orador – corpo.

(*) **Claudia Gutiérrez.** Licenciada en Relaciones Públicas (UdeMM). Postgrado de docencia universitaria (UBA, em curso). Profesora de la Universidad de Palermo en el Departamento de Comunicación Corporativa y Empresaria en la Facultad de Diseño y Comunicación. Actualmente es coordinadora del departamento de graduados de una universidad. Dicta clases en otras instituciones. Pertenece a la Facultad de Diseño y Comunicación desde el año 2009.

Estrategias de enseñanza 2.0. La hora de repensar el paradigma de enseñanza “Broadcast”

Fecha de recepción: julio 2011

Fecha de aceptación: septiembre 2011

Versión final: noviembre 2011

Diego Lema (*)

Resumen: La consolidación de las herramientas y recursos de lo que conocemos como Web 2.0, ha cambiado definitivamente el paisaje del aprendizaje y la enseñanza en nuestros días. El uso de redes sociales, *blogs*, *wikis* y otras herramientas, que permiten e impulsan la producción, la formación de una inteligencia colectiva y la horizontalización de los conocimientos, hace que los docentes debamos replantearnos rápidamente el modelo de enseñanza vigente.

Palabras clave: producción digital – modelo – enseñanza – formación.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 76]

Nuestros alumnos han cambiado, no son ni poseen las características de los sujetos para los cuales el sistema educativo fue diseñado durante siglos (Alejandro Piscitelli, 2009). Los alumnos de hoy pertenecen a una generación que ha nacido y crecido rodeada de sistemas digitales: nativos digitales. En tanto los docentes, pertenecemos a lo que se conoce con la categoría de inmigrantes digitales. Existe, por tanto, una distancia enorme de hábitos culturales que nos separa a los docentes de los alumnos. Distancia que nos obliga a repensar las estrategias que los inmigrantes desarrollamos para garantizar la eficacia del aprendizaje en esta nueva cultura fragmentada, hipertextual y *multitasking*.

“La disyunción es clara: o los inmigrantes digitales aprenden a enseñar distinto, o los nativos digitales deberán retrotraer sus capacidades cognitivas e intelectuales a las que predominaban dos décadas o más atrás. Difícilmente haya mucho para elegir en esta opción inútil, por cuanto es seguramente imposible que los nativos quieran o puedan abandonar su lengua materna de incorporación/producción de experiencias”. (Alejandro Piscitelli, 2009, pág.48)

No se trata aquí de hacer una apología de las *wikis* y las herramientas colaborativas de la web 2.0, ni tampoco criticarlas neciamente. De lo que se trata, en todo caso, es aceptar que nos enfrentamos a una nueva realidad y analizar de qué manera estas herramientas pueden aumentar la eficacia del aprendizaje de nuestros alumnos, si es que así fuera.

Ilustrados

Para abordar esta problemática es preciso comprender que el actual y dominante sistema educativo fue diseñado para una época diferente a la nuestra. Fue concebido en la cultura intelectual de la ilustración, y en el contexto económico de la Revolución Industrial. “Fue dirigido por un imperativo económico de la época manejado directamente a través de un modelo intelectual de la mente, que es esencialmente, la visión de la inteligencia de la ilustración”, señala Sir Ken Robinson, autor, conferencista y consultor internacional sobre educación artística para gobiernos. Fue director de *The*

Arts in Schools Project, Profesor de *Arts Education at the University of Warwick*, y fue nombrado caballero en 2003 por los servicios a la educación.

Para Robinson, la verdadera inteligencia en el modelo actual de educación, consiste en las capacidades de razonamiento deductivo y el conocimiento de los clásicos y sus nombres, lo que se entiende como habilidad académica. Y esto está en lo profundo de los genes de la educación pública que hay dos clases de personas: las académicas y las no académicas, gente inteligente y gente no inteligente. Y la consecuencia de ello es que mucha gente inteligente piensa que no lo es porque han sido juzgados por esta particular visión de la mente. Mi opinión es que este modelo ha causado caos en la vida de muchas personas, sentencia Sir Ken Robinson.

Este modelo consistente en el conocimiento de los clásicos y sus nombres, presupone dos lugares estancos y bien diferenciados: uno el de quien posee el conocimiento y la habilidad académica, “el ilustrado”, y el otro de quien no posee conocimientos y asiste pasivamente a la incorporación del saber. Este modelo fundó su éxito en el paradigma de *broadcast*, es decir, la irradiación de conocimiento de uno (docente/institución) hacia muchos (estudiantes).

Este paradigma es el que Internet y la web 2.0 viene a poner en crisis y esta cambiando a manos de la comunicación *peer to peer* (persona a persona). El desarrollo de Internet y la clase de conocimiento producido por los muchos, participando, interactuando o colaborando, es la clase de material cognitivo que devolvería sentido al aula, afirma Vicente Verdú en una nota del diario *El País*¹.

Oclocracia: el gobierno de la plebe o muchedumbre

Para complejizar y enriquecer este análisis, resulta útil aportar las diferentes miradas sobre el tema. En esta nueva postal educacional también podemos encontrar, entonces a los detractores de estas herramientas interactivas de formación colectiva y hasta de Internet misma, por considerarla ociosa, llena de mediocres que roban información y trivializante. En palabras de Luisgé Martín, escritor, su última novela es *Las manos cortadas* (Al-

faguara), “Internet no democratiza la cultura, sino que lo que va a hacer, si nadie lo remedia, es oclocratizarla, y eso, lejos de parecerme una virtud o un beneficio social, me parece una amenaza apocalíptica”². El escritor, alarmado por tan oscuro porvenir, utiliza una conocida categoría aristotélica para definir su parcial mirada sobre Internet: Oclocracia, el gobierno de la plebe por oposición a Democracia. En la oclocracia, en cambio, no elegimos a nadie: todos opinamos de todo, todos hacemos todo y todos somos sabios en cualquier materia y profesión.” Es evidente que esta postura representa al modelo ilustrado de educación, en el que solo pueden “opinar” y “hacer” solo los “intelectuales académicos”.

Gutenberg y los detractores de Internet

En esta misma línea se inscribe Umberto Eco, quien asegura que el final del libro –tal como lo conocimos– es el final de la civilización occidental. “Pero lo que parece una defensa estética y ética termina siendo también una defensa corporativa de estilos de vida, un abrazo desesperado de competencias y saberes y habilidades que han terminado siendo mas autistas que democratizantes.”³

Como algunos plantean, no se trata únicamente de una simple y natural resistencia a “lo nuevo”, sino también, una cuestión de negocios. Es decir, la web 2.0 también implica una modificación importante a la idea hegemónica de “derechos de autor”. Más bien, supone el derribamiento de aquella concepción y el surgimiento de una ubicada en las antípodas: la idea de compartir libremente los conocimientos y materiales. Se ha creado una organización llamada *Creative Commons*, que entrega licencias de autor que permiten compartir una producción artística y hasta “remixarla” citando, claro esta a la fuente original. Esta postura, atenta contra el negocio principal de las editoriales. En esta misma tendencia se inscriben los *softwares* llamados *Open source*. Es decir, programas con código abierto, en el que la comunidad entera puede acceder al código fuente y hacerle mejoras. Esta ideología ha jaqueado la hegemonía por ejemplo de Microsoft en varias partes del mundo, que estaban de alguna manera cautivos de sistema operativo Windows. Son los académicos, a los que no podemos denominar “inmigrantes” ya que nunca han querido siquiera moverse de sus confortables sillones del saber, como Andrew Keen que apuesta a conservar el *status quo* de una antigua concepción de la cultura alta y letrada versus la cultura baja y popular. Intelectuales formados en la lectura de libros versus “*amateurs* que hacen un culto de Internet que mata la cultura”.

Entre las ideas principales del libro de Keen *The Cult of the Amateur*, que el periódico español La Vanguardia sintetizó, encontramos la que destacan que con el advenimiento de internet:

- El criterio de los académicos, críticos o periodistas queda relegado.
- Disminuye la calidad del conocimiento y de la información.
- Gran parte de la información es falsa y corrupta.

En una entrevista en el *show* humorístico Colbert Nation⁴, el autor asegura que “Internet esta matando la cul-

tura ya que en la red todo el mundo roba y cualquiera puede escribir un *blog*, subir un video o poner música en la web”.

Andrew Keen critica precisamente los aspectos que podríamos considerar más interesantes de Internet, es decir la democratización de las herramientas de producción y difusión que permiten acceder a una enorme variedad de expresiones culturales y artísticas, que no sean solo las que los mass media promueven.

Edupunk, los Sex Pistols de la educación

En la otra esquina de este virtual *ring* académico-cultural, encontramos a Jim Groom, especialista en tecnología educativa y profesor de la Universidad de Mary Washington, que acuñó el término *edupunk*, un neologismo usado para referirse a formas de aprendizaje personalizadas. Si bien no hay una definición acabada (porque ideológicamente el *edupunk* esta en contra de encerrar definiciones en moldes estancos), esta corriente se centra en el estudiante, con recursos creados ya sea por el profesor o por la comunidad, en lugar de las corporaciones. Es decir, promueve el aprendizaje del alumno motivado a partir de sus propios intereses. Basado en la ideología punk de los 70, busca revelarse contra ciertas prácticas de los modelos tradicionales de educación. No solamente abraza las tecnologías *on line* y las comunidades, sino cualquier herramienta útil que este a mano. El movimiento busca que los educadores estimulen a los alumnos a involucrarse en su propia educación y aprendizaje. Es decir, el mismo principio fundamental que promueve la corriente constructivista de educación que analizaremos más adelante.

¿Wikipedia es poco fiable?

Un caso que se inscribe en la mencionada corriente de *edupunk* es el llevado a cabo por el profesor Jon Beasley-Murray de la Universidad British Columbia, en 2008, llamado: *Murder, Madness, and Mayhem: Latin American Literature in Translation*⁵. La actividad del curso consistió en la creación colectiva y colaborativa de artículos en Wikipedia, relacionados con el subgénero de novelas latinoamericanas de dictadores. El subgénero esta relacionado con el movimiento de un grupo de novelistas latinoamericano de los años 1960 y 1970, que se difundió intensamente en Europa y el resto del mundo, como Cortázar, Vargas Llosa, García Márquez, entre otros.

Los objetivos propuestos eran:

- Mejorar la cobertura de Wikipedia en lo referido a artículos de literatura Latinoamericana, específicamente los relacionados con “novelas de dictadores”.
- Entregar esos artículos a Wikipedia para su exigente proceso de revisión. Como *peer review*, *good article nominations* y *featured article candidates*.
- Aumentar la cantidad de artículos publicados y destacados en esta área.

Enseñanza activa y pensamiento crítico

Un proyecto sin duda ambicioso e innovador que implicó un auténtico proceso de aprendizaje cooperativo y que puede ser analizado desde el modelo de enseñanza fundado en los principios del constructivismo. Esta fi-

lososofía del aprendizaje ubica al alumno en un rol activo y comprometido en el proceso de construcción de su comprensión. En tanto, el aprendizaje cooperativo es un grupo de estrategias de enseñanza que compromete a los alumnos a trabajar en colaboración para alcanzar metas comunes, lo que desarrolla habilidades que tienen que ver con las relaciones sociales (Eggen y Kauchak, 1999). Se trata de actividades en las que los alumnos aprenden y se enseñan entre sí, que permiten desplegar tanto habilidades básicas como el desarrollo del pensamiento de nivel superior y crítico.

Los alumnos ocuparon un rol eminentemente activo, de alto compromiso con la tarea y su aprendizaje. El proceso tiene varias etapas que pueden ser relacionadas con las comprendidas en el modelo inductivo propuesto por la teoría constructivista.

- Una etapa en la que los estudiantes debían analizar e investigar el tema en profundidad, buscar patrones y relaciones entre conceptos sobre las novelas mencionadas.
- Una etapa de convergencia, donde se procesa la información. Un cierre donde se producen conclusiones y generalizaciones, a partir de la evidencia analizada.
- Y finalmente la aplicación de lo aprendido al mundo real. En este caso la aplicación posee otras características que lo hacen diferencial y un ejemplo superador.

El trabajo final consistió en escribir una serie de artículos, para ser publicados, que debían cumplir con estrictas normas de calidad que fueron evaluadas por otros profesionales, aparte del docente. Esta tarea supone la de enseñar lo aprendido, es decir que los alumnos deben aprender a explicar, comprometerse y negociar con sus compañeros y otras personas de la comunidad académica. “El crecimiento de estas habilidades de interacción social tal vez sea uno de los resultados más importantes de las actividades de aprendizaje cooperativo” (Eggen y Kauchak, pág. 299).

Al publicarse las conclusiones en Wikipedia –donde toda la comunidad puede participar de la edición del material-, este trabajo corre los límites de la colaboración entre alumnos más allá de la clase e inclusive de la misma Universidad. Tanto es así, que diferentes organizaciones de editores que trabajan para Wikipedia, que son quienes deciden si los artículos pueden ser calificados como destacados (*Featured Content*), también colaboraron en la revisión de estos trabajos.

Podemos concluir entonces, que todo este proceso es lo que hoy en día se denomina: Inteligencia colectiva. El mismo supone una acción social, en la que los alumnos se sienten reconocidos por sus pares, por los docentes, por los organismos editores y por la comunidad de usuarios de Wikipedia. Estos factores, hicieron sin duda que los estudiantes aumentaran su compromiso e implicación con la tarea, logrando al mismo tiempo, una gran satisfacción personal y profesional.

Resulta sorprendente ver la confluencia de dos modelos aparentemente diferentes. En un caso un modelo de enseñanza y aprendizaje constructivista y por el otro una experiencia que se revela contra los modelos cerrados. Sin embargo, los objetivos de ambos son los similares: comprometer activamente al alumno en su propio

aprendizaje. Evidentemente los deberían actualizar sus preceptos a la nueva realidad de la web 2.0 y quizá descubran que el *edupunk* es el hijo menor y (no tan) rebelde de la familia.

Nuevas competencias, nuevo curriculum

Es preciso aceptar que nos enfrentamos a una nueva realidad y no tratar de evitarla porque sería querer tapan el sol con la mano. Analizar de qué manera estas herramientas pueden aumentar la eficacia del aprendizaje de nuestros alumnos es prioritario. Al mismo tiempo, resulta importante indagar cómo vincular el espacio físico con el espacio digital. Espacio este en el que conviven y se desarrollan las nuevas generaciones de estudiantes. Pero por sobre todo, esta nueva realidad digital es en la que se insertarán profesionalmente nuestros alumnos. Es decir, que es preciso incorporar estas competencias al curriculum de los estudiantes, y por supuesto, al de los docentes.

Actualmente se desarrollan varias experiencias en el terreno de la enseñanza. Una de ellas, el Personal Learning Environment se basa en la idea de que el aprendizaje tendrá lugar en diferentes contextos y situaciones, y que no lo proporcionará un único proveedor de aprendizaje. A esto hay que sumar un reconocimiento creciente de la importancia del aprendizaje informal. (Ubicuidad en los aprendizajes y en su forma de implementación)⁶.

George Siemens propone una teoría del aprendizaje llamada colectivismo, que aporta aire fresco y actualizado para pensar la enseñanza en redes sociales. El Conectivismo es la utilización de redes para describir el conocimiento y el aprendizaje. En una sociedad compleja, el conocimiento es distribuido e interconectado. El conocimiento entonces es distribuido a través de una red de individuos y, cada vez más, agentes tecnológicos. El aprendizaje es el proceso de acrecentar y moldear esas redes de conocimiento. El Conectivismo se enfoca en el aprendizaje en ambientes informacionales rápidamente cambiantes.

Finalmente, sin pretensión de cerrar el tema, sino por el contrario de dejarlo más abierto que nunca al análisis de la comunidad educativa y a los aportes que demanda la actividad creemos que es imperioso comenzar una etapa de experimentación de los ya no tan nuevos recursos que ofrece la web 2.0. En el mundo cada vez son más las experiencias que se están llevando a cabo en el terreno educacional. Todo es demasiado nuevo, demasiado veloz y muchas veces se vuelve caótico. Por eso hablamos de llevar a cabo un trabajo de experimentación científica, que hoy a través de las herramientas colaborativas de Internet se potencia y se facilita increíblemente. Una investigación empírica que nos permita analizar la evidencia, generar patrones, relaciones y finalmente conclusiones que redunden en una actualización de las estrategias de enseñanza.

Todavía no se conoce cómo obtener la mayor eficiencia de la alternativa cooperativa pero más que en una regla la inspiración proviene de la improvisación continua y más que apoyarse en una verdad que imparte el oficiente actual se tratará de una verdad múltiple, enriquecida a través de un mix de opiniones y neuronas distintas, puesto que, como se sabe del cerebro mismo, el mayor

éxito de la inteligencia no proviene tanto de una sola mente privilegiada sino de muchas mentes insólitamente trenzadas para inventar y crear. (Vicente Verdú, 2010).

Notas

¹ Madrid, diario El País, 03/07/2010. http://www.elpais.com/articulo/sociedad/Facebook/posuniversidad/elpepisoc/20100703elpepisoc_11/Tes

² Madrid, diario El País, 19/01/2010. http://www.elpais.com/articulo/opinion/Mueran/heditores/elpepuopi/20100119elpepiopi_12/Tes

³ Buenos Aires, blog de Alejandro Piscitelli: Filsofitis. <http://www.filsofitis.com.ar/2010/10/16/tomandonos-un-poco-mas-en-serio-a-la-vida-digital/>

⁴<http://www.colbertnation.com/the-colbert-report-videos/91639/august-16-2007/andrew-keen?videoId=91639>

⁵ http://en.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:WikiProject_Murder_Madness_and_Mayhem

⁶ <http://juandomingofarnos.wordpress.com/>

Referencias bibliográficas

- Aebli Hanz (2001) *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. Madrid: Narcea.

- Eggen P y Kauchack D. (1999) *Estrategias docentes*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Perkins D, Tishman S, Jay E. (1994) *Un Aula para pensar*. Buenos Aires: Aique.

- Cazden C. (1991) *El discurso en el aula*. Bs As: Paidós.

- Anijovich R. (2009) *Estrategias de enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

- Piscitelli Alejandro (2009). *Nativos digitales, dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación*. Buenos Aires: Santillana.

Abstract: The consolidation of the tools and resources of what we know as Web 2.0 has changed definitively the landscape of the learning and the education nowadays. The use of social networks, blogs, wikis and other tools, which allow and stimulate the production, the formation of a collective intelligence and the horizontality of the knowledge, it does that the teachers should rethink rapidly the model of the in force education.

Key words: digital production – model – education – formation.

Resumo: A consolidação das ferramentas e recursos do que conhecemos como Site 2.0, mudou definitivamente a paisagem da aprendizagem e o ensino em nossos dias. O uso de redes sociais, blogs, wikis e outras ferramentas, que permitem e impulsionam a produção, a formação de uma inteligência coletiva e a horizontalização do conhecimentos, faz que os docentes devamos repensar rapidamente o modelo de ensino existente.

Palavras chave: produção digital – modelo – ensino – formação.

(*) **Diego Lema.** Licenciado en Ciencias de la Comunicación (UBA, 2001), especializado en creatividad interactiva. Docente de la Universidad de Palermo en el Departamento de Comunicación y Creatividad Publicitaria de la Facultad de Diseño y Comunicación.

El oficio del creativo. Mitos y verdades acerca un término de moda: creatividad

Lorena González (*)

Fecha de recepción: julio 2011

Fecha de aceptación: septiembre 2011

Versión final: noviembre 2011

Resumen: Publicistas, diseñadores, emprendedores y cualquiera que tenga ideas nuevas se adjudica el término “creativo”. Pero, para realmente serlo, hay un sinnúmero de otros requisitos que se deben cumplir. No sólo contar con una buena idea de vez en cuando. Se considera que la creatividad es inherente al ser humano, todo individuo debe resolver situaciones en su vida en las cuales necesita poner en juego nuevas maneras de pensar y resolver problemas.

Palabras clave: educación – oficio – creatividad – inspiración – pensamiento – moda.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 80]

La acción transcurre en el aula del espacio tutorías, un viernes tres de la tarde.

Docente: - Bueno, los diseños están bien, ahora te faltaría hacer los geométrales de todo, y diez texturas visuales y diez táctiles para la próxima corrección.

Alumno: - ¡Diez texturas visuales y diez táctiles en una semana! ¡¿Cómo se me va a ocurrir tanto en tan poco tiempo?!

Docente: - Tenés tiempo... además cuando vayas a traba-

jar te van a pedir que hagas todo lo que te estoy pidiendo en menos tiempo, te lo aseguro...

Alumno: - Ahhh...pero el trabajo es distinto...

Docente: - Pero, decime, si esto es lo que vas a tener que hacer para el trabajo en algún momento tendrías que empezar a practicar, o no?

Alumno: - No se trata de practicar: se trata de crear...

Docente: - Se trata de ambas de cosas. Decime una cosa: ¿Por qué te anotaste en Diseño?

Alumno: - Y...porque me dijeron que era “creativo”... Este es un diálogo recurrente en casi todas las clases de corrección en las carreras de Diseño de Indumentaria o asociadas con la moda. Hay varias creencias populares que afirman que para poder diseñar o “crear” no hace falta estudiar, ni practicar. La idea del creador que espera su minuto de inspiración para poder hacer un trabajo de diseño todavía está instalada en la cabeza de muchos. Este *paper* pretende desterrar estos mitos para ponerle fin a la figura del “genio creador” y poder reivindicar al “genio trabajador”.

Todos somos seres creativos

“Sea creativo publicitario” (Reza un anuncio en un suplemento de educación).

Trabajo de “creativo” en una agencia de medios. - Afirma un joven.

Si lo tuyo es la creatividad...: Ésta es tu carrera! – Se puede oír en el *spot* publicitario de una radio de FM.

Todos sabemos que últimamente las industrias creativas están generando los mayores ingresos para la economía de nuestro país. Publicistas, diseñadores, emprendedores y cualquiera que tenga ideas nuevas se adjudica el término “creativo”. Pero, para realmente serlo, hay un sinnúmero de otros requisitos que se deben cumplir, no sólo contar con una buena idea de vez en cuando.

Consideramos que la creatividad es inherente al ser humano, todo individuo debe resolver situaciones en su vida en las cuales necesita poner en juego nuevas maneras de pensar y resolver problemas. Pero para el trabajo de Diseño se necesita un poco más todavía: no sólo estamos trabajando con ideas sino que debemos ofrecer soluciones concretas a un problema. No es arte, eso ya lo sabemos. Tenemos una finalidad. Nuestro trabajo va a impactar en las vidas de las personas.

Crear es básicamente, formar. Es poder dar una forma a algo nuevo. Los diseñadores nos movemos entre formas. Esas formas, además, están atravesadas por muchos significados que tienen que ver con que somos seres actuando dentro de una cultura determinada. Es decir, el producto que estamos generando también nos sirve como objeto de comunicación con otro. Por eso, las formas con las que trabajamos son formas ordenadas. El objeto de nuestra creación surge de una necesidad concreta, para alguien concreto, con un fin concreto. Y lo ideal es que el público que recibe nuestro producto pueda entender cómo se usa, para qué se usa, cómo se pone. La capacidad de anticipar ciertos problemas es mucho más interesante, ofrecer soluciones para posibles problemas es lo que nos eleva sobre otras profesiones. Pensar antes lo que a otro no se le ha ocurrido. Esto es lo que distingue al creador de las demás personas. Lamentablemente, esto no se da todos los días. Pero, para la felicidad de muchos, esto se puede trabajar. Si optimizamos con diversos ejercicios nuestro potencial innato. Fayga Ostrower, una educadora brasileña especializada en la relación educación-creatividad, trata en sus libros diversas constantes que se verifican en las personalidades creativas, pero afirma que todos podemos potenciar algunas capacidades que tenemos dormidas en nuestro interior. Cada uno descubrirá cómo hacerlo. Una de es-

tas características es la sensibilidad. Todo ser humano nace con un potencial de sensibilidad. Y esta es una puerta de entrada a las sensaciones. Una gran parte de estas sensaciones están vinculadas al inconsciente, constantemente estamos rememorando recuerdos a través de diferentes perfumes, melodías o imágenes. Y otra parte llega a nuestro ser conciente, de manera articulada, en formas organizadas, es lo que se llama percepción. Una elaboración mental de nuestras sensaciones. La percepción delimita lo que somos capaces de sentir y comprender. A partir de estas condiciones y para nuestro trabajo de diseño, se propone la idea de llevar un diario de registros en donde podamos anotar las sensaciones y sus correlatos inmediatos. Esto funciona tanto como una práctica y es una buena fuente de recursos para cuando el nivel de creatividad está estanco.

El ser cultural y el ser conciente transforman al ser sensible, es decir, actuar dentro de una cultura determinada tiene sus repercusiones. Cualquier decisión que tomemos tendrá un determinado impacto, posibles éxitos o fracasos que determinarán ciertas formas de pensar, de sentir y de actuar. Aquí la sensibilidad se asocia a la toma de decisiones, nuestra facultad creadora incorpora lo que la investigadora llama principio configurador selectivo, es decir, esa primera idea sensorial ahora empezará a tomar forma y cuerpo. Para ello debemos seleccionar materiales, formas de hacer y poner en formas y recursos concretos lo que alguna vez fue una idea abstracta. En diseño esto se hace a fuerza de prueba y error, buscar los diversos caminos posibles hasta llegar a la mejor solución para materializar nuestra idea.

Otro de los recursos que tenemos en nuestro ser interior es la memoria y que está íntimamente ligada a la búsqueda de diversas soluciones para resolver nuestro problema. “Desde un punto de vista operacional, la memoria correspondería a una retención de datos interligados anteriormente provenientes de contenidos vivenciales. Así las circunstancias nuevas podrían revivir un contenido anterior, si existiesen algunos factores similares a la situación original”, afirma Ostower. Un buen ejercicio sería empezar a listar esta serie de similitudes que tiene el nuevo problema a resolver con otra experiencia anterior y pensar cómo la hemos resuelto aquella vez. Anotarlas y, al lado, anotar una solución nueva para nuestro problema. No importa si esa solución es viable o no, puede ser una idea disparatada también, lo que importa aquí es que estamos ampliando nuestro abanico de posibilidades.

Luego se podrá evaluar si alguna de estas soluciones puede llevarse a cabo alguna vez. Y sería un buen disparador para, a partir de ello, empezar a pensar nuevas soluciones a un problema casi similar al que hemos tenido.

Ligada a la memoria, todos tenemos la capacidad de asociar. “Espontáneas, las asociaciones fluyen en nuestra mente con una velocidad extraordinaria. Son tan veloces que no se pueden hacer un control sobre ellas. A veces, al querer detenerlas, ya se nos escapan. Las asociaciones también nos llevan a un mundo de fantasía, al mundo de la imaginación.”, este comentario da mucho para pensar y proponer. Siempre estamos asociando ideas. A veces, no sabemos de donde salió ese pensa-

miento que gatilló una sensación, y pensamos que todo proviene del inconsciente pero, si nos ponemos a investigar en lo más profundo de nuestro ser, podemos encontrar una coherencia entre estas conexiones que hacemos con todos los estímulos que recibimos. Una buena propuesta es hacer el esfuerzo de interligar estas sensaciones con ideas o sentimientos, no dejarlas escapar, anotar qué es lo que nos hizo pensar tal o cual cosa. Obviamente que hay un factor de imaginación primario que surge de manera espontánea, pero, lo que se propone aquí es tratar de captar ese momento y hacerlo concreto.

Otro de los factores importantes es la capacidad de hablar y simbolizar que tenemos los humanos. Todo el tiempo pensamos hablando en nuestro interior. Cuando nombro algo ya lo hago presente. La palabra evoca al objeto, nombra sus contenidos y sus características. Las palabras no sólo son unidades de significación sino que también nos ponen en un lugar de conocimiento ante el mundo. Aunque los diseñadores trabajemos con imágenes, la palabra es tanto o más importante cuando de comunicar se trata. Para ello se propone ampliar nuestro vocabulario a través de la lectura. Y no sólo de la lectura de textos de diseño, sino de cualquier tema que nos interese. Sabemos que el trabajo de diseñador puede surgir de temas tan diferentes como la biología o la robótica. Y para ello, nada mejor que la lectura de todo material que nos aporte un conocimiento profundo. Cada palabra es un disparador de colores, de materiales, de maneras de hacer. A partir de estas lecturas, la generación de mapas mentales nos ayudará a establecer conexiones entre estas palabras y diferentes soluciones para nuestro trabajo de diseño, amén de ayudarnos a poder explicar mejor nuestro trabajo.

No podemos negar que todos tenemos estas capacidades dentro de cada uno de nosotros, sólo hace falta darnos cuenta cuáles están más desarrolladas que otras y despertar aquellas que están dormidas aún.

¿El momento de inspiración existe?

Si, por supuesto que las ideas también nos aparecen intempestivamente cuando estamos realizando alguna actividad nada relacionada con nuestro oficio. Algunas personas detectan estos momentos y se hacen un espacio para generar estos lugares: puede ser meditar, caminar o ducharse. Ahora bien: ¿la idea aparece siempre? ¿Existe un método para alcanzar este momento de genialidad inexplicable?

La respuesta a todas estas preguntas es lo que se denomina intuición estratégica, que sirve para poner un poco de luz al fenómeno de la creatividad. Si bien el momento exacto del surgimiento de la idea parece una inspiración enviada por los dioses, la neurociencia indica, que, en realidad, se trata de la culminación de un esforzado proceso de indagación que se desenvuelve a lo largo de meses, semanas o días.

Este concepto tiene cuatro etapas:

1. Acumulación de datos históricos: a mayor acumulación de conocimiento histórico, mayores probabilidades de establecer conexiones. Por lo tanto, es bueno informarse y hacerse de un stock de datos que no sólo nos permitirá tener más posibilidades de conocer sino menos posibilidades de crear algo que ya estaba creado

y no lo sabíamos. Suele pasar en Diseño de Indumentaria que uno cree tener una idea innovadora y, por puro desconocimiento, alguien ya la está desarrollando.

2. Desestructuración: es necesario liberar la mente de ideas preconcebidas sobre las soluciones instaladas para solucionar un problema.

3. El flash: ocurre cuando la mente conecta los distintos datos acumulados de forma totalmente novedosa. Es decir, el stock de datos históricos se combina en una idea brillante. Y así aparece la solución al problema.

4. Resolución: el flash, por sí solo es inútil. Sólo puede hablarse de intuición estratégica cuando se tome la resolución de ir hacia delante y concretar la idea. Hacerla material. Y empezar a probar...

El trabajo de ser "creativo"

Aunque a todos alguna vez nos ha pasado de recibir alguna idea de manera mágica, rara vez nos ocurre de manera seguida. En paralelo a todo lo anterior, existen un sinnúmero de ejercicios con los que podemos contar para despertar al genio creador que todos tenemos dormido en nuestro interior. O que, a veces, se queda dormido.

Estos ejercicios se llaman técnicas de pensamiento creativo y son acciones pautadas y sistemáticas que las personas o grupos pueden practicar con el objetivo de dirigir la atención hacia la identificación y superación de los patrones habituales de conducta, estimulando la generación de ideas y abordajes novedosos, útiles e implementables. A continuación, algunas de estas técnicas para la generación de ideas.

Brainstorming

A la hora de buscar solución para un problema, enumeramos las opciones existentes y, al mismo tiempo, sometemos a juicio dichas soluciones. Este proceso es lo que se busca romper con el *brainstorming* o lluvia de ideas. Esta propuesta está pensada basándose en dos principios fundamentales: suspender el juicio, y la cantidad llama a la calidad. Lo ideal es hacerlo en grupo ya que la cantidad de ideas es superior que si lo hacemos solos. Si bien todos hemos oído hablar de esta técnica, hay algunas pautas que no conocimos del todo y que sí o sí deben llevarse a cabo para llegara un buen final. Por ejemplo, que el *brainstorming* se divide en dos etapas, cada una con su propio conjunto de reglas. La primera etapa, es la fase de generación de ideas y sus reglas son:

- Suspender el juicio: todas las ideas son válidas. Nadie puede criticar una idea, ni propia ni de los otros. Esto promueve un clima fértil para el surgimiento de ideas creativas.

- Toda idea vale: la inclusión de ideas sencillas, provocativas o sencillas también son valederas y estimula la creatividad.

- Toda idea se anota: las ideas son evasivas y muchas de las que no se anotan, se pierden.

- Se busca la cantidad, más que la calidad: de esta manera aumenta la posibilidad de obtener, al menos, una idea de calidad.

- Cuando estamos en grupo, la idea es del grupo y no del individuo: las personas no deben limitarse a proponer ideas totalmente nuevas: pueden aportar adaptan-

do, complementando y mejorando las ideas de los otros. La segunda etapa es la de evaluación: se agruparán las mejores ideas por tema, se eliminarán las inviables, otras podrán readaptarse a las nuevas circunstancias, y aquellas que son aplicables serán consideradas teniendo en cuenta si cumplen todos los requisitos para solucionar el problema en cuestión. Se debe tener en cuenta aquí si pueden ser aplicables en corto, mediano o largo plazo.

El método SCAMPER

La pregunta es quizás el mecanismo más potente para dirigir nuestra atención, ya sea a respuestas conocidas o hacia caminos inexplorados. Es por eso que muchas técnicas de pensamiento creativo se basan en la formulación de preguntas.

La técnica del SCAMPER, toma su nombre de las primeras letras para la formulación de preguntas que debemos hacernos. Ante cada pregunta, un ejemplo para una posible solución:

- Sustituir: ¿qué elementos del producto que vamos a generar puede ser sustituido por otro?

Ej: si estamos diseñando prendas para *Pret á Porter*, donde el material que se usa para su confección ya está asociado a este rubro (como por ej. el *tweed*), podríamos proponer un material innovador, totalmente opuesto (telas deportivas con estructura para saco, tela de *jogging*)

- Combinar: ¿Qué otros elementos podrían combinar bien con el objeto en cuestión?

Ej: la combinación tecnología y diseño de indumentaria se está instalando como una tendencia muy fuerte para el futuro inmediato. Y surge de la combinación de diversos aparatos tecnológicos que se acoplan al diseño de prendas. Camperas con i-pod incluido, bolsos con pantallas solares para acumular energía o zapatillas con dispositivos que miden el ritmo cardíaco surgieron de la combinación de objetos procedentes de mundos distintos.

- Adaptar: ¿qué elementos podríamos incorporar y adaptar a nuestro objeto?

Ej: en el diseño de calzados de lluvia para niños había un problema : colocarles las botas a los más pequeños se hacía problemático tanto para las madres como para los chicos, que no sabían de dónde tirar o empujar para calzar el pie hasta el fondo y que las botas no se salieran o molestaran por estar mal colocadas. Por lo tanto se resolvió incorporarles en los costados superiores de cada bota, dos asas hechas del mismo material que el calzado, para que los chicos tiren de ellas al momento de poner el pie, y así que éste deslice más fácil.

- Minimizar/Magnificar: ¿qué elementos podrían tener mayor prominencia y cuáles menos?

Ej: para evitar el consumo indiscriminado de pieles, se podrían generar abrigos con más de una función. Abrigos desmontables, reversibles, que tengan accesorios incorporados, etc. Con el objetivo de frenar (porque parar sería imposible) la matanza de animales para la producción de pieles.

- Proponer para otros usos: ¿Qué usos adicionales puede tener mi objeto además del tradicional?

Ej: la empresa IDEO creó una serie de productos para el hogar, utilizando un nuevo material resistente al calor.

Uno de ellos son unas perchas que no sólo sirven para colgar ropa sino que también producen calor y eliminan las arrugas, ahorrando la necesidad del planchado.

*Eliminar: ¿Cuáles elementos podrían ser eliminados?

Ej: con las múltiples actividades que llevamos todos los días, las mujeres valoramos llevar las manos libres para poder ocuparlas con otras cosas. Es por eso que cada vez más se están eliminando las carteras con manijas cortas y reemplazando por diseños que tienen un sólo asa, además todo elemento que dificulte la manipulación engorrosa de las carteras.

- Reordenar e invertir: ¿qué elementos de nuestro objeto puede adquirir una forma totalmente distinta?

Ej: este es uno de los problemas que tenemos los diseñadores, innovar con aquello que está totalmente inventado. En nuestro caso, las necesidades concretas de las personas ya nos proponen una solución. Lo que cuenta aquí es prestar atención constantemente a los acontecimientos de nuestra sociedad. Con el tema de la inseguridad, el diseño de bolsos se modificó totalmente: las antiguas mochilas que antes se llevaban calzadas en la espalda, se convirtieron en bolsos que tiene un solo asa y se cruzan en la parte delantera del pecho para evitar los robos.

Pensamiento lateral

Partiendo del postulado de que todas las personas tenemos dos tipos de pensamiento, se desarrolla esta técnica de pensamiento creativo. Por un lado, el pensamiento vertical, que nos permite profundizar en nuestros patrones mentales habituales para obtener una solución a nuestros problemas. Por el otro, el pensamiento lateral, mediante el cual buscamos una solución en territorios inexplorados. Con el pensamiento lateral, creamos ideas. Con el vertical, las desarrollamos, seleccionamos y utilizamos. Uno de los ejercicios que propone esta técnica es el Método de la Palabra PO.

Este método propone abandonar nuestros esquemas mentales y suspender el análisis evaluativo de si una idea es errónea o no. Abandonar el si/no por tal vez, en este caso, la palabra PO (posible). El pensamiento PO propone suspender el juicio, y pensar: ¿Por qué no? La idea de este ejercicio es suspender todo lo esperable antes de encarar el diseño de un nuevo proyecto o producto y proponer una idea provocadora en su lugar. Retar todo lo convencionalmente esperable. A veces, para responder a estas propuestas las respuestas parecerían algo ilógicas pero éste es el momento en que se nos permite saltar del patrón mental habitual e ir trabajando la idea de manera innovadora. Ejemplos para este ejercicio podrían ser plantearse diversas situaciones y respuestas para ellas: ¿Qué pasaría si en lugar de que él fija el precio de las prendas en un negocio fuera el público y no el diseñador?, ¿Cómo podría funcionar un negocio de *delivery* de prendas las 24 horas del día?

Esta es una pequeña muestra de los cientos de ejercicios que pueden ayudar al desarrollo de un pensamiento creativo. La clave es practicar y ver cuál de ellos son los que se adaptan mejor a nuestra actividad, cuáles son los más efectivos. Y cuáles se adaptan mejor a nuestra personalidad, también. Otra cosa que hay que tener en cuenta es que también se debería encontrar un equili-

brio entre la práctica de estos ejercicios y períodos de descanso, para dejar espacios de reflexión, donde a veces es bueno, pensar en nada. Sucede a veces que tanta es la presión por tener una buena idea que la cabeza queda parada y no logra avanzar. Los períodos en blanco también son buenos.

Según el investigador Howard Gardner en su libro *Five minds for the future*, una de las mentalidades que debería tener el ser humano para hacer frente al siglo XXI, es la mentalidad creativa. Y adjudica a las personas creativas no sólo la capacidad de poder crear productos innovadores sino también la voluntad de tomar oportunidades, asumir riesgos, no tener miedo a fallar o ser incomprendidos, y por sobre todo, aprender de sus propios errores. Y una de las condiciones que DEBE tener una persona creativa es poder dominar al menos una disciplina, arte u oficio, no se puede ser creativo sobre la nada. Dice: “la ciencia cognitiva nos enseña, que en promedio, toma alrededor de diez años dominar un oficio.” Por ello la importancia del estudio, la investigación y la práctica. Y, ante la pregunta de cómo hacer para que las personas sean creativas, su respuesta tiene mucho que ver con este escrito: “Es mucho más fácil prevenir que alguien sea creativo, a hacer que alguien lo sea. ¿Cómo se previene? Diciéndole a los jóvenes que hay sólo una respuesta correcta y castigando al alumno si es que contesta la respuesta incorrecta. Eso nunca fomenta la creatividad.”

Hoy en día la presión que ejerce el mercado es mucha. Los profesionales no sólo deben tener buenas ideas sino que deben competir con mucha gente muy buena en lo suyo. Por lo tanto, aquí se juegan otros factores que van en contra de la búsqueda tranquila de una buena idea: el factor tiempo que no deja desarrollar una buena idea de manera profunda, el factor económico que nos exige recortar algunos factores de las mismas, el apuro que supone llegar antes que otros con una idea para cumplir con plazos de entrega previamente estipulados, etc. Por ello, a veces los creativos sufren de períodos estancos. Pero, para que la desesperación no los supere, el único método efectivo hasta el día de hoy ha sido siempre el mismo: trabajo, trabajo y trabajo. Y como reza esa frase

tan conocida y que alguien adjudicó a Pablo Picasso: “Ojalá la inspiración me encuentre trabajando”.

Referencias bibliográficas

- Ostower, Fayga (2005) *Creatividade e processos de criacao*. Brasil: Voces.
- Sbdar, Manuel (2009) *Colección Master en negocios. Cap. Creatividad e innovación*. Buenos Aires: Editora Clarín.
- De Bono, Edward (2008) *El pensamiento lateral práctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Osborn, Alexander (1953) *Applied imaginations*. (1953). EEUU: Scribner.
- Peri, Macarena (2009) *Las mentes del futuro* (2009). Artículo diario la Nación. Buenos Aires.

Abstract: Advertising professionals, designers, entrepreneurs and anybody who has new ideas adjudge on the concept “creative”. But to really be creative, there are many of other requirements that are due to fulfill. Not only to count from time to time on a good idea. It is considered that creativity is inherent to the human being; all individual must solve situations in its life in which it needs to put into play new ways to think and to solve problems.

Key words: education – office – creativity – inspiration – thought – fashion.

Resumo: Os publicitários, designers, empresários e qualquer pessoa com idéias novas é premiado por “criativa”. Mas, para realmente sê-lo, há um sinfín de outros requisitos que se devem cumprir, não só contar com uma boa ideia de vez em quando. Considera-se que a criatividade é inerente ao ser humano, cada indivíduo tem de lidar com situações em sua vida nas quais precisa pôr em jogo novas maneiras de pensar e resolver problemas.

Palavras chave: educação – atividade – criatividade – inspiração – pensamento – moda.

(*) **Lorena González.** Ver CV en la página 49.

Primavera, verano, otoño, invierno y otra vez primavera

Lucrecia Galaz (*)

Fecha de recepción: julio 2011

Fecha de aceptación: septiembre 2011

Versión final: noviembre 2011

Resumen: A mediados del siglo XIV a causa de un principio constante en el sistema de vestir, aparece la moda. Hasta ese entonces era un mero conjunto de prendas que se caracterizaba por una temporalidad breve circunscripta a un tipo de sociedad. Las tendencias surgen como algo novedoso y desde entonces los cambios en la moda son cada vez más precipitados.

Palabras clave: moda – tendencias – historia – usos y costumbres – innovación – pertenencia.

[Resúmenes en inglés y portugués en la páginas 81 y 82]

Una retrospectiva histórica para entender las actuales tendencias en moda.

La moda (del latín, *modus*, modalidades) se refiere a los cambios que se suceden a lo largo del tiempo, ya sean en vestimenta, peinados, accesorios, lenguajes, en función del criterio de los gustos y las costumbres de las personas, estilos de vida y maneras de comportarse. En periodos más antiguos de la historia, la “moda” perduraba más tiempo, es decir, los cambios se sucedían con más lentitud. Hay culturas que incluso hoy en día trabajan bajo sus propias tradiciones, lo que implica no aceptar las modas o los cambios en el gusto.

El término moda tal como lo conocemos hoy aparece a mediados del 1300 como consecuencia de las necesidades y transformaciones que va suscitando el ser humano con el correr del tiempo, pero desde ya, que antes de él, existía una forma de vestir que, claro está, no estaba resguardada y agrupada bajo este sistema.

Luego de la revolución francesa, Europa quedó librada de tradiciones que habían gobernado durante siglos en ese continente. También va a dar un vuelco la forma de vestir, las prendas tanto femeninas como masculinas van a experimentar un cambio de raíz. La mujer acostumbrada al miriñaque va a ir abandonando su uso por incomodidad de movimiento, ya que constaba de hasta 150 cm de ancho. En cuanto a los trajes masculinos van a ir ganando su fama de sobrios a lo largo de los siglos venideros, aunque es en este momento donde se dejan de lado los pantalones largos y las chaquetas para dar lugar a chalecos y calzones más cortos. Las formas de vestir van a cambiar cada 50 años y para fines del siglo XVIII y comienzos del XIX, aparecerá el neoclasicismo y corrientes que darán origen a las tendencias, lo que definirá en adelante las reglas en los hábitos vestimentarios.

La revolución industrial y el capitalismo traen como coletazo la producción en serie, la manufactura de nuevos productos para cada temporada. Para todos los que no pertenecían a la clase acaudalada de la época existía la venta por correo, adquiriendo los moldes para confeccionar las prendas en casa y los almacenes que ofrecían elementos de moda y del hogar. Poco a poco las mujeres pertenecientes al rango social más alto fueron abandonando el culto a vestirse para las diferentes actividades que realizaban, ya que requería mucho tiempo, pues estamos hablando de prendas que consistían en corsé, enaguas, medias, calzones, corpiños de encajes, y eran vestidos de mañana (traje sastre), de tarde y los de noche (los de tafetán, que provocaban el famoso frufurú). Y por último la burguesía, interesada en la confección seriada que obliga a organizar un sistema de producción y consumo, generando así una determinada forma de actuar, vestir y consumir. Posteriormente el *pret-a-porter*, listo para llevar, las prendas se fabrican en serie, a escala mayor y por patrones de talles estándar.

En los albores del siglo XX París fue la capital mundial de la moda lo cual perduró por unos cuatrocientos años y tuvo como artífices a los más grandes diseñadores que supieron fascinar y seducir a todas las mujeres occidentales a la hora de vestir. Para fines de siglo la moda evolucionó a pasos agigantados, aparecen nuevas siluetas, las mujeres comienzan a tener un rol más protagónico

en la sociedad y pueden acceder a una moda más global copiando modelos de diferentes culturas. Esto hace que las siluetas de otras temporadas queden automáticamente suplantadas por otras. En el período de la post guerra la moda mostró su interés por prendas más sencillas, cómodas y prácticas dejando de lado su faceta de frívola para dar lugar al surgimiento de nuevas siluetas capaces de adaptarse a un nuevo ritmo de vida que tenía que ver con una liberación por parte de las mujeres obligadas a salir adelante sin sus maridos.

Borrón y cuenta nueva

En la era actual las modas son planificadas, y dedicadas de acuerdo a los nuevos diseños y productos. Los gustos de las personas ya no son espontáneos ni resultado de necesidades o en base a su cultura, sino que se presentan bajo propagandas o mecanismos impuestos que obligan a las grandes urbes a consumir en escalas más masivas. Todo lo que está en desuso o es considerado viejo, es obsoleto para la moda, es estar desactualizado en la forma de vivir, de sentir, es en definitiva desentonar en los gustos colectivos dentro de una sociedad determinada. Las clases sociales si bien existen no son tan marcadas como en siglos anteriores, las tendencias se dictan, la moda las acapara, pero en menos de una temporada ya se encuentra tanto en los salones exclusivos como en las grandes tiendas por departamento, se van filtrando de tal manera que la copia y la banalización están a la orden del día.

Otro recurso del que se valen las tendencias son las citas históricas. Como inspiración miran hacia atrás para recuperar siluetas, prototipos y accesorios. Es un ir y venir del que la moda no abandonara ya que esto le permite mezclar y jugar sin cansarse jamás, puesto que los resultados serán siempre variados. Si nos detenemos a pensar un segundo nos daremos cuenta que son muchos los diseñadores (por no decir todos) los que cuentan con este medio para plasmar sus colecciones.

A diferencia de las temporadas de moda las tendencias no están sujetas a momentos específicos, surgen de lo impensado y es ahí donde se les da un marco histórico. Pero debemos reconocer que existe un sinfín de estilos que se acompañan desde hace ya décadas, se actualizan, y se los reinterpreta para cada temporada.

Si bien la moda es en sí un gran negocio que involucra a modistos, comercios, etc., las tendencias o ideas más innovadoras se siguen dando en las calles de las ciudades más cosmopolitas, donde son enviados los cool hunters, (cazadores de tendencias), quienes poseen un ojo crítico para poder observar los cambios culturales existentes y predecir los nuevos estilos.

Lo cíclico de cada temporada de moda significa solamente la obligación de presentar la colección en tiempo y forma, todo lo demás está librado a la imaginación e ingenio de los diseñadores

Abstract: In the middle of the 14th century because of a constant principle in the dressing system, fashion appears. Until then it was a mere set of clothes that was characterized by a circumscribed brief temporality to a type of society. Trends arise as a novelty and since then changes in fashion became increasingly precipitated.

Key words: fashion – trends History– Innovation-belonging.

Resumo: A meados do século XIV devido a um princípio constante no sistema de vestir, aparece a moda. Até esse então era um mero conjunto de roupas que se caracterizava por uma temporalidade breve circunscrita a um tipo de sociedade. As tendências surgem como algo inovador e desde então as mudanças na moda são a cada vez mais precipitados.

Palavras chave: moda – tendências – história - usos e costumes – inovação – pertença.

(*) **Lucrecia Galaz.** Diseñadora de Indumentaria (UADE). Realizó varios cursos de moltería, patrones de camperas, pantalonería, confeccionista de falda, cosedora de camperas. Trabaja para firmas como freelance. Diseñadora y desarrollo de moltería, desarrollo de producto, progresión de talles.

Retos y reflexiones de nuestro quehacer docente

Beatriz Hermida (*)

Fecha de recepción: julio 2011
Fecha de aceptación: septiembre 2011
Versión final: noviembre 2011

Resumen: En el mundo globalizado en el que actualmente vivimos debemos tener en cuenta que los docentes nos enfrentamos con un nuevo reto “el reflexionar sobre nuestro quehacer docente” donde las nuevas tecnologías las debemos poner para el logro de un aprendizaje a largo plazo por parte del alumnado.

La tecnología requiere de nosotros, los profesores, un radical cambio de pensamiento y de actitud.

Palabra clave: clases – aprendizaje – vanguardia – tecnología – innovación.

[Resúmenes en inglés y portugués en la páginas 83 y 84]

Hasta hace unos años el docente se limitaba a leer textos, resumir ideas fundamentales, preparar una clase e impartirla de manera “magistral” ante los alumnos que lo escuchaban en considerable silencio y atención. Muchos de nosotros tuvimos esa experiencia de “aprendizaje”, en la cual, la retentiva del alumno jugaba un papel decisivo en el éxito o fracaso del proceso.

Existe, en todos los aspectos de nuestra vida, una marcada tendencia a repetir los modelos sobre los que no hemos reflexionado y que, en ocasiones, ni siquiera hemos hecho conscientes, es decir que así como fuimos educados, de ese mismo modo, tendemos a educar.

Suelen, de ese modo, arrastrarse ciertos errores en esa repetición involuntaria de modelos. Tanto en el alumno, que muchas veces llega con modelos de métodos arcaicos de aprendizaje, como en el docente, que está acostumbrado a enseñar con los métodos convencionales y poco innovadores.

La realidad que nos rodea cambia vertiginosamente ante nuestros ojos a cada segundo. No es igual la forma de enfrentar los problemas, de pensar ni de aprender actualmente; ante tantos estímulos sensoriales que en ocasiones nos desbordan.

Vivimos en una aldea global, como lo pronosticó acertadamente Marshall Mc Luhan en los años 60. El acceso a la tecnología nos permite modos mucho más fáciles y rápidos de acceder a todo tipo de información en cualquier parte del mundo y en el momento deseado.

Todo esto era impensable antes de que la “revolución tecnológica” hiciera su aparición en las sociedades. Dichos cambios, obviamente han afectado el mundo de la comunicación, de la educación, los negocios, del tra-

bajo y de la forma de vida de las personas y los grupos. No se puede actualmente separar a un ser humano del mundo virtual. La tecnología es ya algo cotidiano para todos. Desde retirar el dinero en un cajero hasta entrar en un estacionamiento.

Las instituciones educativas enfrentan, por ello, varios retos. Por un lado, tener un sustento tecnológico que permita tanto a los alumnos como a los docentes estar a la vanguardia de lo que sucede en un mundo en el cual, la tecnología cambia y pierde actualidad en períodos cada vez más cortos de tiempo.

Este reto exige en las instituciones de todo tipo de innovación y no se puede hablar de educación en el siglo XXI sin abordar a fondo este tema.

Ese renovarse permanentemente exige usar la creatividad para aportar ideas con valor y obtener soluciones a problemas cambiantes. El mundo virtual hace crecer, cambiar y moverse al mundo real. Lo nutre de contenidos, lo enriquece, lo relaciona, según cómo lo utilicemos, para bien o para mal.

Es innegable que la experiencia del aprendizaje puede pasar por varios lugares, el texto, el aula, los trabajos de grupo, las presentaciones y otros. Sin embargo, un lugar inevitable es el espacio de lo virtual; antes de que el alumno internalice conocimientos y los maneje en sus propios contextos.

La familiaridad del estudiante con la tecnología (celulares, *i phones*, *i pods*, computadoras y otros) hacen que esta manera de acceso al conocimiento se torne amigable y atractiva para aprender.

La tecnología debe servir para reforzar el aprendizaje y un aprendizaje a largo plazo y sobre todo, para sacar

al alumno del modelo pasivo y hacer que él mismo se sienta “sujeto” de su propio aprendizaje.

La tecnología permite que crezca la alegría y el gozo de aprender. Me basta con ver a mi hijo menor con la computadora tocando todo, cantando las canciones del cd room y sumando y restando a través de programas de juegos.

También al enfrentar las Tecnologías para la información se plantea un reto triple para los docentes, las instituciones y los estudiantes. Todos deben hacerse acreedores de las competencias necesarias para el aprendizaje continuo, la seriedad para elegir fuentes y la capacidad para trabajar sobre el pensamiento de otros y no acomodarse al famoso “copiar y pegar” sin sentido ni criterio.

Volviendo a la idea de cómo enseñamos, el profesor en el aula debe ser aquello que le aporte la calidez, espontaneidad y sobre todo, humanidad a la educación.

Pero se requiere la participación, capacitación y reflexión activa permanentes del profesorado para promover producciones, investigaciones y creaciones originales y que nazcan del descubrimiento del verdadero potencial personal de cada estudiante.

El docente se enfrenta con algo cambiante y que lo desafía continuamente, ¿Qué hacer frente a esto? Enseñarles a nuestros estudiantes a no creer en todo lo que leen, a tamizar información, a reflexionar sobre la misma, a entender la diferencia entre datos e información. Desarrollar su competencia argumentativa y cuestionadora es ahora más importante que nunca. Debemos darle más importancia a procesos superiores de aprendizaje como lo son la comparación, la analogía, la capacidad de síntesis, de crítica, de cuestionamiento. De lo contrario, haremos profesionales expertos en copiar y pegar o repetir información que ni siquiera cuestionan.

No podemos entender el aprendizaje sin tecnología. Gracias a la tecnología cada alumno puede fabricar su propio espacio de aprendizaje a la hora y lugar que lo desee y utilizar sus habilidades y competencias para elegir el modo en el que prefiere aprender. Esto flexibiliza el contexto de la enseñanza y del modo de aprender y hace que el alumno sea partícipe de su propio proceso y actor de la construcción de su conocimiento.

La tecnología requiere de nosotros los profesores un radical cambio de pensamiento y de actitud.

También exige lo mismo de las autoridades académicas, personal administrativo, de gestión y otros actores involucrados en el mundo educativo.

Plantea el reto, al mismo tiempo de una ruptura de paradigmas, predisposición al cambio y una apertura mental y actitudinal hacia las tecnologías para hacer los procesos más veloces, de mejor calidad, más sencillos y más accesibles.

Una cosa es segura; no podemos permanecer indiferentes frente al cambio, y la educación es una plataforma donde esta frase se aplica con mayor validez.

Es importante destacar que, primero se debe dar un desarrollo de los valores y saberes del profesor para luego incorporar las TIC de lo contrario, se haría un gasto de tiempo y de dinero infructuoso al incorporar capacitación en tecnología destinadas a personas no aptas para utilizarla adecuadamente. La tecnología jamás va a re-

emplazar la preparación, el conocimiento y la dedicación del profesor a su tarea, es un complemento, una herramienta que nos ayuda a hacer mejor las cosas.

Por ello mi reflexión en este espacio: considero que mi rol en el proceso de innovación es ser, ante nada, abierta al cambio; tener una actitud flexible y permeable, perderle el miedo a la tecnología y utilizarla como una herramienta que me permitirá mejorar la calidad de mi forma de planificar, enseñar y evaluar.

Debo actualizarme, y conociendo este mundo cambiante de posibilidades para así guiar de un mejor modo la formación de conocimientos dentro y fuera del aula.

Debo ser motor de cambios, unirlos a ellos, promoverlos y difundirlos entre mis estudiantes. También aprovechar la tecnología para diseñar materiales atractivos, multimediáticos y modernos que motiven a los alumnos a aprender de una manera diferente y atractiva.

Las competencias que considero necesarias en todo docente para participar activamente en todo proceso son, sobre todo actitudinales y procedimentales.

Se necesita apertura frente al cambio. Capacidad de romper paradigmas. Actitud de aceptar nuevos retos. Capacidad de “desaprender” y reaprender. Desarrollar una postura crítica. Inteligencia para aplicar en la vida profesional las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs) de acuerdo a las necesidades y requerimientos de cada carrera y materia. Dedicación. Disposición y actitud de aprender. Salir de la comodidad.

Los estudiantes suelen creer el mito de que, en la universidad, el profesor viene a enseñar y ellos a aprender. Pues mi experiencia me ha permitido reconocer que, desde el primer día que enseñé, estaba aprendiendo. De los demás, de mí misma, del proceso de enseñanza aprendizaje y de la materia que impartía. Todo ese aprendizaje mío era inconsciente pero increíblemente vivencial y real.

Así, he aprendido a replantear mi forma de enseñar, he aprendido a usar más el método inductivo y generar conocimiento desde lo que los alumnos pueden dar a partir de sus saberes anteriormente adquiridos, que es mucho.

Necesito aprender más y por eso mismo, sigo enseñando. Porque el enseñar despierta en mí la necesidad de aprendizaje. Por eso el docente se reinventa como persona y cambia por ver ante él estudiantes diferentes y necesidades cambiantes en una sociedad caracterizada por la mutación y el movimiento constantes.

Abstract: In the globalized world where nowadays we live we must consider that we, the teachers, face a new challenge “to think about our educational occupation” where we must put the new technologies for the achievement of a long-term learning on the side of the students. The technology needs of the teachers, a radical change of thought and of attitude.

Key word: classes – learning – forefront – technology – innovation.

Resumo: No mundo globalizado no que atualmente vivemos devemos ter em conta que os docentes nos enfrentamos com um novo desafio “para refletir sobre o nosso trabalho docente”

onde as novas tecnologias as devemos pôr para o lucro de uma aprendizagem em longo prazo por parte do alumnado. A tecnologia requer de nós, os professores, uma radical mudança de pensamento e de atitude.

Palavras chave: classes – aprendizagem – vanguarda – tecnologia – inovação.

(*) **Beatriz Hermida.** Postgrado en Educación y Docencia Universitaria (Universidad Jesuita Rafael Landívar). Licenciado en Ciencias de la Comunicación (UADE).

Espejito, espejito, dime quién es la más bella

Claudia Daniela García (*)

Fecha de recepción: julio 2011
Fecha de aceptación: septiembre 2011
Versión final: noviembre 2011

Resumen: Siguiendo la línea de un artículo anterior publicado en las XIV Jornadas 2010 “Reflexión Académica en Diseño y Comunicación vol.14 “Psicología de la moda. Otra forma de pensar”, me ha tocado preguntarme en esta ocasión, que imágenes de cuerpo veneramos en particular en lo cotidiano, y observar la implicancia que sus efectos tienen en nuestro lenguaje, como discurso transmisor y transformador de nuestros cuerpos, haciendo hincapié en el lugar del diseñador de modas.

Palabras clave: moda – lenguaje — medios - redes – pudor – exhibición – imagen – idealismo – inconsciente – patología.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 87]

El lenguaje de los medios televisivos y la constante repetición de ciertas imágenes que comunican siempre lo mismo, son en muchos casos una moda de alienación masiva. Y ahí surge otro interrogante, qué pasa con nuestra psiquis entonces, frente a esta actualidad que insiste y vuelve a insistir en lo cotidiano.

En particular mi interés está anudado en el lugar del diseñador de modas, o futuro diseñador como motor de creatividad y expresión, y a la vez como proyector de las formas a usar.

La concepción del cuerpo que tenemos, que deseamos tener, las patologías alrededor de ello, la moda, y cómo esa moda que conforma un lenguaje oral / visual que se transmiten desde los medios (TV, radio, redes sociales) hasta compartir el mismo lenguaje, un lenguaje común. Así se gestan y reproducen pensamientos que hacen un lenguaje corporal, hacen soma. Somatización en el cuerpo y la relación de este cuerpo con el otro cuerpo, el cuerpo a vestir. Primer acercamiento, en consecuencia primera pregunta cómo diseñador es que cuerpo visto en la actualidad ¿Qué lenguaje mediatizo para generar moda en un cuerpo?

Volvemos al punto de partida entonces, hasta dónde somos conscientes de ese consumo incesante, que nos hace venerar imágenes las cuales van alimentando nuestro discurso diario, y nos hacen idealizar cuerpos, formas, siluetas, que en poco tiempo deseamos tener, a costa de lo que sea. San Cuerpo, San Lolas, San Colágeno, San Botox, San Lifting, San, San Santas!

Tal cuerpo está de moda, se impone, no se discute, tan similar a la moda que proviene de telas, estampados, vestido que determinan consumo, que son objeto de deseo. Tendencias 2010 del cuerpo, colecciones de cuer-

po 2010. Podemos entonces hacer un paralelismo, a mi modo de entender cruel, un reemplazo que también a mí entender ya está incorporado en ese síntoma: las nuevas patologías de la moda.

Si hasta hace poco queríamos someter nuestros cuerpos a tallas xs, s, con dietas extremas y años tras año crece el índice de anorexia en la Argentina, como uno de los países de más alto consumo de la imagen extremadamente delgada, especialmente en la adolescencia y su correlación con depresión, tema ya tratado en el artículo de mi autoría, ver las XIV Jornadas 2010 “Reflexión Académica en Diseño y Comunicación vol.14 llamado “Psicología de la moda. Otra forma de pensar”. Qué pasa hoy, cómo va la tendencia, cómo seguimos el camino de esos ideales tan exigentes, y crueles como diseñadores, y como seres pensantes en moda, por un instante hagamos esta pregunta: ¿No son las formas, las texturas de una colección de vestidos, los cortes de esas tijeras semejantes al del bisturí que corta caras, cirugías que transforman narices, bocas, tan semejantes a los cortes que hacemos como diseñadores de moda en géneros, estampados, agregados, decorados. etc. Sí, igual, cuerpo con volúmenes siliconados, cuerpos sometidos a un lenguaje de moda, un lenguaje que hace moda en el cuerpo real. La palabra recorta el cuerpo ¿Cómo es ese lenguaje, qué nos viene a imponer, cómo es esa moda que de a poco se fue incorporando a nuestro imaginario e hizo psiquis y somatizó tan rápidamente.

Cuerpo out, cuerpos in

Psicología de la moda. Cuando pensé un programa para dar clases en la escuela de modas, incorporé varias unidades que hacen a la investigación, todas las áreas de

la psicología, y en especial como ya expresé, hacer hincapié en su relación con la moda. Los marcos teóricos provienen del psicoanálisis, de la psicología cognitiva, la psicología positiva, la sociología de la moda. El objetivo es claro: pensar y repensar desde cada uno de nosotros sobre lo ya pensado por otros autores, y generar una opinión propia. Autores que ya han hecho camino como en el libro *La psicología del vestido*, del año 1968 de J. C. Flugel, nos habla ya del conflicto para instaurar las enseñanzas de Freud en el campo de la moda. Los elementos conflictivos entre pudor, exhibición y protección, como los tres actores que constituyen el escenario. La psicología de la moda es entender la ambivalencia, entre cubrir y exhibir. Recordemos algunos conceptos generales, que dicho autor plasma en su libro.

El equilibrio y desplazamiento del cuerpo en los cambios, en el predominio de las distintas manifestaciones de la moda. Nuestra actitud hacia las ropas es ambivalente. En términos psicológicos estas dos tendencias, la exhibición y el pudor, se escudaron en el mecanismo defensivo de la racionalización. La gente se escuda en ciertas ocasiones obedeciendo al propósito razonable de proteger la salud por medio de la ropa. Por ello los tres motivos están ligados entre sí. Un cambio en uno de ellos implica inevitablemente cambios en los otros (condición sexual, trofeos, signos de rango, ocupación, signos de localidad o nacionalidad, extensión del yo corporal, ostentación de riqueza).

Volvamos a un elemento importantísimo en este conflicto a tener en cuenta: hoy en la mayoría de los programas de televisión, y gráficas, el desnudo de la imagen en toda su concepción se impone a toda hora, un desnudo más impactante que el desnudo real de un cuerpo, un cuerpo que cuando habla desnuda su alma íntima, ya nadie guarda sus secretos de alcoba. Ese lenguaje oral que exhibe sin ningún pudor sus más ásperos secretos con tal de tener pantalla, exposición, pertenecer como sea. Mundo de imágenes que saturan hasta que se nos incorporan como íconos a imitar. Cómo ser famosa/so? La afición del ser.

Se difunden las vidas íntimas como nueva forma de comunicación, la instalación de una imagen, que se repite en cadena nacional, se dice quiere pantalla, una explosión de la imagen propia para lograr el éxito personal y/o profesional.

De lo privado a lo público: La llamada Tinellización de los programas televisivos, ya conocida por todos, cadena nacional que repiten y repiten todo lo que sucedió en un programa eje. Una y otra vez, una y mil veces. Se podría afirmar que no hay intimidad.

Se diría sin pudor. La pregunta vuelve a insistir ¿Dónde está el pudor en los tiempos actuales? Se caracterizan las conversaciones en los livings de los programas de TV por convocar a sujetos desconocidos que quieren triunfar en los medios, y por sostener confesiones osadas, sin prejuicios aparentes, se los premia con más apariciones, más exposiciones, más imágenes de sí mismos, más y más. Más historias confesadas en lo público, anécdotas más íntimas, donde no se oculta ningún detalle, todo se exhibe, se expone, parece ser similar a más éxito. Imágenes sin red, videos eróticos y cotidianos, y otra vez se escuchan relatos sin pudor, se repite una y

otra vez, insiste el no pudo. Hasta acusaciones de enfermedades como para eliminar o destruir al otro (famosa discusión entre figuras mediáticas en relación al SIDA), y en definitiva ensuciar su imagen. Otra vez, televisión, revistas, medios de toda clase, a toda hora, programas de radio anuncian, comentan, reproducen la intimidad de mediáticas, modelos y chicas muy osadas, que cuentan sus proezas sexuales, la cantidad de hombres que pasaron por sus vidas, etc.

La compulsiva información de cómo se vende el alma, el sexo, cómo hacer sexo, y exponer el cuerpo más allá de la exposición de glúteos, y de mantenerlos y sostenerlos bellos, duros y parados. Hay un paso más: son cuerpos con almas parlantes, que desafían el pudor a toda costa.

Un nuevo mandato San Pertenecer, pero el cómo, no parece importar.

En cadena nacional se reproducen otra vez imágenes de Ricardo Fort mostrando sus excentricidades, es el señor *rating*, cuesta creerlo pero es la realidad. Lo que el cuenta, genera, produce, es motivo de asombro, de admiración y/o rechazo sea como sea está. Siempre está. Solapado, directo, sin cuestionamiento, con más o menos pudor todos hablan de él. Su imagen sostiene todo el tiempo una red que se retroalimenta.

Sin descuidar los grandes beneficios de toda red social, Facebook también colabora en esa locura (de mostrar la vida de cada día, las formas, la intimidad, que otros vean nuestras fiestas, ropas, actitudes, alegrías, tristezas, viajes, etc.)

La exposición más increíble y bizarra de los últimos tiempos es pertenecer como sea, estar, brillar ante el otro. Facebook, no es la pantalla de TV, no es la pantalla de cine, pero aplaca la ansiedad del brillo rápido, fugaz, de fama inmediata, al menos pertenezco a un vidriera, sino llego a Tinelli, estoy en Facebook!

Cuando analizo estos ejemplos dentro de las distintas formas inconscientes de cuidar o no cuidar el cuerpo, víctima o no de un lenguaje son las formas sutiles y a veces perversas de dañar el cuerpo. Lejos, muy lejos de alentar la autoestima sobre el cuerpo propio. Si por un momento hacemos foco en el cuerpo como objeto amoroso, mi pregunta es: ¿Cómo se lo ama en las sociedades actuales, en lo cotidiano, como nos apropiamos de ese cuerpo sin ser víctimas de ese lenguaje que impone modelos de cuerpo?

Otro ejemplo se suma, cuando hablamos de esa perfección y exigencias de ideales inalcanzables para cualquier humano, hoy en nuestros días se pueden hacer realidad. Sí. San Quirófano, San Cirujanos, San Plástico. Las formas anoréxicas con implantes, formas engañosas de imagen. Formas que se aumentan para mostrarse generosas reciclando cuerpos, caras, pieles conforman una segunda piel. Para la autora Andrea Stalzman esa segunda piel es el vestido que el diseñador de modas realiza para cubrir la primera piel, la piel del cuerpo real. (Ver el apartado "El cuerpo", de la autora Andrea Stalzman en su libro *El cuerpo diseñado sobre la forma en el proyecto de la vestimenta*). Acá otra vez percibimos la distorsión de esa imagen, hoy muchos cuerpos son ellos mismos que hacen segunda piel desde un quirófano, hacen soma de un lenguaje que somete una y otra vez.

Cuando entendemos la importancia y trascendencia del grado de influencia de los modelos de cuerpos, que poco a poco se nos imponen, podemos entender el concepto de idealización en moda. Existe la misma vinculación con el cuerpo real y su sometimiento a cirugías a la de una obra de arte tal cual a la del escultor. Para muchos sí.

Piensa ahora en este momento que imagen tienes de tu cuerpo. Haz ese ejercicio.

Seguimos con la moda del cuerpo, en su faz más cruel. No es el vestido el que importa si está en tono, colores a la moda, cortes, formas, largos, es el cuerpo mismo que hace moda, si es cuerpo flaco, medianamente flaco, con o sin celulitis, agraciado con pechos siliconados o no, colas redondas o no, que cuerpo a vestir constituye entonces que nos someten a ser en moda, para estar a la moda y pertenecer.

Si bien en todos los tiempo el cuerpo es objeto de una moda. Es decir un cuerpo que debe obedecer líneas estéticas de su tiempo, me parece que nunca como en estos días de tiempos actuales, hay una saturación de cuerpos que además hablan, dejan un mensaje, cuentan como se han construido, como se han reinventado, las propuesta son a mi entender un poco más duras, mas tiranas, un lenguaje que va por más.

El amor donde esta acá, me pregunto donde ubicar el amor al propio cuerpo.

Se puede acudir a cirujanos, se puede pedir las lolas como regalo de cumpleaños, festejo de divorcios etc. Ejemplos sobran. El cuerpo es el blanco a modificar, a venerar, odiarlo o amarlo según las reglas de ese sistema de símbolos. Hay nuevos códigos, nuevos lenguajes de cómo generar cuerpos que se suponen agradan o deben agradar a todos. Modelos famosas, que si hacemos un reconstrucción de su imagen año por año tiene modificaciones en sus rostros y cuerpos que realmente son asombrosas a edades aún más asombrosas, No es sólo rejuvenecer, no! Eso parece un pasado lejano, el motivo es cambiar, modificar, rehacer la cara, narices, pómulos, dientes, sonrisas, piel, etc. Miedo a dejar de pertenecer. Otra vez San pertenecer!

Un ejemplo más de formas sutiles de dañar la imagen: Una tapa de una revista muy conocida en la Argentina, muestra fotos de una modelo que entre ropas con manchas de sangre hace apología de la mujer golpeada. Ella, modelo perfecta, bella, confiesa que en su vida privada es según sus propias denuncias en comisarías, golpeada por su pareja. Sin embargo, ella misma no duda en fotografiarse con ropas desgarradas y manchadas de sangre. Con una corona de espinas en la cabeza, como Cristo en la Cruz, ella lleva con toda soberbia el ejemplo más claro del pasaje de lo privado a lo público por solo estar, ser, pertenecer y donar su imagen a costa de lo que sea, que todos sepan, que todos la tengan ahí, sea como sea estar presente en el discurso cotidiano de todos, lo que importa es permanecer. San Permanecer no te olvides de mí. Otra vez, la permanencia insondable, astuta y perseverante de otra nueva forma de permanecer. San Permanecer. San nunca el olvido.

La imagen gráfica, el impacto visual, el eco constante de esas voces, de lo privado a lo público, a la imagen pública y a la gráfica.

Conclusión aproximada

Cómo los medios de difusión, en su lenguaje visual y auditivo pautan las normas, las morfologías, sentidos de un discurso que valoriza e idealiza en forma extrema formas y textos de alto voltaje sádico. Ejemplo claro de cómo el discurso de ese lenguaje moldea la psiquis, la formatea, la refleja y le devolvemos con la misma moneda, la adoramos, aunque la critiquemos, estamos ahí, para ser eco como consumidores. Evidentemente hay que hacer un gran esfuerzo para encontrar el pudor en tiempos actuales. Concepto de pudor. Un pasaje rápido, muy rápido para ingresar al mundo de exhibición pura, entrar al mundo de exhibirse sin ningún pudor. Para qué y para quiénes nos exhibimos y mostramos, cuáles son los beneficios de tal exposición. Cuáles son los actores del conflicto para mantenerlo como tal, y sostener la repercusión que hace conmover nuestras psiquis como espectadores. Hay entonces varios ejemplos de formas sutiles de dañar constantemente la imagen.

Moda, hacer moda desde el discurso oral/visual a la producción en lo somático. Similar a las enfermedades psico-somáticas. Un lenguaje que sutilmente al cuerpo lo va dañando. Formas de causar tristeza, depresión, obsesiones, compulsiones, etc. Lejano al espejo de la aceptación y de la felicidad.

Es muy común escuchar decir que en las sociedades actuales hay una moda del no compromiso, el desprecio o la no moda por el amor permanente, lo efímero, la caída del mundo del amor, se habla cada vez más de relaciones de un amor rápido, efímero, fugaz ¿Será esto parte del escenario?

Si la vestimenta es un lenguaje, y ese cuerpo que proyectamos en ideales construidos a fuerza de un lenguaje modelador que somete, estamos capacitados para afirmar que: La anorexia y la bulimia son un lenguaje. La compulsiva forma de asistir a quirófanos es un lenguaje. Cómo moldeo mi cuerpo en base a que ideal conllevo, es mi propio lenguaje. El cuerpo del deseo, y como deseo transmutarlo en mi ser-cuerpo, ese lenguaje constituye el discurso de mi sujeto singular.

Cuando analizamos brevemente la vida de Cocó Chanel, y hacemos foco en sus aspectos cognitivos y emocionales, y en particular su forma de transmutar su vida dolorosa en creatividad y talento, generó un lenguaje diferente. Supo entender, percibir, comprender los cambios de actitudes de la mujer de su época y proponer nuevas formas de romper con lo dado, de contextualizar las formas dadas a una nueva función. Se avaló de diversas tipologías a lugares que resignificaron del vestuario masculino al femenino. Los diversos lugares militares, deportivos y masculinos los hizo traje femenino con grandes bolsillos y facilidad para la movilidad. Utilizó el tejido de punto para trajes femeninos que hasta entonces se utilizaban solo para ropa deportiva o ropa interior. Chanel cambio pautas: extrapolación de un campo a otro. De un campo a otro en el lenguaje. Cómo el diseño puede anticipar lo cambios sociales y dar respuesta a las necesidades de un grupo son una toma de posición a las transformaciones de los vínculos y los roles, lo que es decir en las permutaciones de los códigos en relación entre el cuerpo, el textil y el contexto. Parece ser este un ejemplo de somatización positiva.

En las somatizaciones negativas el cuerpo es dañado primero desde el contexto y luego para afectar indirectamente al textil, al vestido.

Que nos pasa a los diseñadores que nos cuesta enormemente realizar tallas que superen la talla M. ¿Exclusión y no reconocimiento del cuerpo real?

Es una constante en cada seminario sobre imagen - discurso - moda que dicto en diferentes instituciones, la queja que no hay ropa para mí, no hay talles más grandes, no encuentro ropa que me quede bien, y la otra cara de la resistencia del diseñador que, en esa misma trampa lleva el lenguaje de no querer producir tallas más grandes. La gran paradoja de nuestros días, en la construcción de un lenguaje de medidas para vestir cuerpos.

Abstract: Following the line of a previous article published in the XVIII Journeys, 2010, Academic Reflection in Design and Communication VOL.14, "Psychology of the mode. Another way of thinking", I have had to ask in this occasion, that we venerate images of body especially in the daily thing, and to

observe the implication that his effects have in our language, as speech transmitter and transformer of our bodies, emphasizing in the importance of the fashion designer.

Key words: mode – language – means – networks - modesty - exhibition – image – idealism – unconscious – pathology

Resumo: Seguindo a linha de um artigo anterior publicado nas XIV Jornadas 2010 "Reflexão Acadêmica em Design e Comunicação VOL.14 "Psicologia da moda. Outra forma de pensar", touco-me perguntar-me nesta ocasião, que imagens de corpo veneramos em particular no quotidiano, e observar a implicancia que seus efeitos têm em nossa linguagem, como discurso transmissor e transformador de nossos corpos, fazendo ênfase no lugar do designer de modas.

Palavras chave: moda – linguagem — médios - redes – pudor – exibição – imagem – idealismo – inconsciente – patologia.

(*) **Claudia Daniela García.** Licenciada en Psicología (UBA). Creadora del Programa de Estudio de Psicología de la Moda.

La publicidad en un nuevo escenario

Orlando C. Aprile (*)

Fecha de recepción: julio 2011

Fecha de aceptación: septiembre 2011

Versión final: noviembre 2011

Resumen: El entretenimiento ha invadido los medios y, también, el tiempo libre. Por eso está modificando el panorama de la realidad cotidiana. En este nuevo contexto, la publicidad debe ser protagonista porque comunicar sin protagonizar además de ser riesgoso es inútil.

Palabras clave: entretenimiento – medios – ocio – publicidad – tendencias.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 88]

Entretener sin vender no conduce a nada.

Leo Burnett

El entretenimiento ha invadido no solo los medios de comunicación, también el ocio y el tiempo libre. A toda hora y en todo momento es conveniente despegarse de la realidad para alentar los deseos y las fantasías. Y es en este escenario donde la creatividad publicitaria deber ser protagonista.

Vargas Llosa, poco antes de recibir el premio Nóbel y en un artículo que tituló "La era del bufón", señaló los daños colaterales que está produciendo la sociedad del espectáculo. Al referirse a la información, opinó que la noticia – diversión, la noticia – chisme – frivolidad – escándalo ha colonizado de manera sistemática a todos los medios de comunicación.

Esta impronta del entretenimiento tiene muchos y memorables antecedentes. En *La rosa púrpura del Cairo* (1985) Woody Allen, inspirándose en el Buster Keaton de *El moderno Sherlock Holmes* (1924) contó como Cecilia (Mia Farrow) una mesera amante del cine de ba-

rrío, logra que el personaje de Jeff Daniels se evada de la pantalla para tener un apasionado romance con ella. En la Argentina, y en esos mismos cines dedicados a los días de damas, alentaron por ese entonces lo que después se denominó el fenómeno del teléfono blanco.

El circo de Barnum & Bailey

Para Al Lieberman "el entretenimiento como industria demostró un crecimiento sostenido desde la época de Barnum (1834). En tanto que el primer gran puntapié ocurrió a principios del siglo XX, cuando las películas aparecieron en escena. La verdadera explosión en el mundo del entretenimiento aconteció al término de la segunda guerra mundial". A la apetencia de fantasía, en el contexto de una sociedad con necesidades, privaciones y temores, la convergencia de tiempo libre, recursos y tecnología dio un formidable empuje a la industria del espectáculo. Una industria que al cine y a la radio le sumó el formidable aporte de la televisión. Ahora toda esta notable convergencia se potencia en programas como Showmatch con sus altos ratings en el *prime time*.

Las burbujas del ocio

Por otra parte, los tiempos dedicados al ocio han variado sustancialmente. Ya no son los de las amas de casa fieles a los radioteatros de la tarde. Tampoco los de la familia *united* frente al televisor en blanco y negro durante o al concluir la cena. Para Roberto Igarza el ocio genera burbujas a lo largo del día. Porque “las formas de implicarse y desempeñarse están fuertemente condicionadas por el paradigma de la comunicación mediatizada, de la fragmentación de las tareas y de la infinidad de micro-pausas que reemplazan a los tradicionales descansos”.

El negocio de entretener

Según los expertos, la industria del entretenimiento es la más importante y la de mayor crecimiento y, además, una de las pocas que tiene superávit. Según los expertos, las utilidades totales se estiman nada menos que en 500 mil millones de dólares por año.

En este renovado y complejo contexto deben ubicarse y también ser protagonistas la publicidad y las marcas. Porque según Leo Bogart, la diversión es lo que hace a la publicidad exitosa. Jerry Della Femina, incluso, va más allá al afirmar que “la publicidad es lo más divertido que se puede hacer cuando uno está vestido”. Para el ya citado Lieberman “el entretenimiento (...) posee un rol significativo en el mundo actual. Mientras que se mantiene como producto de consumo, también se lo puede utilizar para crear la fidelidad a las marcas y, a la vez, ofrecer una plataforma para las extensiones de la misma”.

Las lecciones aprendidas

Sin pretender sentar cátedra es útil repasar el estado del arte en este nuevo escenario mediático. En primer y principal lugar, es conveniente destacar que esta relación ha llegado a ser íntima al punto de que se engendró un nuevo concepto, el denominado *advertainment*. En este maridaje, se destacan agencias como Fire cuya especialidad es combinar ambos socios.

Por otra parte, en un artículo reciente, Darío Laufer recuerda que en la serie *Mad Man* se está dando este fenómeno que en la publicidad argentina se concretó en programas televisivos como *Odol Pregunta* y *Tiempo de Siembra*. Sin olvidar, obviamente el caso ejemplar de *Naúfrago*.

Aparte de esos ejemplos de maridaje, lo decisivo es destacar que la publicidad, en general, debe actuar necesariamente en este nuevo escenario donde predomina el espectáculo, sea que se articule como *product placement* o no de manera exclusiva.

En este nuevo contexto, vale recordar los inolvidables

casos de Popeye, el *Where's the beef*, de Sedelmaier, y Takayama mentiloso de Casares. A los que hay que sumar, como logro destacado, el Cienveintecentenario de Quilmes.

Otra lección, muchas veces olvidadas, es que el humor como entretenimiento tiene muy corta vida. Además, y abundan los ejemplos, el humor puede quedarse con todo, desplazando a la marca y el mensaje.

La publicidad, al actuar como protagonista en el escenario del entretenimiento debe tomar muy en cuenta la advertencia de expertos como Lieberman. Puesto que “el entretenimiento se encuentra sujeto a los mismos caprichos y excentricidades que la moda. Las tendencias y los estilos cambian. (...) hay que esforzarse para alcanzar la ola antes de que se estrelle contra el acantilado de la apatía del consumidor”.

Y para concluir completando la cita inicial de Leo Burnett, “el tratar de vender sin entretener resulta no solo riesgoso sino, además, puede ser inútil”.

Referencias bibliográficas

- Igarza, Roberto (2009) *Burbujas de ocio*. Buenos Aires: La Crujía.
- Laufer, Darío, *Los dilemas del advertainment*, Clarín iEco (10/10/10).
- Lieberman Al (2006) *La revolución del marketing del entretenimiento*. Buenos Aires: Nobuko.
- Vargas Llosa, Mario. *La era del bufón*. La Nación (25/09/10).

Abstract: Entertainment has invaded not only mass media but also personal free time. In addition, it is modifying the scenario of daily reality. Advertising must lead in this new context because to communicate without being a protagonist is not only risky but useless.

Key words: entertainment – media – leisure – advertising – trends.

Resumo: O entretenimento invadiu os meios e, também, o tempo livre. Por isso está mudando o panorama da realidade cotidiana. Neste novo contexto, a publicidade deve ser protagonista porque comunicar sem protagonizar além de ser arriscado é inútil.

Palavras chave: entretenimento – meios – lazer – publicidade – tendência.

(¹) **Orlando C. Aprile.** Ver CV en la página 32.

Innovación en estrategias de enseñanza

Andrea Pol (*)

Fecha de recepción: julio 2011

Fecha de aceptación: septiembre 2011

Versión final: noviembre 2011

Resumen: Es cualidad del sujeto curioso la exploración de la realidad, el examen crítico que pone a prueba las certezas y todo aquello que “se da por sentado” en cualquier campo o actividad.

Específicamente en lo que respecta al proceso de enseñanza-aprendizaje, es posible afirmar que la investigación es una condición inherente a su dinámica, y aún más, a su existencia como tal. Investigación del alumno que busca conocer e investigación del profesor como “usuario profesional del conocimiento” en palabras de Escudero (1992)

Palabras clave: métodos – técnicas – recursos – innovación educativa.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 90]

La investigación, que disciplina la curiosidad y pone en tela de juicio la certidumbre, es un fundamento adecuado para la enseñanza.

Rudduck y Hopkins

Los profesores en las estrategias de innovación

Si se entiende al profesor bajo esta concepción, y enmarcando su rol activo en lo que podría denominarse la “servucción de la educación para el conocimiento” es factible establecer que, como todo usuario, a la vez usa, juzga y produce (modifica, promueve, genera) el conocimiento.

Para facilitar la innovación educativa, la idea de estrategia surge como un proceso de adaptación inteligente que tiende al cambio y se desarrolla por etapas.

Esta guía traza un camino a seguir, que permite organizar secuencialmente la acción, anticiparse, generar cambios y evaluar procesos.

En Didáctica e Innovación curricular, Araceli Estebanz García¹ entiende la estrategia de innovación como “la operación cognitiva por la que se seleccionan los medios, técnicas y recursos adecuados, y se ponen en marcha los procesos correspondientes dentro de un marco de comprensión de lo que deba ser la innovación en un contexto determinado” (1999, p.507)

En este sentido, es importante destacar que la estrategia de innovación comienza con un ejercicio intelectual que - a partir de la comprensión del escenario actual y concreto- intenta idear y concebir una situación futura, deseable y positiva, siempre expresada en términos de una mejora de las condiciones existentes. La estrategia de innovación se encauza hacia el aporte de nuevas soluciones creativas y la optimización de los resultados.

Consecutivamente, desde de esta reflexión o manipulación cognoscitiva de la realidad surge la evaluación de los medios, técnicas y recursos óptimos, para una eficiente gestión operativa. Quizás, esta ponderación estratégica de las variables en juego puede poner en evidencia la ausencia de método para resolver una cuestión o problema específico, por lo que la investigación tendiente a la innovación también puede convertirse en una usina generadora de nuevos métodos, técnicas y recursos. En este marco de referencia, se plantea evaluar el rol de

Estrategias de innovación enfocadas en el profesor

“Son los profesores quienes al fin cambiarán el mundo de la escuela por la comprensión.” (Stenhouse)

Siguiendo el análisis que Estebanz García hace del rol profesional docente en las estrategias de cambio: “En la diseminación de la innovación es importante el conocimiento de las nuevas ideas y propuestas, que puede generar nuevas visiones del Curriculum y de la práctica educativa y facilitar el uso de este conocimiento en la puesta en acción de la innovación.

Pero además es importante el conocimiento porque supone la consideración del profesor como un profesional (“usuario profesional del conocimiento” dice Escudero, 1992) (...) El conocimiento hace posible la evolución de la innovación desde la perspectiva de la fidelidad a otras formas más profesionales de práctica educativa innovadora.” (Estebanz García.1999, pp. 507-508)

La formación profesional del profesor presenta determinadas características diferenciales. Las estrategias para el desarrollo profesional del profesor planteadas por Lounsbury – Horsley (1987) son cinco: 1. Estudio de la teoría del método de enseñanza deseado; 2. Observación y demostración de la práctica; 3. Discusión de la aplicación. 4. Práctica y *feedback*; 5. Apoyo profesional para la aplicación en el escenario de trabajo.

Especificando los alcances que esta serie de estrategias comprende, se proponen diversas consideraciones específicas:

Estudio de la teoría del método de enseñanza deseado. Identificar la metodología más idónea, funcional y eficaz, facilita la comprensión y elaboración de los contenidos teóricos a desarrollar.

Observación y demostración de la práctica. Aprehendida la teoría se deben incorporar ejercicios, ejemplos, análisis de casos prácticos, en principio para demostrar la pertinencia del método y a su vez porque ofrecen como modelos explicativos de la forma en que se desempeña la praxis, cómo se ejecuta o practica una habilidad determinada. Los tipos de casos –casos descriptivos, de planteamiento de problemas o de solución de problemas– varían en función del contenido y los objetivos. El análisis de casos permite verificar la puesta en acción del método o destrezas a incorporar.

por el grupo- es decir pasó por la fase de planificación previa a la acción- la evaluación de los objetivos y acciones cobra aún más relevancia y riqueza.

Apoyo profesional para la aplicación en el escenario de trabajo. Este ciclo se retroalimenta efectivamente cuando se produce el análisis reflexivo del profesor sobre su quehacer académico y pedagógico, personal o en equipos, entre sus pares, en discusiones grupales, paneles, foros, etc. Esta instancia re-valoriza la acción y la producción, a la vez que favorece el intercambio de experiencias y genera las posibles modificaciones que deban introducirse, en vistas a una mejora continua de la calidad educativa. En el nivel de la adquisición de competencias cognitivas, expresivas y psicosociales del profesor en función de su labor, también el apoyo e intercambio con sus pares, moldea la aplicación de esta metodología en el escenario de trabajo.

“No dejes de pensar en lo que haces y lo que ignoras. La curiosidad tiene su propia razón de ser. No hay sino que rendirse a su examen de los misterios de la eternidad y de la vida, de la maravillosa estructura de la realidad. Es suficiente, sin embargo, el mero intento de comprender un poco de los misterios cada día”. (Einstein)

Notas

¹ Estebanaraz García, Araceli (1999) *Didáctica e Innovación curricular* (2ª edición), Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Abstract: It is a quality of the curious subject the exploration of the reality, the critical examination that tests the certainties and

all that that “takes for granted” in any field or activity.

Specifically regarding the process of education - learning, it is possible to affirm that the investigation is a condition inherent in his dynamics, and furthermore, to his existence as such. Investigation of the pupil who seeks to know and investigation of the teacher as “professional user of the knowledge” in Escudero’s words (1992).

Key words: methods – technologies – resources – educational innovation.

Resumo: É qualidade do sujeito curioso a exploração da realidade, o exame crítico que põe a prova as certezas e todo aquilo que “dá-se adquirido” em qualquer campo ou atividade.

Especificamente no que respeita ao processo de ensino-aprendizagem, é possível afirmar que a pesquisa é uma condição inerente a sua dinâmica, e ainda mais, a sua existência como tal. Investigação do aluno que procura conhecer e investigação do professor como “usuário profissional do conhecimento” em palavras de Escudero (1992).

Palavras chave: métodos – técnicas – recursos – inovação educativa.

(*) **Andrea Pol.** Licenciada en Publicidad (Universidad Nacional de Lomas de Zamora). Postgrado de Actualización en marketing Estratégico (Universidad Nacional de Lomas de Zamora). Profesora de Enseñanza Primaria (Escuela Normal Superior N° 11). Docente de la Universidad de Palermo en el Departamento de Comunicación Corporativa - Empresa de la Facultad de Diseño y Comunicación.

La necesidad de construir contextos

Carlos Alberto Fernández (*)

Fecha de recepción: julio 2011

Fecha de aceptación: septiembre 2011

Versión final: noviembre 2011

Resumen: La enseñanza de la fotografía exige que las imágenes sean analizadas en el marco más cercano a su contexto original para comprender su trascendencia con relación a la técnica empleada, el momento y el lugar de su obtención. Pero ¿el alumno tiene la información suficiente para alcanzar una connotación adecuada?

Palabras clave: realidad – realismo ingenuo – aprendizaje significativo – evaluación diagnóstica – modelos – denotación – connotación – aprendizaje sustentable.

[Resúmenes en inglés y portugués en la páginas 93 y 94]

Para la mayoría de las personas la fotografía, como disciplina, cada vez plantea menos dificultades o, incluso, ninguna, que la haga merecedora de un estudio especial. En la medida en que los consumidores estén más convencidos de que las nuevas cámaras todo lo hacen, sin ningún esfuerzo intelectual, su aprendizaje carecerá de sentido.

Este fenómeno social no es nuevo. Se presentó en varios momentos en coincidencia con cambios tecnoló-

gicos profundos. Alrededor de 1880 cuando comenzó a emplearse la gelatina como aglutinante de las sales de plata en los materiales sensibles. Posibilidad que, por primera vez, se pudieran producir en gran escala y, por consiguiente, comercializarse. Hasta ese momento cada fotógrafo debía elaborar artesanalmente sus propias placas. Este cambio incentivó la aparición de nuevos fotógrafos.

En los primeros años del siglo XX las cámaras de cajón

y la película en rollo, masificaron la práctica fotográfica, incluyendo por vez primera a mujeres y niños.

Otro momento importante en la evolución de la fotografía se dio en la década de 1980, cuando los automatismos electrónicos incorporaron más adeptos al medio.

En estos tres hitos paradigmáticos el espectacular entusiasmo inicial retrocedió ante la necesidad de considerar que la fotografía no se limitaba sólo al control de algunas variables técnicas.

La última de las explosiones tecnológicas ha sido la digitalización de las imágenes que tuvo –y tiene– una repercusión social sin precedentes.

Esta nueva masificación involucra una serie de cambios importantes, más allá del hecho de que ahora todos puedan captar imágenes.

Desde la década de 1860 se comprendió que la cámara era una herramienta poderosa, aunque supeditada al control que sobre ella podían ejercer individuos con capacidades singulares en cuanto a su visión y a la oportunidad del registro (el momento decisivo, diría Cartier-Bresson).

En el presente esta idea, sobre el uso de la cámara, se ha modificado hasta popularizarse la creencia de que la obtención de una buena fotografía depende exclusivamente de las virtudes de la cámara, no importa quien la opere, aunque todavía sí, el fotógrafo debe estar en el lugar y en el momento adecuados para lograrla.

La sensación extendida de que cualquiera puede ser un gran fotógrafo, incluso con la cámara digital o el teléfono celular que posea, va borrando los límites entre el profesional y el aficionado. Así, muchas fotografías publicadas de los atentados de las Torres Gemelas, el subte de Londres o la estación de Atocha, en Madrid, fueron tomadas por circunstanciales espectadores. Los medios promueven continuamente estas prácticas porque les permiten acceder a imágenes de acontecimientos imprevisibles.

Podemos mencionar fotografías impensadas cuyo registro y difusión fueron facilitados por las nuevas tecnologías, como las aberrantes imágenes de los torturados en la prisión de Abu Ghraib (Irak), por soldados estadounidenses y obtenidas por ellos mismos en 2003.

Nuestros alumnos, cada vez más jóvenes, han nacido y se han manejado en un mundo signado por el predominio de la imagen. Pero no de cualquier imagen sino de la imagen inmediata, donde entre su captura y su observación desaparece el medio que la hace posible. Es decir, no percibe el complejo proceso que genera esa fotografía. Por esto es incomprendible para este cuasi-adolescente la existencia o utilidad de la fotografía analógica en la cual hay un soporte para un registro, que sólo será visible tras un procedimiento químico que se extiende en el tiempo, demasiado tiempo.

Las imágenes televisivas y las fotografías (contextualizadas o no), dejan de ser representaciones del mundo para ser el mundo mismo. Lo que se experimenta y lo que muestran las imágenes son lo mismo, la realidad. Entonces, resulta muy difícil de concebir, de imaginar, aquello que no se ve. Es necesario hacerse una representación de lo percibido, incluso bajo la probabilidad de que no exista.

El conocimiento cotidiano que se alimenta del realismo

ingenuo (Pozo, 2003), nos permite a todos desplazarnos por el mundo de manera confiable y esto lo hace útil. Pero también sabemos que son necesarias otras representaciones del mundo para obtener respuestas más precisas cuando nuestro conocimiento cotidiano no es suficiente.

Intentamos construir un aprendizaje significativo en el alumno, partiendo de sus conocimientos previos que se han elaborado desde el conocimiento cotidiano, surgido de ese realismo ingenuo. El problema radica en resolver cual es la representación que sobre la fotografía tiene cada alumno y brindarle otras representaciones, que se sumen a las que ya posee para que pueda emplearlas en la medida en que se le presente la necesidad.

El conocimiento cotidiano presenta una formidable resistencia al cambio, sencillamente porque es útil, mientras que el nuevo conocimiento resultará dudoso hasta tanto no se lo compruebe como valedero. Afortunadamente, la fotografía permite hacerlo con precisión.

La fotografía, a pesar de lo que en muchos aspectos pueda parecer, no es una ciencia exacta y exige una interpretación humana de sus variables, algo que no explicitan los anuncios publicitarios. La increíble exactitud de las modernas cámaras digitales homogenizan las imágenes y también los errores.

Pero no podemos abordar semejante afirmación sin una representación científica, a través de modelos apropiados, para llegar a la conceptualización de aquello que el alumno viene ejercitando a través del conocido sistema de prueba y error, con el que obtiene resultados exitosos.

Los alumnos más jóvenes, que ahora componen las cursadas, obliga a la modificación de algunos criterios didácticos. La evaluación diagnóstica (Fernández, 2010), resulta imprescindible ante la diversidad de los conocimientos previos y también del grado de este realismo ingenuo que mencionábamos antes, que es difícil de cuantificar. Si bien a lo largo de la cursada se realiza una evaluación continua con diversos trabajos prácticos (cinco en total), se presentan situaciones que requieren nuevos diagnósticos para replantear la presentación de los contenidos y poder alcanzar el aprendizaje sustentable que pretendemos (Fernández, 2010).

Muchos conceptos de los alumnos o sus interpretaciones de las consignas de los trabajos prácticos pueden resultar curiosos o sorprendentes, o tal vez no, dependerá de la experiencia docente del lector. Pero lejos de buscar causales (algo que requeriría de una investigación adecuada), lo que se intenta es modificar esas concepciones.

Si un niño de siete años nos preguntase, al ver una fotografía en blanco y negro, si antes no existían los colores, seguramente su ingenuidad nos produciría una sonrisa. Pero si cuando a uno de nuestros alumnos le pedimos que analice una fotografía en blanco y negro (de la década de 1950), y nos refiera si la iluminación en la misma es artificial o natural, nos dice que es natural porque no existía la luz artificial, lo menos que puede producirnos es una llamada de alerta.

Profundizando un poco más encontramos, por ejemplo, que el alumno no distingue entre la lente y el cuerpo de la cámara, que para él ambos conforman una sola

estructura. Es más, desconoce su existencia, es sólo una ventana por donde pasa la luz. Los cambios de ángulo no los entiende como tales y que son producidos por una lente zoom, sino que se producen por un dispositivo de la cámara que achica o agranda la imagen. Por lo mismo, no percibe la distorsión de una imagen producida por una lente gran angular, salvo que ésta sea muy pronunciada.

Tiene dificultades para interpretar la dirección de la iluminación. Le cuesta distinguir entre luz directa y luz difusa. Ante el pedido de fotografías a contraluz, en muchos casos se interpreta que el sol debe incidir directamente sobre el objetivo. En los casos en que el primer plano queda completamente oscuro y falto de detalles, se entiende que la fotografía está correcta porque así la realiza la cámara.

En muchas de las fotografías presentadas se observó iluminación con flash, pero el alumno no detectó este hecho. Ante la solicitud de una fotografía nocturna el alumno siempre usa flash, porque cree que no se puede obtener de otra manera. Si se le pide que no lo emplee, presenta una imagen completamente oscura. La lógica utilizada es que, si no hay luz, es natural que quede oscura.

Nuestros alumnos miran constantemente imágenes, incluso de muy buen nivel, ya que es la materia prima de las distintas carreras que cursan. Pero esa mirada se queda en la superficie, no es crítica. No profundizan sobre cómo ha sido construida la imagen. Las dificultades que se presentan cuando desarrolla sus propias producciones, obligan al alumno a revisar los conceptos técnicos y estéticos para arribar a buenos resultados.

Es necesario repasar constantemente conceptos y relacionarlos de diferentes maneras, de lo contrario, si es que existe un aprendizaje, éste queda aislado, sin posibilidad de integrarse al mapa cognitivo y resultar sustentable, como ya se explicó en un trabajo anterior (Fernández, 2010).

Se cree que para apreciar una fotografía no son necesarias competencias especiales o bien, si lo son, se adquieren con la experiencia, pero... ¿cuál experiencia? ¿La que nos provee la observación pasiva de las imágenes mediadas por la prensa? Desde luego que nuestros alumnos no escapan a este criterio. La realidad percibida y una imagen de esa realidad (o verosímil a esa realidad), son lo mismo.

Cuando surgió la fotografía digital muchos investigadores, e incluso los propios medios, advirtieron que con ella finalizaba la era de la credibilidad fotográfica. Si bien a lo largo de la historia de la fotografía siempre han existido los fraudes, también han quedado los residuos que permitieron descubrirlos. Conocemos elaboradas alteraciones, en diversos momentos históricos, en las cuales se agregaron o quitaron individuos. Pero en ningún caso han resistido un exhaustivo análisis. Pero descubrir la falsedad de una imagen digital es muchísimo más problemático porque no existe un soporte físico sobre el cual apoyarse. Sólo cabe estudiar errores en la propia imagen, como brillos, reflejos, colores, escalas, etc.

Sin embargo, a pesar de las advertencias, las personas siguen creyendo en la fotografía. Se da la paradoja de

que aplicaciones de computación como Photoshop y otras que permiten alterar imágenes con facilidad y que son ampliamente conocidas, no han producido merma en la fe que se le tiene a las fotografías. Las personas hoy saben que las imágenes pueden falsearse, pero siguen creyendo en ellas. ¿Cuál es el límite? Aparentemente la verosimilitud con el mundo real. La sospecha del observador no entrenado va a surgir ante imágenes espectaculares o demasiado alejadas de su realidad cotidiana, algo que difiere entre un individuo y otro.

Cuando le mostramos a los alumnos fotografías, por ejemplo, de Pedro Luis Raota, un indiscutido maestro argentino en el campo del fotomontaje y la construcción de escenas fotográficas falsas, un gran porcentaje las acepta como situaciones reales. Un dato importante es que, cuando las fotografías son monocromas, les resultan más creíbles porque consideran al blanco y negro como una tecnología antigua de un período histórico en el cual era imposible la alteración de las fotografías.

Pero más allá de que la fotografía sea digital o analógica, un recorte de la realidad o una puesta en escena, el pensamiento ingenuo del alumno acepta sin reserva alguna los mensajes fotográficos que le llegan, que cada vez son más difíciles de deconstruir, incluso para personas entrenadas.

Conceptos tales como denotación y connotación (Barthes, 1986), han sido muy útiles, pero nos resultan insuficientes porque la complejidad de la percepción fotográfica los excede. En los últimos años se han ensayado modelos que, por ejemplo, analizan denotaciones intencionadas por el emisor, incluso fragmentadas o incompletas, que deben ser construidas por el receptor con sus saberes y emotividades (Pericot, 2005); la introducción de las inteligencias múltiples de Howard Gardner en el hacer e interpretar fotografías (Fernández, 2007) y algunos textos significativos a cerca del impacto que pueden producir fotografías que muestran distintos grados de violencia (Sontag, 2004).

Los modelos pueden ser muy buenos y servirnos para interpretar una fotografía de muy diversas maneras, pero éste no es el problema principal. En cualquier caso debemos comenzar por separar aquello que la imagen denota (es decir, la propia información objetiva de la imagen), de lo que connota, los significados que le agrega nuestro propio saber sobre el sujeto fotografiado o el momento histórico del registro y los sentimientos que nos provoca la escena. Saberes y sentimientos, además, se potencian mutuamente.

Hoy tenemos la posibilidad de enseñar fotografía mostrando gran cantidad de imágenes a través de las nuevas tecnologías (presentaciones Power point, videos, etc.), que lo hacen muy fácil y sin costo (algo muy diferente a las antiguas diapositivas cuya preparación requería cuidadosos procesos de reproducción, tiempo, esfuerzo y dinero).

Ahora, que contamos con esto, podría parecer que nuestros problemas didácticos se minimizaron, pero cuando abordamos la exploración de estos recursos, volvemos a quedar insatisfechos.

¿Por qué? Porque ni los modelos de trabajo ni la posibilidad de mostrar muchas imágenes son el problema a resolver.

Para enseñar fotografía es necesario retroceder en el tiempo. Las imágenes han ido cambiando con la evolución tecnológica. La fotografía periodística no fue igual después de la aparición de la Leica. Los medios gráficos también cambiaron a partir de ella. La iluminación, los rostros de las actrices y la fotografía de moda tuvieron cambios drásticos en la década de 1930. Las imágenes propagandísticas aumentaron la apuesta después del nazismo. Hubo fotografías que ayudaron a ganar guerras y otras que lograron lo contrario. Determinados fotógrafos se transformaron en referentes obligados de quienes los siguieron.

Podemos mostrarle al alumno una fotografía emblemática como La muerte del miliciano obtenida por Robert Capa en 1936 que fue todo un símbolo de la Guerra Civil Española. ¿Podrá el alumno contextualizar esta imagen? ¿Podrá connotarla al punto de comprender el dramatismo del momento? ¿Podrá comprender la diferencia que existía entre el miliciano republicano y el soldado regular franquista? ¿Podrá valorar en su justa medida el logro fotográfico de Capa con una cámara muy elemental? ¿Podrá entender los argumentos y las intenciones ideológicas de quienes opinan que la fotografía está escenificada?

Seguramente no porque carece de la información necesaria para estas reflexiones y porque observará esta imagen desde su perspectiva actual e ingenua. Y si hacemos esta mirada desde el presente, seguramente esta fotografía no tiene nada de extraordinario porque ya ha visto muchas otras tanto o más espectaculares y, además, en colores. En el mejor de los casos aceptará sin cuestionamientos aquello que le relatemos.

¿Qué hacemos? ¿Nos conformamos con esto? Definitivamente, no. El alumno deberá comprender la auténtica trascendencia de la fotografía porque ese aprendizaje le será útil para interpretar, criticar y dudar de otras imágenes. Debemos entonces buscar todos los elementos que pongan en contexto la fotografía: otras imágenes, películas sobre la guerra que la muestren en sus miserias y total dimensión. Analizar el por qué de esa guerra y sus consecuencias directas en la Segunda Guerra Mundial, es fundamental.

De la misma manera puede encararse otra temática, como el retrato, la fotografía de moda o la editorial. Frente a un retrato de Greta Garbo el alumno podrá mostrarse indiferente. Una foto de una persona que nunca oyó nombrar, vestida y maquillada como quizás vio a su abuela en algún álbum familiar. Si iluminamos de la misma manera, en el aula, a una de sus compañeras y si, además, le mostramos fotografías de Sharon Stone (que sí conoce), iluminada de la misma forma y por el mismo fotógrafo de la Garbo, entonces probablemente comprenda la importancia de la iluminación y sus impactos visuales. Desde aquí podemos seguir avanzando al mostrar trabajos de otros fotógrafos que se inspiran en los de George Hurrell.

En otros términos, podríamos decir que es necesario «construir» puentes generacionales. Convencer al alumno de que las imágenes de hoy son consecuencia de las del pasado. Por ejemplo, en marzo de 1990 Madonna grabó un video que tuvo notable repercusión: Vogue. En este clip la cantante pop toma como referente una

fotografía de Horst P. Horst (Corset, 1939), y recrea la escena. Pero además, una serie de primeros planos muestra una amplia variedad de esquemas de iluminación, como los empleados en las décadas de 1930 y 1940 para fotografiar a los dioses de Hollywood.

La estrategia surte efecto en el alumno y se percibe en las producciones finales de las cursadas.

En definitiva, necesitamos construir contexto alrededor de las fotografías y convencer de que, salvo la técnica – cuyas ventajas deben aprovecharse en favor de la creatividad y el más amplio despliegue estético –, no hay nada nuevo bajo el sol.

Referencias bibliográficas

- Barthes, Roland (1986). *Lo obvio y lo obtuso*. Barcelona: Paidós.
- Fernández, Carlos Alberto (2010). *La importancia de la evaluación diagnóstica*, Reflexión Académica en Diseño y Comunicación. Año XI. Vol. 13, pp. 178-180. Buenos Aires: Universidad de Palermo.
- Fernández, Carlos Alberto (2010). *El aprendizaje sustentable en la enseñanza de la fotografía*, Reflexión Académica en Diseño y Comunicación. Año XI. Vol. 13, pp. 60-62. Buenos Aires: Universidad de Palermo.
- Fernández, Carlos Alberto (2007). *Fotografía e inteligencias múltiples*, Diseño en Palermo, II Encuentro Latinoamericano de Diseño. Buenos Aires: Universidad de Palermo.
- Pericot, Jordi (2005). *La imagen gráfica: Del significado implícito al sentido inferido*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, Formats, Revista de Comunicación Audiovisual. En: http://www.upf.edu/materials/depeca/formats/pdf_arti_esp/jpericot_esp_.pdf, consultado el 27 de octubre de 2010.
- Pozo, Juan Ignacio (2003). *¿Puede la educación científica sustituir al saber cotidiano de los alumnos?*. Conferencia ofrecida en el marco del II Congreso Iberoamericano de la Enseñanza de las Ciencias en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid. En: <http://www.smf.mx/boletin/2005/Ene-05/Ensenanza.html>, consultado el 27 de octubre de 2010.
- Sontag, Susan (2004). *Ante el dolor de los demás*. Madrid: Suma de Letras.

Abstract: The education of the photography demands the images to be analyzed in the frame nearest to his original context to understand his transcendence with relation to the used technology, the moment and the place of its obtainment. But, does the pupil have the information enough to reach a suitable connotation?

Key words: reality – ingenuous realism – significant learning – diagnostic evaluation – models – de notation – connotation – sustainable learning.

Resumo: O ensino da fotografia exige que as imagens sejam analisadas no marco mais próximo a seu contexto original para compreender seu transcendência com relação à técnica empregada, o momento e o lugar de sua obtenção. Mas, o aluno tem a informação suficiente para atingir uma conotação adequada?

Palavras chave: realidade – realismo ingênuo – aprendizagem significativa – avaliação diagnóstica – modelos – denotação – conotação – aprendizagem sustentável.

(*) **Carlos Alberto Fernández.** Periodista, fotógrafo, ensayista, diseñador gráfico, editor. Docente en la Universidad de Palermo en el Departamento Audiovisual de la Facultad de Diseño y Comunicación.

Enseñar para aprender y, aprender a enseñar

Yanina Moscoso Barcia (*)

Fecha de recepción: julio 2011
Fecha de aceptación: septiembre 2011
Versión final: noviembre 2011

Resumen: Según Gary Fenstermacher, docente e investigador norteamericano, la enseñanza es, en su concepto más básico, una actividad que se puede producir habiendo al menos dos personas, una de las cuales posee un conocimiento, destreza o habilidad que el otro individuo no posee, el hecho de enseñar se produce cuando de una manera activa la persona que posee los conocimientos o habilidades intenta transmitirlos a la otra persona, generándose entre ambas un vínculo con el objetivo de que la segunda los adquiera.

Fenstermacher sostiene que la relación que se establece entre la enseñanza y el aprendizaje es de dependencia ontológica y no de causalidad, es decir que, el hecho de que el docente enseñe no significa que el alumno aprenda.

El acto de enseñar no da como consecuencia el proceso de aprendizaje, la enseñanza y el aprendizaje son dos procesos diferentes.

Palabras clave: aprendizaje – enseñanza – docente – alumno.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 95]

La enseñanza es una tarea compleja en la que confluyen múltiples elementos y tiene como finalidad promover el aprendizaje. El docente, como el medio responsable de realizar la enseñanza, adquiere un rol activo donde la comunicación es una pieza fundamental, pero el simple hecho de comunicar información no se podría denominar enseñanza, para que lo fuese deben existir una serie de acciones y determinaciones con un lineamiento definido y debe existir la intención de producir un cambio en el alumno.

Para que el acto de enseñar como proceso activo alcance el resultado buscado se deben identificar metas claras, seleccionar estrategias de enseñanza que permitan alcanzar las metas de aprendizaje, también es importante que el docente presente diversos recursos y oportunidades para que los alumnos logren adquirir una comprensión profunda de lo que se está enseñando, se debe orientar y guiar a los alumnos en el proceso de construcción de comprensión y, por supuesto obtener evidencia de aprendizaje.

El aprendizaje es la adquisición activa de conocimientos, para que esto ocurra es necesario apoyar la información entrante en conocimientos ya existentes, este proceso, así como la organización, retención y recuperación de los conocimientos requieren del pensamiento y la memoria; de modo que transformar la información presentada por el docente a través de variados recursos, en conocimientos implica un complejo proceso de construcción.

En el proceso de aprendizaje intervienen también otros factores de orden sensible que influyen en el resultado final, éstos son la ansiedad, la motivación y la actitud del que aprende.

Para que el proceso de aprendizaje sea efectivo, también se requieren estrategias, pensamientos y acciones deliberadas orientadas hacia la meta de aprendizaje.

Las estrategias no son rígidas ni posibles de aplicar de una única manera, por el contrario, se deben adaptar según las necesidades, son operaciones o actividades funcionales y concientes llevadas a cabo con la finalidad de mejorar el aprendizaje, implican entonces un plan de acción; algunas estrategias de aprendizaje pueden ser:

- Establecer metas.
- Buscar información, analizarla, organizarla y elaborarla.
- Almacenar la información de manera activa, es decir, mantener los conocimientos disponibles en la memoria listos para poder ser recuperados en el momento necesario.
- Ejercitar la memoria para que el conocimiento no sea un recuerdo sino un material accesible.
- Modificar los conocimientos mediante la incorporación de nueva información y la adquisición de experiencias.
- Apropiación del conocimiento mediante la reflexión, la asociación y el intercambio con otros.
- Aplicar lo aprendido a diferentes situaciones.
- Verificar si se han alcanzado las metas, realizar ejercicios de retroalimentación y una reflexión conciente del propio aprendizaje (metacognición).

Por supuesto que para que se produzca el tan buscado aprendizaje se deben tener en cuenta una serie de condiciones que favorecen éste proceso, muchas de ellas están centradas en el que enseña y otras centradas en el

que aprende, para mencionar algunos ejemplos:

El aprendizaje se ve favorecido a través de la motivación propia del docente para enseñar, la manera en que comunica, el énfasis e inclusive la pasión puesta frente al acto educativo, otras condiciones que favorecen el aprendizaje son posibilitar a los alumnos diferentes métodos de trabajo en el aula y fuera de ella para acceder a una producción genuina, grupal e individual, la participación real en situaciones reales, el uso de diversos materiales y fuentes de información, posibilitar una real capacidad de superación y de autonomía creciente; todas estas acciones promovidas por el docente.

Mientras que las metas, la motivación y la actitud de los estudiantes son ejemplos sencillos de condiciones que favorecen el aprendizaje centradas en el que aprende.

Esta gran red de acciones bilaterales deliberadas, llevadas a cabo para obtener el resultado previsto, promueve el aprendizaje, a partir de un efectivo proceso de enseñanza y un efectivo proceso de aprendizaje se obtiene un cambio conceptual (Posner 1982), una transformación de la estructura de pensamiento que posibilita el pasaje de un conocimiento intuitivo, descriptivo, asociativo, basado en ideas fragmentadas a un conocimiento conceptual, interconectado y multidireccional, un conocimiento disciplinar, basado en una serie de reglas y procedimientos anclados en conceptos generales, ya no fragmentados.

Es de gran valor tener en cuenta que tanto educadores como aprendices somos generadores activos de los resultados obtenidos y también somos poseedores del control sobre las acciones realizadas para lograrlos.

Es necesario mucho más que comunicar el contenido para enseñar, a la vez que también, se necesita mucho más que recibir el contenido transmitido para aprender, el *feedback* continuo favorece el monitoreo de los resultados, como también resulta de relevante importancia la intencionalidad que guíe las acciones compartidas hacia las metas claramente establecidas por ambas partes.

Referencias bibliográficas

- Guirtz Silvia y Palamidesi Mariano (1998) *El ABC de la tarea docente: Curriculum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.

Abstract: According to Gary Fenstermacher, educational and investigative North American, the education is, in his more basic concept, an activity that can take place there being at least two persons, one of which possesses a knowledge, skill or ability that another individual does not possess, the fact of teaching takes place when in an active way the person who possesses the knowledge or skills them tries to transmit to another person, a link being generated between both by the aim that the second one acquires them.

Fenstermacher holds that the relation that is established between the education and the learning is of ontological dependence and not by chance, that is to say that, the fact that the teacher teaches does not mean that the pupil learns.

The act of teaching does not give as consequence the learning process. Education and learning are two different processes.

Key words: learning – education – teacher – pupil.

Resumo: De acordo com Gary Fenstermacher, docente e pesquisador norte-americano, o ensino é, em seu conceito mais básico, uma atividade que se pode produzir tendo ao menos duas pessoas, uma das quais possui um conhecimento, destreza ou habilidade que o outro indivíduo não possui, o facto de ensinar se produz quando de uma maneira ativa a pessoa que possui os conhecimentos ou habilidades tenta transmití-los à outra pessoa, gerando-se entre ambas um vínculo com o objetivo de que a segunda os adquira.

Fenstermacher sustenta que a relação que se estabelece entre o ensino e a aprendizagem é de dependência ontológica e não de causalidade, isto é que, o facto de que o docente ensine não significa que o aluno aprenda.

O acto de ensinar não dá como consequência o processo de aprendizagem, o ensino e a aprendizagem são dois processos diferentes.

Palavras chave: aprendizagem – ensino – docente – aluno.

(*) **Yanina Moscoso Barcia.** Diseñadora de Indumentaria (UBA, 1995). Diseñadora Textil (UBA, 1996). Profesora en Disciplinas Industriales (Postgrado UTN, 2006). Profesora de la Universidad de Palermo en el Departamento de Modas de la Facultad de Diseño y Comunicación.

Diseño y Comunicación. Desafíos de cara al presente y al futuro

Verónica Devalle (*)

Fecha de recepción: julio 2011

Fecha de aceptación: septiembre 2011

Versión final: noviembre 2011

Resumen: El escenario actual de la enseñanza de la asignatura comunicación en el Diseño Gráfico o Diseño en Comunicación Visual presenta una serie de problemas. En primer lugar, la visión “contenidista” de la comunicación que traslucen. Seguidamente, la falta de una actualización teórica y metodológica. El artículo repasa esta situación en términos de desafíos pedagógicos a futuro.

Palabras clave: diseño – comunicación – discurso social – polisemia – cultura – práctica social – etnografía de las audiencias – pedagogía.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 97]

Si hacemos el ejercicio de pensar al Diseño como Comunicación Visual debemos entonces considerarlo a partir de una lectura social, en la medida en que toda comunicación supone una relación social. A partir de aquí, el escenario actual y futuro del Diseño presenta desafíos inmensos, relacionados con la complejidad de las sociedades del mañana. En el presente entonces debemos, nos debemos, una profunda reflexión que nos permita teorizar el fenómeno e indagar la vigencia del modo en que encaramos la enseñanza. En mi caso, y dado que trabajo con la materia Comunicación, el desafío se redobla.

Efectivamente, es indudable que solo en términos de transformaciones tecnológicas el escenario en América Latina es heterogéneo y complejo, pues reconoce crecimientos fragmentados y asimétricos. Una región que se caracteriza por la convivencia entre polos modernizadores que dialogan con la tecnología de punta del llamado Primer Mundo con bolsones de pobreza brutales y de ausencia absoluta de formación y capacitación por parte de una enorme cantidad de población.

La trama social, en nuestro presente, debe entonces conjugarse en plural. Hay tramas sociales, perfiles de población radicalmente divergentes y prueba de ello es el tipo de proyectos que salen de los mismos alumnos en la instancia del trabajo en las clases. Se trata de sociedades híbridas, donde se mezclan cuestiones locales con determinaciones globales. Así, no resulta extraño que los jóvenes del Noroeste argentino, cercanos cultural y geográficamente con altiplano boliviano, piensen factible la articulación entre la cuestión de la identidad andina presente en las tradicionales artesanías, con la metodología proyectual propia del diseño. Articular, hacer dialogar estas dos formas de producción de objetos supone un desafío en términos comunicacionales. Pero un desafío que difícilmente se resuelva desde una comprensión técnica de la comunicación. Esto es: pensar que los problemas de la comunicación y sus soluciones se resuelven a través de un adecuado manejo de los códigos, el perfil del usuario, la determinación de los públicos. Es necesario comprender que los problemas comunicacionales, en no pocas ocasiones, revelan problemas de índole social, cultural y política. Resulta adecuado considerar estas variantes como condiciones de posibilidad de la comunicación pero también como condiciones de problematización de la comunicación.

Pensar la sociedad y lo social (incluso la función social del diseño) como presupuesto, como meta, como objetivo o como destino en tanto algo homogéneo y estable implica un error de diagnóstico. En este sentido, la enseñanza de la comunicación debe salir de su consideración casi en términos de laboratorio para plantear situaciones reales y complejas de la comunicación que no necesariamente –ni excluyentemente- pasa por el sinnúmero de actores e instituciones, de voces e intenciones que intervienen en la construcción de los mensajes. En una cantidad importante de ocasiones lo que resulta complejo es la escena misma de la comunicación –más allá de las intenciones, los contenidos y los actores. Escenarios fragmentados, competencias comu-

nizacionales rotundamente asimétricas, expectativas de vida y de felicidad divergentes difícilmente puedan eludirse como horizonte de proyección de cualquier acontecimiento comunicacional, sea éste de la índole que sea. Así, aquello que escandaliza a sectores medios y altos de nuestras sociedades, puede ser vivido como algo totalmente natural y cotidiano en los sectores medios y bajos, y al revés. Una campaña destinada a los sectores de bajos recursos difícilmente pueda resultar efectiva si parte de un concierto de imágenes e imaginarios elaborados por lo que los sectores medios y altos identifican como pobreza. Mejor dicho, puede resultar revelador para el pobre la imagen que de él tienen los sectores pudientes y por ello –seguramente- esa imagen no lo interpele. En este sentido, para la enseñanza de la comunicación puede llegar a ser de suma utilidad la incorporación de estudios sobre etnografía de los públicos y de las audiencias. Un trabajo antropológico que supone dar espacio a la voz del otro.

A esta situación se le suma el acceso desigual a las tecnologías y los conocimientos por parte de las mayorías. Esto podría ser pensado como la resultante de la desigualdad social. Sin embargo, el panorama es mucho más complejo e interesante. En este sentido, las tecnologías, lejos de lo que tradicionalmente se ha pensado, han comenzado –y ya desde hace un largo tiempo- a ser pensadas también como construcciones sociales: como un conjunto de actores, de redes, de expertos, de conocimientos específicos y de creación de mercados. Y desde siempre, a las formas proyectadas de usabilidad de las tecnologías se le imprimen formas no convencionales de ser utilizadas. Internet comenzó de una determinada manera, como desarrollo de punta científico, pero luego adquirió otra fisonomía que le permite expandir exponencialmente el mercado a la par de atentar contra una buena parte de las industrias culturales que basan su negocio en los derechos de autor. Estas son preguntas que se retoman desde los estudios sociales de la tecnología –destaco los trabajos del grupo de investigación dirigido por Hernán Thomas-: ¿por qué triunfa un artefacto/un dispositivo? La primera respuesta, que es “porque está bien hecho” no necesariamente es la correcta. Está lleno de artefactos perfectamente diseñados que han sido rotundos fracasos, y está lleno de artefactos con serios problemas de diseño o problemas de ingeniería que triunfan. Tan válida como la pregunta por el éxito de un artefacto es la pregunta por su fracaso: ¿por qué fracasó la utilización de un material novedoso y económico? ¿Por qué la bicicleta –por tomar el clásico ejemplo- tiene este formato cuando se probaron soluciones que –a nivel mecánico- eran más potentes? Reconstruir las redes socio técnicas es una manera de comenzar a ensayar una respuesta ¿qué actores intervienen en su generación? ¿Qué voces pesan dentro de las redes de interacción y construcción social de la tecnología? ¿Qué conocimientos determinados grupos sociales están dispuestos a asimilar?

Repongo esta serie de inquietudes porque permiten complejizar el concepto de interacción social, que es una de las bases de la comunicación. Y también des-

mitificar la idea de que todos estos inconvenientes son problemas de índole comunicacional que se resuelven con mensajes correctos. Y ¿por qué es necesario desmitificarlo? Porque reproducen el mismo equívoco que el del caso de los artefactos que fracasan a pesar de estar bien diseñados ¿En qué consiste el equívoco? En desconocer dinámicas que exceden el profesionalismo de la ingeniería o del diseño industrial. También exceden al diseño en tanto comunicación visual si solo lo consideramos como recetas y sugerencias para comunicar bien. Los recetarios son útiles –retrospectivamente– para explicar por qué se triunfó, pero no sirven para explicar por qué –aún habiendo hecho las cosas bien– se fracasó. Y en este “fracaso comunicacional” la disciplina debe y tiene que decir algo. Podría pensarse, finalmente, que curricularmente la “comunicación” como área o materia debe ser profundamente actualizada.

Efectivamente, las armonías, anhelos, frustraciones, identificaciones, sentido del éxito y del fracaso, razones de ser y de existir forman parte de nuestros imaginarios pero no de una forma abstracta. De forma concreta. Se materializan en el modo en que leemos, interpretamos, consumimos, desechamos, nos vinculamos, nos integramos o excluimos. Son prácticas sociales. Y a ellas hay que interrogar a la hora de determinar el sentido de los enunciados visuales. Entonces, la idea de un contenido de un mensaje yendo y viendo por mares que lo conducen a “buen puerto” al decir de Arfuch (Arfuch, 1997), es además de una utopía –por su imposibilidad– una imagen frustrante para quien intente manejar el material de la significación que es –Barthes mediante– polisémico. Se trata de una lectura empobrecedora que olvida de qué modo lo social imprime el discurso y de qué modo el discurso, los discursos son acontecimientos sociales (Verón, 2004). Desde aquí, reponer textos claves como Barthes, Eco, Verón, entre otros, es una materia pendiente en las formas de enseñanza del Diseño.

Referencias bibliográficas

- Arfuch, L., Chaves, N., Ledesma, M. (1997) *Diseño y comunicación. Teorías y enfoques críticos*. Buenos Aires: Paidós.

- Arfuch, L. y Devalle, V. (2009) *Visualidades sin fin. Imagen y Diseño en la sociedad global*. Buenos Aires: Prometeo.
- Bajtín, M. (1982) *Estética de la Creación Verbal*. México: Siglo XXI.
- Barthes, R. (1990) *La aventura semiológica*. Barcelona: Paidós.
- Eco, U. (1991) *Lector in fabula*. Barcelona: Lumen.
- Thomas, H. y Buch, A. (2008) *Actos, actores y artefactos. Sociología de la tecnología*. Buenos Aires: Editorial Universidad Nacional de Quilmes.
- Verón, E. (2004) *La semiosis social*. México: Gedisa.

Abstract: The current scene of the education of the subject communication in the Graphical Design or Design in Visual Communication presents a series of problems. First, the vision “that contains” the communication that they reveal. Immediately afterwards, the lack of a theoretical and methodological update. The article revises this situation in terms of pedagogic challenges to future.

Key words: design – communication – social speech – culture – social practice – ethnography of the hearings – pedagogy.

Resumo: A situação actual do ensino da matéria comunicação no Design Gráfico ou Design em Comunicação Visual apresenta uma série de problemas. Em primeiro lugar, a visão “contenidista” da comunicação. Em seguida, a falta de uma atualização teórica e metodológica. O artigo repasa esta situação em termos de desafios pedagógicos a futuro.

Palavras chave: design – comunicação – discurso social – cultura – prática social – etnografia das audiências – pedagogia.

(*) **Verónica Devalle.** Licenciada en Sociología (UBA, 1994). Magister en Sociología de la cultura y Análisis Cultural (IDAES, Universidad Nacional de San Martín, 2002). Doctora comisión Artes, Facultad de Filosofía y Letras (UBA, 2007). Profesora de la Universidad de Palermo en el Departamento de Licenciatura / Maestría en la Facultad de Diseño y Comunicación.

Estudiantes contenidos

Marcelo Cabot (*)

Fecha de recepción: julio 2011

Fecha de aceptación: septiembre 2011

Versión final: noviembre 2011

Resumen: Una propuesta de talleres de práctica profesional con la intención de acercar el mercado laboral a la universidad. A su vez se juega con el significado de la palabra contenido. Trabajar en contenidos para las materias que conformarán una carrera es una tarea que requiere entrelazar y conectar conocimientos, contemplar aprendizajes que se darán en simultáneo, superposiciones y actualizaciones, y la visión de planear todo eso a largo plazo.

Palabras clave: educación – estudiante – contenido – taller – práctica – aula.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 99]

Tomá fuerte con las manos el manubrio.

No dejes de pedalear.

Acompaña y equilibrá con el cuerpo sin ponerlo rígido.

Un padre le da a su hijo los contenidos necesarios para aprender a andar en bicicleta. Y aunque nunca deja de mirarlo, en un momento lo suelta.

Contenido, da.

(Del part. de contener).

1. adj. Que se conduce con moderación o templanza.
2. m. Cosa que se contiene dentro de otra.
3. m. Tabla de materias, a modo de índice.

Viendo la palabra desde todos sus significados pienso que el foco, además de estar puesto en la actualización y coherencia de los contenidos de las materias, debe apuntar también a quienes los recibirán y harán uso de estos contenidos.

“Contenido” también nos habla de algo que no termina de liberarse. En este caso, junto a los contenidos académicos, quiero referirme a estudiantes que puedan estar tomando una actitud contenida.

Trabajar en contenidos para las materias que conformarán una carrera es una tarea que requiere entrelazar y conectar conocimientos, contemplar aprendizajes que se darán en simultáneo, superposiciones y actualizaciones, y la visión de planear todo eso a largo plazo. Pero en paralelo, esto también requiere de la necesidad de observar permanentemente cómo van dando resultados esos contenidos en cuánto a la puesta en funcionamiento, para hacer que los mismos sean ejercitados y pongan a la luz nuestro objetivo final, que es el aprendizaje.

Superposiciones

En base a esta introducción, y en lo que concierne a materias que tratan sobre mismos temas, siempre que se trate de materias prácticas o de taller, no lo tomaría desde una mirada de algo que se repite, si consideramos que eso podría significar cantidad y por lo tanto, más experimentación.

Sin embargo, y aunque existan materias similares, creo más conveniente que una misma materia práctica sea desarrollada y trabajada muchas veces, pero siempre sobre el mismo punto. Es decir, mucha práctica sobre lo mismo y no un poco de práctica sobre muchas cosas. Para ampliar esta idea vamos a lo que sucedería puntualmente en el día a día, dentro de una agencia de publicidad: cuando me encuentre en la actividad recibiré un *brief* de comunicación de un producto o servicio listo para resolver. Si no llego al objetivo, esto no termina en que tendré un 4 (cuatro) como calificación y luego me darán otro *brief*. Me darán nuevamente ese *brief*. Y sólo podré resolver mis dudas, miedos e inquietudes si profundizo en un 100% sobre ese pedido. Lo que no da el mismo resultado si trabajo en un 20% sobre cinco trabajos. Porque más allá de haber experimentado con cinco trabajos, lo que finalmente queda es que siempre que me encontré con un problema fue cuando había llegado al 20% de mi capacidad y esfuerzo.

Así, sólo acumulo mucho conocimiento en trabajos que

no me presentan dificultades, pero no me entreno para dejar atrás esas dificultades que frecuentemente volverán a aparecer. Esto es algo que se ve día a día en el aula y que, de alguna manera, nos ha pasado a todos, y no sólo a los estudiantes universitarios: una tendencia natural a evitar las dificultades y los cambios. Pero la experiencia dice que cuando algo molesta, casi siempre significa que eso me está enseñando lo que no sé.

Desde esta óptica, la cantidad de trabajos no necesariamente es garantía de buen aprendizaje si lo que se plantea es ramificar mucho pero sin llegar a lo profundo de una situación puntual a resolver.

Los contenidos de los alumnos

Inquietud. Curiosidad. Exposición. Ganas. Crecimiento. Empatía. Seguridad. Sana ambición.

Dejando de lado una mirada soñadora y utópica, este tipo de contenidos que dan forma a un futuro profesional pueden ser también fomentados desde las carreras para que sea el mismo estudiante quien pueda descubrirse y encontrarse con esos contenidos que lo conforman para unificar así sus capacidades intelectuales y espirituales.

Así como diferentes temas integran lo que serán los contenidos en una materia, existen cualidades o características -algunas innatas y otras que pueden ser desarrolladas- que nutren y dan forma a un estudiante. Estos podrían verse, a mí entender, como los contenidos de los alumnos.

Resulta sumamente constructivo que los contenidos actualizados de las carreras se encuentren en sintonía con estudiantes actualizados también en sus propios contenidos refiriéndonos a todo aquello que vaya construyendo una actitud emprendedora y abierta a tomar riesgos. Apunto concretamente a la práctica. Al bienvenido error del que tanto se aprende.

A un espacio donde los contenidos se luzcan y se pongan a prueba, más allá de un examen o una nota numérica. El resultado de una nota no causa la misma satisfacción cuando se ve en una libreta como cuando se vivencia en un proyecto real.

¿Qué pasaría si el mercado entrara a la universidad y presentara al alumno otro contacto con la realidad? ¿Y si en lugar de profesores, por un momento hubiera colegas?

Con esto tiene que ver la actitud contenida. Y no hablo de un desgano o desinterés por parte de los jóvenes, sino de algo aún desconocido. Un escenario que todavía no consideran posible debido a que muchos de ellos aún no se encuentran en actividad. Frente a esta realidad resulta fundamental como parte de los contenidos de una carrera la posibilidad de facilitarles un contacto con el mercado laboral que los encontrará en poco tiempo. Esto trae un cambio de esquemas en el accionar diario de un estudiante en la universidad. Pero es, a su vez, una alternativa necesaria a esa convención establecida en la que un alumno se ve menos expuesto, ya que la práctica forma parte de un ámbito conocido en donde sólo se trata de un examen y no de su medio de vida.

En el aula, un 4 (cuatro) es una nota baja en una libreta. En la realidad, un 4 (cuatro) es un mal uso de una

inversión publicitaria o un desacierto en la elección de un medio de comunicación, con las consecuencias que eso traiga. Del mismo modo, un 10 (diez) puede ser la puerta de entrada a una pasantía y el puntapié inicial de una carrera profesional.

Propuesta de Talleres de Práctica Profesional en la Universidad de Palermo: un acercamiento al mercado desde el aula

Una bajada de *brief* de comunicación. La interacción de los diferentes departamentos de una agencia de publicidad. La presentación de una campaña y su correspondiente plan de medios. Todo igual, pero en el aula. La propuesta ya existe en institutos de enseñanza en la carrera de Publicidad y consiste en profundizar los contenidos o conocimientos adquiridos poniéndolos en práctica a través de un trabajo real que está siendo trabajado en simultáneo por una agencia de publicidad.

Una idea, nunca es la misma idea. Un cliente, siempre es diferente al siguiente. Un presupuesto tiene innumerables formas de ser utilizado. Por eso, lo que aquí se acumula es la experiencia. Y lo que se crea es un estudiante que ya comienza a vislumbrar, trabajando sobre algo verdadero, lo que pasará allá afuera, en el mercado. Antes de esperar que un estudiante salga al mercado y sea un profesional, este proyecto apunta a que el mercado se acerque a la universidad para recordarle a ese estudiante que en poco tiempo se verán como pares.

Y considero que esto va incluso más allá de tener como profesor a un profesional en actividad, ya que es la magnitud real del trabajo lo que marcará esa transformación: ver al profesor como un colega.

En este caso, el contacto tan directo con la profesión puede proporcionar una nueva mirada que el estudiante se ve llevado a hacer sobre sí mismo: el encuentro con un igual.

La propuesta tiene que ver con ese 100% de desempeño mencionado anteriormente aplicado a un trabajo específico.

En cuánto a la puesta en funcionamiento, ya que las inquietudes, especialidades y áreas de preferencia de los estudiantes son variadas, pero a la vez todos se encuentran dentro o cerca de una agencia de publicidad o estudio de diseño, el proyecto apunta a que el taller reúna a cada parte en un espacio en el que interactúen como si se tratara del mercado real. Creativos, departamento de cuentas, planificadores de medios y diseñadores gráficos, todos haciendo lo propio e interactuando al servicio del propósito.

Yendo más allá del trabajo cotidiano en el aula donde un *brief* es dado por un profesor, el objetivo de estos talleres es acercar por medio de contactos con agencias de publicidad o estudios de diseño locales, una bajada de *brief* real proporcionada por un anunciante real.

El mismo pedido de trabajo que solicitará un anunciante a una agencia o estudio -siempre y cuando el grado de confidencialidad del proyecto lo permita- podrá ser en este caso dado a los estudiantes como adelanto y haciéndolos partícipes de lo que pasa en el mundo profesional.

Si bien el taller es llevado adelante por profesores, una condición importante es establecer desde el comienzo esa igualdad, ya que se trata de estudiantes que se encuentran a un paso de ser profesionales.

La metodología está basada en trabajar teniendo en cuenta los mismos requerimientos que contemplaría cualquier lanzamiento: cómo optimizar un presupuesto para producción, qué medios elegir para la difusión de esa campaña, conocer las inquietudes y necesidades del público objetivo y todos los ítems que hagan a la realización de una pieza publicitaria. Pero siempre a partir de un *brief* que haya sido dado por una agencia de publicidad existente, y que al mismo tiempo está trabajando en ese proyecto. Un acercamiento al mercado desde el aula.

Así, desde ese lugar, los alumnos ya están anticipándose al ámbito profesional haciendo uso y práctica de los contenidos académicos.

Del mismo modo que beneficia a los alumnos, este proyecto puede ser un importante aporte para que la universidad sea reconocida por muchas agencias de publicidad o estudios de diseño como un respetado semillero de talentos. La Universidad de Palermo como proveedora de profesionales concientes de la realidad del mercado y que ya han tenido un contacto cercano con el mismo. Una universidad que forma profesionales y que también da forma a su futuro promoviendo generaciones de jóvenes más curiosos, más creativos, más emprendedores. Y menos contenidos.

Referencia bibliográfica

- Diccionario en línea de la Real Academia Española: www.rae.es, 22^a edición.

Abstract: A proposal of professional workshops oriented to tight the bounds between the University and the employment market. In addition, the meaning of the word "contents" is explored. To design a career implies a hard word in designing contents for the subjects, also it requires to interlace and to connect knowledge, to identify not only simultaneous learnings but and updates as well. The vision of long term planning is also considered.

Key words: education – student – contents – workshop – practical – classroom

Resumo: A proposta dos workshops de prática profissional, com o objetivo de trazer ao mercado de trabalho para a faculdade. Ao mesmo tempo, jogando com o significado da palavra conteúdo. Trabalhar em conteúdos para as matérias que conformarão uma carreira é uma tarefa que requer entrelazar e conectar conhecimentos, contemplar aprendizagens que se darão em simultâneo, sobrepostos e atualizações, e a visão de planejar todo isso em longo prazo.

Palavras chave: educação – estudante – conteúdo – workshop – prática – sala de aula.

(*) **Marcelo Cabot.** Ver CV en la página 38.

Travesía creativa como modelo educativo

Paula Jorge (*)

Fecha de recepción: julio 2011
Fecha de aceptación: septiembre 2011
Versión final: noviembre 2011

Resumen: La “creatividad” tiene que ver con un proceso. Nace una idea desde alguna profundidad, que luego, con una base de trabajo se transforma en un proyecto final sostenido por necesidades muy precisas, reales y concretas.

Palabras clave: creatividad – diseño – resignificar – investigación – reflexión – experimentación.

Como parte de la creatividad: La originalidad. Algo más para transmitir en la formación de profesionales creativo.

Enseñar a mostrar lo mismo de un modo diferente creando y re-creando en cada instancia, rompiendo la rutina establecida, buscando nuevos horizontes, experimentando nuevas técnicas.

Sobre la base de formación universitaria transitan también aquellos estudiantes que se forman explorando la creatividad.

Un alto porcentaje de nuestro alumnado se encuentra vinculado con lo artístico. Desde algún lugar tienen relación con el arte ya que en la mayoría de los casos desarrollan actividades como ser, música, pintura, escultura, teatro, literatura, danza, fotografía, etc. El arte que desde lo subjetivo expresa y expone las emociones y pensamientos de ese artista siempre sin límites...

Pero la formación universitaria se sostiene sobre límites y consignas a respetar en función de la planificación de cada materia, fusionando la teoría con la práctica en un espacio de modalidad taller.

Entonces, ¿Cómo ajustar los límites a la base de una enseñanza ligada a la creatividad en donde no deberían existir los límites?

¿Cómo formar desde consignas predeterminadas sin coartar la “libertad creativa”?

¿Cómo abrir las puertas a nuevas posibilidades en función de resultados mas potentes y originales tomando de la mano una planificación, una consigna y un programa ya establecido?

Como docente intento disparar el potencial que cada ser tiene en su interior...desde algún lugar deseo llegar a esa propuesta que tenga que ver con las habilidades del alumno y esencialmente con sus capacidades.

“Hacer un click” en la mente de un estudiante para abrirle otras puertas, mostrarle otras posibilidades, acompañando, para que sean ellos mismos quienes descubran su propio estilo, su propia forma, su “propia marca”.

Los estudiantes investigan, analizan las opciones más convenientes y luego comienzan a producir.

Hay intercambio de ideas, debates, opiniones y una dinámica áulica en donde se comprometen con sus propios trabajos y también con los de sus compañeros, aportando y sumando ideas para mejorar cada uno de los proyectos.

La creatividad nos permite también diversidad e infinidad de propuestas en función de una misma consigna con un mismo objetivo en común. Y como parte de la enseñanza una permanente búsqueda de posibles alternativas.

Si estimulamos a nuestros estudiantes a descubrir su propio estilo ya hemos logrado la base profesional de su formación, el resto lo ganarán a lo largo de su camino cosechando conocimientos desde lo vivencial.

Travesía creativa como modelo educativo: Investigación, reflexión, experimentación, búsqueda, intercambio, diversidad, compromiso y descubrimiento en la formación de universitarios creativos.

Abstract: Creativity has to do with a process. An idea is born from some depth that then is transformed into a final project supported by very precise, real and concrete needs.

Key words: creativity – design – investigation – reflection – experimentation

Resumo: A “criatividade” tem que ver com um processo. Nasce uma ideia desde alguma profundidade, que depois, com uma base de trabalho se transforma num projeto final sustentado por necessidades muito precisas, reais e concretas.

Palavras chave: criatividade – design – resignificar – investigação – reflexão – ensaio.

(*) **Paula Jorge.** Diseñadora Gráfica (Universidad de Morón), Decoradora Profesional (Instituto Nueva Escuela de Diseño y Comunicación) y Técnica en armado de Vidrieras (Instituto Window Displays). Docente de la Universidad de Palermo en el Departamento de Diseño de Espacios en la Facultad de Diseño y Comunicación.

Las modalidades y las estrategias docentes como influenciadoras del perfil del asistente académico

Fecha de recepción: julio 2011

Fecha de aceptación: septiembre 2011

Versión final: noviembre 2011

María Chapouille (*)

Resumen: Los profesores perciben la necesidad de desarrollar individuos que comprendan la forma de vida de otras personas y se relacionen bien con ellas, que puedan pensar con sentido crítico y aplicar los valores humanos en sus interacciones con los demás. Los profesores conscientes y previsores se preguntan si lo que enseñan ahora y la manera en que lo enseñan contribuirá en la mejor forma posible a la vida personal y profesional como al aprendizaje.

Palabras clave: desarrollar – valores – profesional – aprendizaje.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 102]

Todos pensamos o nos planteamos esto cuando nos encontramos frente a una clase. Todos soñamos con alcanzar un perfil ideal de docente. Pero lo importante es saber que un docente ideal nunca será lo mejor y nunca podrá conformar a todo el alumnado por igual. La teoría, la práctica y la experiencia personal de cada uno como asistente son hitos que influyen y al mismo tiempo ayudan a ir formando un modelo propio de docente. Vemos de suma importancia analizar las modalidades que inciden en la organización de las estrategias docentes y como éstas influyen en la creación de un perfil ideal para el asistente académico. Todo el tiempo hacemos uso de ellas cuando nos comunicamos con otras personas sin ser necesariamente en el ámbito profesional. Por eso, nos parece conveniente la correcta utilización de las mismas para lograr construir y establecer un vínculo profesor – alumno aún más estrecho. Muchas veces la falta de utilización de las modalidades y estrategias lleva a que una clase “fracase”.

La docencia es algo mágico. No sólo requiere de grandes conocimientos sino también de la utilización de ciertas estrategias para llevar a cabo una clase adecuadamente. Muchas cosas se aprenden ejerciendo: el amor, la higiene básica, la ecología, la igualdad y la vida sana entre otras cosas. Pero para aprender es importante dar. Cuando hablamos de dar nos referimos a tener preparado el contenido a exponer en clase, el material auxiliar a utilizar, etc. Esto requiere tiempo y plena dedicación. El material debe ser expuesto de manera creativa y adecuada, ya que así lograremos un interés extra en cada discípulo. El docente debe creer en el alumno, debe darle confianza para así poder desarrollar los contenidos: las diferentes maneras de afrontarlos, los mecanismos, etc. Es importante destacar este *feedback* entre docente y alumno porque muchas veces es una forma de auto evaluación.

El docente no sólo posee un papel de educador sino también de guía y modelo. Por eso el docente debe conocer al grupo, ser honesto desde el primer encuentro. Debe ser depositario de confianza, porque cuando se deposita confianza en el alumnado, éstos frecuentemente superan las esperanzas sustentadas por los maestros. El

docente es el encargado de transmitir y brindar sus conocimientos no sólo con pasión sino con responsabilidad. Responsabilidad en la educación y en la formación de personas íntegras. El profesor debe estar abierto al diálogo ser receptivo a las críticas y sugerencias de sus alumnos. Poseer una visión optimista de los problemas ayudará a mejorar las relaciones humanas y con ellas una estrecha relación educador – educando.

La voz es un elemento fundamental para que el proceso de comunicación pueda ser llevado a cabo. Por ende, si el emisor: docente, no varía las tonalidades de su voz y la versatilidad de la misma estaría cayendo en una monotonía la cual produciría ruido en el mensaje a transmitir, logrando que el alumno pierda el interés y comience a dialogar con sus pares. La clase debe ser dinámica y la voz debe hacer hincapié en las frases más importantes. También la versatilidad en el volumen puede ser un recurso para pedir silencio en vez de recurrir a los gritos desaforados y a los timbres grotescos. La oratoria es el arte de hablar con elocuencia. Llamamos elocuencia a la facultad de expresarse con elegancia no sólo con palabras sino con gestos, ademanes, etc. El lenguaje aporta coherencia y cohesión a las oraciones por lo tanto le facilita al alumno la comprensión del texto o material explicado. El docente debe articular todas sus palabras y estas deben estar acompañadas de un ritmo adecuado tanto al pensamiento como a la comprensión de los oyentes. Hay que saber darle tiempo al alumno para que procese la información y pueda libremente transcribirla a sus apuntes. Muchas veces la correcta utilización de las pausas funciona como herramientas aclaratorias de lo expuestos anteriormente. El lenguaje debe ser rico en recursos lingüísticos.

La comunicación visual es indispensable a la hora de expresarse. La mirada por ejemplo es sinónimo de seriedad, control de situación, etc. La postura y el lugar que ocupa el docente en el aula transmiten una imagen de lo que es el docente. Éste debe ser expresivo siempre y cuando logre crear un equilibrio entre los movimientos y las gesticulaciones. Emplear gestos, al igual que el uso de las pausas, es de suma utilidad a la hora de subrayar lo más importante. Todos estos ítems mencionados ha-

cen que la relación crezca cada vez más.

Las clases deben estar siempre previamente planificadas. La utilización de los recursos auxiliares deben ser una herramienta para lograr que el aprendizaje se de una manera motivadora. Muchas veces estos elementos debemos usarlos como ejemplos claros de lo que se dio teóricamente. Los mismos deben estar realizados o buscados de manera oportuna al tema a tratar. No hay que caer en la desprolijidad, muchas veces es preferible no mostrar nada que algo que esté a medio realizar.

Hay que saber darle tiempo al alumno para que procese la información y pueda libremente transcribirla a sus apuntes por eso es necesario mostrar las cosas y dejarlas un tiempo prudente para que el alumno madure la impresión.

Toda persona que se quiera dedicar al hermoso arte de la docencia debe tener en cuenta las modalidades expuestas previamente. Los sentimientos de las personas van con ellas a la facultad, al trabajo, etc. En una forma o en otra, sus temores y sus alegrías, los sentimientos acerca de sí mismos, de sus compañeros y familiares acompañan a los estudiantes a dondequiera que vayan. Quizás estos sentimientos no sean expresados verbalmente, pero el viejo proverbio dice: "las acciones son más elocuentes que las palabras" proporciona una clave para comprender tanto lo que el profesor quiere transmitir como lo que el discípulo quiere. Por eso la importancia de conocer lo positivo y lo negativo de las diferentes modalidades al comunicarnos.

Es probable que quien tenga un determinado tipo de habilidad o inteligencia carezca de otras. De allí el valor de trabajar en equipo para la resolución de problemas así como también participar del proceso de aprendizaje. Es necesario que el docente se forme bajo un estilo de liderazgo democrático:

- Favorece las discusiones del grupo y orienta las decisiones: abierto al diálogo y a la recepción de las críticas.
- No asigna subareas ni subgrupos
- Trata de obtener un consenso grupal: posee una visión optimista de los problemas.
- Se compromete con el grupo: honestidad intelectual y responsabilidad de ofrecer lo mejor de su acervo científico.
- No sólo participa en las actividades sino que crea una atmósfera positiva: utiliza una articulación clara, una adecuada variedad de tonalidades que invitan a participar.
- Provee al grupo de material propicio e innovador: comparte con el alumnado todo aquel recurso innovador el cual cree conveniente para atrapar la atención e interés de sus discípulos.

El perfil de profesor que yo busco es aquel que es imaginativo, creador, posee inventiva y flexibilidad en su pensamiento. Analítico, lógico, racional y observador. Tiene imaginación con los pies en la tierra. Es práctico, emprendedor y orientado a la acción. Es perseverante, constante y tenaz. Tiene iniciativa por la acción con perseverancia.

El profesor debe darle tiempo a los alumnos para que se adapten, se acomoden. El docente debe brindar herramientas, motivarlos, para que el proceso de aprendizaje sea un éxito para el alumnado como para él mismo.

Estas son las características fundamentales que forman mi perfil docente. Para mí, la docencia es algo mágico. Creo que el tiempo conjuntamente con las ganas de enseñar y los conocimientos adquiridos lograrán que llegue a mi perfil deseado.

Referencias bibliográficas

- Fernández, Stella Maris. *Técnicas de trabajo intelectual* (capítulo 1 y 7). Facultad de Filosofía y Letras.
- Savater, Fernando. *El valor de Educar*. Buenos Aires: Ariel.

Abstract: The teachers perceive the need to help to develop people who understand the form of life of other persons and are related well to them, who could think with critical sense and apply the human values in his interactions with the others. The conscious and for-sighted teachers wonder if what they teach now and the way in which they teach it will contribute in the best possible form to the personal and professional life as to the learning.

Key words: develop – values – professional – learning.

Resumo: Os professores percebem a necessidade de desenvolver indivíduos que compreendam a forma de vida de outras pessoas e se relacionem bem com elas, que possam pensar com sentido crítico e aplicar os valores humanos em suas interações com os demais. Os professores conscientes e previsores perguntam-se se o que ensinam agora e a maneira em que o ensinam ajudará na melhor forma possível à vida pessoal e profissional como à aprendizagem.

Palavras chave: desenvolver – valores – profissional – aprendizagem.

(*) **María Chapouille.** Licenciada en Relaciones Públicas (Universidad de Palermo). Docente de la Universidad de Palermo en el Departamento de Comunicación Corporativa - Empresa de la Facultad de Diseño y Comunicación.

Herramientas para mejorar una clase

Julieta Selem (*)

Fecha de recepción: julio 2011

Fecha de aceptación: septiembre 2011

Versión final: noviembre 2011

Resumen: En el siguiente ensayo se relata una actividad que hicimos durante la cursada de “Estrategias de la Enseñanza”, una de las materias del Programa de Formación y Capacitación Docente de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo. Lo abro a la comunidad docente para que sirva como referencia de cómo usar herramientas concretas para mejorar una clase con nuestros alumnos.

Palabras clave: estrategias de enseñanza – modelo inductivo – constructivismo – introducción a la clase – etapa de final abierto – etapa convergente – cierre / aplicación – estrategia de inicio – estrategia de desarrollo – estrategia de cierre.

[Resúmenes en inglés y portugués en la páginas 104 y 105]

El profesor Carlos Cosentino de “Estrategias de la Enseñanza” nos pidió que grabemos una clase con nuestros alumnos para analizarla. Yo dicto “Introducción al Lenguaje Visual”, una materia que cursan los chicos ingresantes de carreras de diseño.

El desafío es planificar nuevamente la clase desgravada, pero ahora apoyándome en la teoría de “Estrategias de Enseñanza” que nos da herramientas más sólidas para favorecer el aprendizaje de los alumnos en nuestras clases.

El contenido de la clase que tomé para mejorar fue sobre la retórica de la imagen, este es un tema nuevo para los chicos, entonces para llegar a este tema primero quiero reforzar conceptos ya estudiados en la cursada como: persuasión, qué es sintaxis, qué es semántica, para afrontar el tema nuevo sobre una base segura.

Lo que más influye en el aprendizaje es saber el nivel del conocimiento que el alumno trae, mi rol como docente es averiguar lo que sabe el grupo y sobre eso construir (concepto de Ausubel). Ej: “qué entienden por...?”. Esto abre el diálogo y me va a permitir conocer el nivel, voy a poder diagnosticar, y tengo la posibilidad de reeducar, aclarar conocimientos previos erróneos. Según el registro de lo que va pasando en el aula, se va ajustando lo planificado constantemente, siempre hay que verificar y ajustar en el momento.

Incluso, partir de lo sabido por los chicos me abre camino desde sus propios discursos para ir introduciendo la nueva temática, porque son temas íntimamente relacionados. La retórica podemos definirla como un tema generativo, porque es un área que crea conexiones y que se puede relacionar con la vida de los alumnos de muchas maneras y ofrece oportunidades ricas a explorar. La retórica es uno de los tópicos centrales de la materia, y es una herramienta muy poderosa en la comunicación. Para poder hacer uso de esta herramienta, el alumno debe manejar los distintos lenguajes visuales que experimentamos y trabajamos en la cursada. Por eso, para desarrollar este tema generativo, transito con los alumnos por otros temas que están relacionados a este tema principal, como ser persuasión, sintaxis, semántica, tensión, elementos pertinentes, lenguajes, colores, síntesis, etc.

Para esta clase trabajo con el modelo inductivo que es

una estrategia eficaz y está fundado en los principios del Constructivismo, una visión del aprendizaje que sostiene que los alumnos desarrollan su propia comprensión acerca del mundo, en lugar de obtenerla provista por otros (en la mayoría de los casos: los docentes) de una forma previamente organizada. El constructivismo ubica al alumno en el centro del proceso de aprendizaje. El modelo enfatiza el compromiso activo del alumno y la construcción de su propia comprensión del tema, por lo que hace hincapié en el pensamiento de nivel superior y crítico.

La meta a alcanzar es la “comprensión” por parte del alumno. Comprensión es asimilar un concepto y poder hacer uso activo y aplicarlo a otras realidades. El docente guía el proceso de aprendizaje. No es positivo conducir a la respuesta por caminos cortos. Es más real y positivo para el aprendizaje que el alumno “construya” la respuesta, con nuestra guía, pero como resultado de su investigación y experiencia.

El clima de la clase necesario para que tenga lugar el aprendizaje basado en el modelo inductivo requiere un ambiente en el que los alumnos se sientan libres de asumir riesgos y ofrecer sus propias conclusiones, conjeturas y evidencias sin temer a las críticas ni sentirse avergonzado.

Para estructurar la clase utilizando el modelo inductivo: me baso en cinco etapas: 1. Introducción a la clase, 2. Etapa de final abierto, 3. Etapa convergente, 4. Cierre, 5. Aplicación.

Y al mismo tiempo, voy a valerme del teórico que revolucionó la pedagogía: Díaz Barriga, que separa la clase en tres momentos: A. Estrategia de inicio; B. Estrategia de desarrollo; C. Estrategia de cierre.

Analizando ambas estructuras para organizar la clase, veo que se funden en criterios comunes, así que los trabajo en el encuentro porque considero que me favorece mucho para organizar la actividad y para alentar a los alumnos a que tengan una actitud activa y participativa.

Comencemos.

(A). Como “Estrategia de inicio” tengo en cuenta los siguientes puntos:

- Debo despertar las ganas, motivar la curiosidad de los alumnos.

- Explicarles la importancia de la tarea: “para qué les va a servir”.

- Mostrarles la meta, para que la valoren y se involucren. Las estrategias de inicio sirven para diagnosticar al grupo, me baso en experiencias que traen por lo que es necesario ir ajustando sobre la marcha lo planificado.

Tal es la fortaleza de la retórica en la cursada, que el último trabajo que deben desarrollar los chicos para presentarse a examen final, es diseñar un afiche. En piezas gráficas como el afiche, el uso de figuras retóricas es valiosísimo ya que se requiere potenciar el mensaje para que sea efectivo. La retórica es una herramienta que sirve para enfatizar lo que se podría decir con mayor simpleza o linealidad, con la clara intención de potenciar el efecto persuasivo de lo que se desea comunicar.

Durante esta instancia (1) de Introducción a la clas les digo a mis alumnos que voy a presentarles algunos ejemplos y que su tarea es buscar patrones y diferencias entre ellos.

(B). Luego aplico Estrategias de desarrollo donde la actividad son preguntas (remite al método Socrático) para trabajar la indagatoria, abrir y generar cada vez más preguntas en el pensamiento del alumno.

Preguntas: de relación: semejanzas, diferencias, comparaciones; de análisis: rasgos comunes dentro de un concepto; de comparación: para tener un punto crítico; de síntesis: para lograr definiciones; de opinión: para incentivar el juicio crítico; de causalidad: qué consecuencias.

Esta es la (2) Etapa de final abierto, en la que les muestro los ejemplos a los alumnos pidiéndoles que los observen, describan y comparen. ¿Cómo-? Los alumnos comienzan su análisis respondiendo preguntas de final abierto –preguntas que piden descripciones, comparaciones, observaciones– y como resultado se obtendrán varias respuestas aceptables. Las preguntas de final abierto no tienen una sola respuesta como correcta, sino que son el tipo de preguntas que dan a los estudiantes la oportunidad de pensar y compartir sus pensamientos con el resto de la clase.

Les presento ejemplos cuidadosamente seleccionados y guío al alumno para que forme su propia comprensión del tema, a través de preguntas sobre las observaciones que van surgiendo del grupo. Tengo como objetivo tener una actitud positiva frente a ellos, para alentar la observación, liderar, guiar.

La retórica se puede analizar desde distintos ejemplos, más allá del uso gráfico, aparece reflejado en otros ámbitos, y esto en la clase puede motivar a los alumnos a buscar ellos mismos sus ejemplos y tener oportunidad de demostrar su imaginación. Esto los involucra ya que necesitan aplicar activamente la teoría explicada a ejemplos que se ajusten a cada tipo de figura retórica.

Luego pasamos a la (3) Etapa convergente. Al existir un objetivo concreto de contenido, mi tarea es reducir el espectro y llevarlos a identificar el tema de estudio. La etapa anterior resulta o converge, ahora sí, en respuestas específicas. El tema de estudio es la Retórica de la imagen. Hay dos grupos de figuras:

- Figuras sintácticas: transpositivas, elipsis, repetitivas, acentuativas, tipograma.
- Figuras semánticas: contrarias, comparativas, hipér-

bole, metáfora, personificaciones, sustitutivas, metonimia, sinécdoque.

Soy consciente de que el éxito de la clase depende de la calidad de los ejemplos que ofrezco al grupo, ya que a partir de estos los alumnos sacan sus conclusiones de la temática. Para lograr mis objetivos, debo ser experta en hacer preguntas. El alumno analiza ejemplos, busca patrones comunes y, guiado por el docente, saca conclusiones propias, construye conceptos por medio de la generalización, comprende el contenido, y además desarrolla el pensamiento y la confianza en sí mismo.

(C). Ahora sí llegamos a las Estrategias de cierre que es la instancia para verificar si entendieron, es la oportunidad de clarificar algún concepto que veamos confuso en el alumno.

Es con la última idea que se queda el alumno sobre el tema trabajado en la clase.

Hacemos juntos lo que denominamos el (4) Cierre. Los estudiantes logran identificar el concepto por sus características, lo definen. El cierre formal es importante para que los alumnos entiendan claramente la clase.

Recién entonces, pasamos a la (5) Aplicación. Es fundamental, porque además de definir el concepto, para fijarlo necesitan aplicarlo: ya sea a través de actividades en el aula o con trabajo para hacer en sus casas.

Para que los alumnos fijen el tema de Retórica de la imagen, utilizo una estrategia de enseñanza basada en el aprendizaje cooperativo que hace que los alumnos trabajen juntos para alcanzar una meta grupal, con responsabilidades individuales e igualdad de oportunidades para el logro del éxito.

Para que apliquen el tema de figuras retóricas, uso el método rompecabeza: para desarrollar alumnos expertos de temas específicos y que por turnos enseñan a sus compañeros de equipo (enseñan y aprenden, pasan por ambos roles dentro del grupo).

Me sirve este modelo para trabajar sobre las cuatro figuras retóricas que se estudian con mayor énfasis en la cursada, que son: metáfora, hipérbole, metonimia y sinécdoque. Entonces divido a los alumnos en grupos de 4 integrantes, asignándole a cada uno una de las cuatro figuras, y les pido que se vuelvan expertos en la que les haya tocado en cada caso para que la clase próxima le enseñen el contenido a sus compañeros de grupo. Al iniciar la clase siguiente, los expertos de cada tema se unen para revisar notas, ejemplos, y asegurarse que todos tengan la información esencial; y luego sí se juntan por grupos y los expertos se turnan para enseñarles los temas a los demás. Al finalizar la clase, lanzo el trabajo práctico donde individualmente tienen que realizar un mensaje visual usando como herramienta de comunicación una figura retórica.

Abstract: The following essay describes an activity developed in the subject “Teaching Strategies”, included in the Professors Formation Program of the Faculty of Design and Communication of the University of Palermo. The author shares this experience with the educational community as a contribution in the improving of regular classes.

Key words: teaching strategies – inductive model: constructivism – class introduction – open end stage – convergent stage – closing/application – beginning strategy-development strategy – closing strategy.

Resumo: No seguinte ensaio descreve uma atividade que fizemos durante a cursada de “Estratégias do Ensino”, uma das matérias do Programa de Formação e Capacitação Docente da Faculdade de Design e Comunicação da Universidade de Palermo. Abro-o à comunidade docente para que sirva como referência de como usar ferramentas concretas para melhorar uma classe com nossos alunos.

Palavras chave: estratégias de ensino – modelo indutivo: o construtivismo – introdução à classe – da fase final aberto – etapa convergente – fechamento – aplicação – estratégia de início – estratégia de desenvolvimento – estratégia de fechamento.

(*) **Julieta Selem.** Diseñadora Gráfica (Universidad de Buenos Aires). Profesora de la Universidad de Palermo, en la Facultad de Diseño y Comunicación.

Para pretender primero hay que proveer. La responsabilidad y el compromiso docente

Adriana Bruno (*)

Fecha de recepción: julio 2011

Fecha de aceptación: septiembre 2011

Versión final: noviembre 2011

Resumen: El compromiso de los docentes comienza a ser materia de discusión ante las evidencias de una realidad nacional, que ha generado un entorno socioeconómico en el que las personas, para sobrevivir, buscan alternativas diversas para sobrellevar las adversidades que les presenta el entorno. La prueba tangible de esto, está relacionada a que muchos profesionales ven en la docencia un refugio para sobrevivir por cierto tiempo; y la consecuencia de esto es que se convierten en profesores sin vocación, que transmiten y contagian desgano a sus alumnos.

Palabras clave: educación – responsabilidad – compromiso – docente – ética – maestro.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 108]

Si los valores dominantes se concentran en el individualismo, el consumismo, la indiferencia frente al destino de los demás, y la falta de responsabilidad colectiva; es de esperarse que estas conductas debiliten el tejido social y conduzcan hacia un orden de inequidad social, y probablemente una extensión de la corrupción.

Como docentes tenemos la responsabilidad pública de formar a los estudiantes para que puedan desenvolverse en la sociedad y que también puedan mejorarla; pero para lograrlo debemos vencer tres prejuicios muy arraigados:

1. Que se puede instruir sólo con conocimientos sin valores. La institución educacional es un lugar de convivencia donde se aprende a relacionarse con la autoridad y con los demás y donde se accede a modelos de conducta. Intentar no formar en valores es formar en perplejidad y duda, en desorientación.
2. Que formar en valores es formar de manera dogmática y cerrada. Por el contrario, la ética de la responsabilidad exige una relación dialéctica entre los principios éticos y sus consecuencias, de tal forma que la sabiduría moral llega a ser la forma correcta de interpretar esos principios.
3. Que si el sistema no funciona, la culpa es del Estado o del Ministro de turno. Eso es verdad, pero no toda la

verdad. Todas las manos cuentan y la responsabilidad pública es de todos los que estamos implicados en el proceso.

Educar es una inversión más general, que tiene que ver con una sabiduría teórica y práctica, con un enseñar a vivir desde un punto de vista no sólo técnico, sino humano.

Enseñar a vivir es enseñar a ser responsable, a sentirse corresponsable de lo público, de lo de todos. Nuestra época es la de la individuación basada en la competencia agresiva y en la reivindicación de derechos desprovistos de deberes. Formar en ética, en corresponsabilidad, es formar en atender al otro, es, por tanto, formar a contracorriente, sin esperar nada más que la satisfacción de actuar como se debía.

En primera instancia, como docentes debemos:

1. Guiar a los alumnos en el uso de las bases de información y conocimiento así como proporcionar acceso a los alumnos para usar sus propios recursos.
2. Potenciar que los alumnos se vuelvan activos en el proceso de aprendizaje autodirigido, en el marco de acciones de aprendizaje abierto.
3. Asesorar y gestionar el ambiente de aprendizaje en el que los alumnos están utilizando los recursos. Ser capaces de guiar a los alumnos en el desarrollo de expe-

riencias colaborativas, monitorizar su progreso; proporcionar *feedback* de apoyo a su trabajo y ofrecer oportunidades reales para la difusión del mismo.

4. Propiciar el acceso fluido al trabajo del estudiante en consistencia con la filosofía de las estrategias de aprendizaje empleadas y con el nuevo alumno-usuario de la formación.

Además, es función del docente tratar de hacer muy consciente y lúcida la elección a la que el alumno se enfrenta. Debe aportarle la máxima información posible acerca de las alternativas donde elegir y proveerle de las capacidades que le permitan:

- Un conocimiento adecuado de sus intereses, capacidades y recursos.
- Un conocimiento adecuado de la oferta educativa y de las vías que abren y cierran las distintas opciones.
- Un conocimiento de las exigencias que implica la inserción en el mundo laboral.
- Una toma de decisiones utilizando estrategias que le permitan clarificar lo que quiere; identificar las alternativas y valorarlas en función de criterios que definan los costos, beneficios y riesgos probables en cada opción; buscar información que le permita reducir la incertidumbre y, finalmente, sopesarlo todo y decidir.

Todo esto implica cambios en nuestra propia formación:

- Ser usuarios sofisticados de recursos de información
- Prepararnos para un nuevo rol de profesor “guía y facilitador” de recursos que eduquen alumnos activos, que participan en su propio proceso de aprendizaje
- La gestión de un amplio rango de herramientas de información y comunicación actualmente disponibles y que pueden aumentar en el futuro
- Las interacciones profesionales con otros profesores y especialistas de contenido dentro de nuestra comunidad y fuera de ella.

Pero para el logro de todo lo expuesto, creo que es fundamental cuestionarnos profundamente acerca de nuestro compromiso en la práctica docente diaria. Sin duda, el trabajo como docente es uno de los más comprometedores a los que un ser humano se puede entregar, porque la carga de responsabilidad es tal que el error más pequeño, incluso involuntario, puede coartar el ánimo del alumno que deposita en nosotros la esperanza de mejorar sus condiciones de vida. Bajo esta premisa, quienes tomados este camino como forma de vida debemos ser conscientes de que se trata de una labor titánica en la que el deseo de superación constante, el conocimiento de nuestra área de especialidad y sobre todo, la disposición de aprender de cada experiencia de nuestra vida, son mucho más que una obligación.

Sin embargo, el compromiso de los docentes comienza a ser materia de discusión ante las evidencias de una realidad nacional, que ha generado un entorno socioeconómico en el que las personas, para sobrevivir, buscan alternativas diversas para sobrellevar las adversidades que le presenta el entorno. Prueba tangible de esto tiene que ver con que muchos profesionistas ven en la docencia un refugio para sobrevivir por cierto tiempo; y la consecuencia de esto es que se convierten en profesores

sin vocación, que transmiten y contagian desgano a sus alumnos.

Por la naturaleza de su importancia social, la docencia no puede ser un trabajo de oportunismo e improvisación. No es ético optar por una labor en la que individuos, con necesidad de trascendencia, que tendrán sobre sus hombros la responsabilidad de sostener el desarrollo y la economía de nuestro país, el desarrollo y economía personal, el crecimiento como seres humanos y ciudadanos comprometidos con su medio, se entreguen con plena confianza a esos docentes “supuestamente comprometidos”. Si entendemos que como docentes tenemos en nuestras manos a un sujeto para apoyar, participar o influir, en su educación y en su formación, entonces comprenderemos que la esencia de nuestro compromiso docente radica no sólo en nuestra formación, sino en las tareas desarrolladas diariamente en el aula, dirigidas a lograr la generación de un cambio conductual en los alumnos que están bajo nuestra responsabilidad y ejemplo.

Para identificar qué rol o modelo desempeñamos en el aula, Gauthier y Tardiff establecieron una clasificación que describe a los individuos dedicados a la tarea de enseñar, tomando en cuenta sus actitudes, su desempeño, su responsabilidad y el nivel de compromiso asumido dentro del aula con los alumnos y el resultado de su proceso educativo. Así, tenemos los siguientes tipos de docentes:

- Maestro natural: docente dedicado a transmitir un saber, un conocimiento, a cumplir con un horario y con un programa. Su responsabilidad máxima es “llenar” de conocimientos el cerebro de sus alumnos, considerando que su mente es una tabula rasa, una pizarra en blanco sobre la cual puede implantar muchos conocimientos, considerados por él como importantes y necesarios. Este docente considera que el conocimiento colocado en la mente es acumulativo y el conocimiento posterior va edificándose sobre el existente. En este modelo no entra la interpretación activa o constructiva. Son docentes con una posición unilateral, de sabelotodo, cuyo “prestigio” se basa en una figura de “genio” presuntuoso por formar alumnos considerados como “modelo” por la cantidad de conocimientos acumulados, exámenes resueltos a la perfección y llenos de información, que saben mucho, aunque entienden poco.

- Maestro artista: le interesa la participación de sus alumnos, y sí los hace colaboradores del proceso de formación, pero como sujetos activos y no reflexivos; es decir, ve a los alumnos como aprendices o simples imitadores, pretende la adquisición del saber hacer, sólo demuestra o enseña una actividad eficaz donde exige al alumno ser hábil y práctico, pero no reflexivo. El discípulo no sabe cómo hacer y puede aprender si alguien que sabe y tiene experiencia le muestra. El maestro artista se cataloga como experimentado en el dominio de su materia o asignatura. Practica constantemente con “dinámicas o técnicas grupales”, basándose en la idea de que el constante intercambio y puesta en común del conocimiento reafirman y retroalimentan los conocimientos adquiridos a través de una clase teórica. Le interesa mucho estar a la vanguardia, por no decir “a la moda”, en lo referente a estrategias pedagógicas,

pretende dominar o especializarse en ellas para convertirse en un “experto teórico”. El maestro, como experto y guía, lo decide todo, lo sabe todo; el alumno se limita a recibir y asimilar sin tener conciencia de la utilidad de esos conocimientos.

- Maestro científico: parecido al anterior, por el estricto cumplimiento de los programas y de la transmisión de un vasto número de conocimientos, pero a diferencia de éste, desempeña su labor docente basado en la idea de que el alumno aprende a partir de exponerle hechos, principios y reglas de acción que debe asimilar, recordar y después aplicar. Este maestro parte de la suposición de que los alumnos ignoran casi todo y, precisamente, ese “saber” está, principalmente, en la mente del profesor, en los libros, mapas, bases de datos, enciclopedias y todas aquellas fuentes de conocimientos dignas de ser consultadas. Así, para él, es suficiente presentarles e indicarles a los alumnos cómo localizar la información y de ahí adquirir los conocimientos generadores de su aprendizaje. Aquí se permite el ensayo y el error, pero sólo bajo la responsabilidad del alumno. Si fracasa, será su “culpa”, porque el docente cumplió con generar el aprendizaje y comprobar que se adquirió mucha información, aunque no le interesa saber si para los alumnos esa información es útil o no, si puede o no aplicarse, y mucho menos, si todo lo aprendido va a transformar su manera de vivir.

Según los autores, los modelos citados muestran las características de docentes no comprometidos y relativamente comprometidos. Los modelos siguientes responden a los más comprometidos y a los totalmente comprometidos.

- Maestro animador-terapeuta: es el mejor ejemplo de docente más comprometido, tanto en su labor como respecto a sus estudiantes. Este docente empieza por cuestionarse de manera cotidiana algunos aspectos primordiales: ¿cómo formar y educar al mismo tiempo, qué enseñar, por qué y para qué enseñar, cómo hacer participar al estudiante como sujeto activo del proceso pedagógico, cómo apoyarlo a enfrentar su problemática personal, familiar y social? Y todo esto sin quedarse sólo en los cuestionamientos, sino encontrando las respuestas para generar acciones y llevarlas a la práctica dentro y fuera del aula. Su visión del estudiante es considerarlo como un ser humano en formación, al que se debe apoyar en el desarrollo pleno de todas sus capacidades, para que pueda convertirse en un sujeto transformador de su entorno. Este tipo de docente es consciente de que el proceso pedagógico es un constante interactuar con un sujeto poseedor de otras y menos experiencias, con diferentes conocimientos, pero con actitudes y capacidades potencialmente iguales, permitiéndole con esto una mejor adquisición de conocimientos y un compartir experiencias para el logro de una formación integral (física-mental y espiritual) que le dé la oportunidad de enfrentar y modificar su realidad.

- Maestro profesional: este responde a cómo es o debe ser un maestro totalmente comprometido con su tarea docente, que debe tener como punto de partida el conocimiento y la reflexión de su tarea, de manera tal que pueda proveer a sus alumnos de condiciones favorables al logro de la experiencia del aprendizaje, a partir del diseño de

sus cursos. Aquí se conceptualiza al docente como un ser capaz de sustentar sus acciones en la racionalidad, considerando siempre su experiencia, los principios que posee, sus capacidades, alcances y limitaciones, sus conocimientos y sus estrategias didácticas. Su tarea no sólo es cumplir con la transmisión de conocimientos o la generación de aprendizajes significativos en sus estudiantes; en realidad, su trabajo se convierte en compromiso cuando busca la superación constante en todas las áreas de su vida: profesional, personal, física y emocional.

De todo esto se desprende la necesidad y la importancia de que los docentes nos pongamos como tarea esencial el diseño de nuestros propios cursos, buscando así profesionalizar nuestro trabajo y como forma de participar en la construcción de los proyectos educativos institucionales, orientados al logro de una educación de calidad.

Además, no debemos olvidar que la educación es un proceso esencialmente social, que no puede construirse individualmente y que requiere de la participación y el enriquecimiento del trabajo colectivo, la consulta, la retroalimentación con los colegas y la escucha a los alumnos, quienes pueden darnos ideas o aportes para un adecuado desarrollo de nuestro quehacer docente y el cumplimiento de un verdadero compromiso ético. Compromiso ético irrenunciable y compromiso epistemológico ineludible, porque se “enseña y forma” no sólo por los conocimientos seleccionados, sino también por las actitudes asumidas. De allí nuestro doble compromiso: epistemológico, con los conocimientos, y ético, con los valores que refleja la tarea diaria dentro y fuera del aula.

Por otro lado, es cierto que todos tenemos derecho a trabajar, lo cual no se discute, pero ante el compromiso adquirido debemos:

- Comprender que el docente tiene un compromiso total con su profesión y debe esforzarse por dar lo mejor de sí, porque no basta con ser erudito en un área del conocimiento, hay que saber transmitir conocimientos para que todos los comprendan.

- Entender que el profesor no tiene que ser una enciclopedia viviente, es perfectamente válido reconocer que no sabemos algo y que es preferible decir “no sé” a buscar explicaciones “bajo la manga”, que desinformen a los alumnos o que denoten que se quiso salir del paso con un acto irresponsable.

- Buscar nuevas fuentes de conocimiento y comprender que con un capital cultural más rico las posibilidades de interacción son mayores, tanto sea en tópicos de la profesión como en aspectos didácticos que favorezcan el desempeño ante el grupo.

- Establecer que la actitud asumida es la clave para salir adelante. No es ético “tirar la toalla” ante los primeros obstáculos que se enfrentan en el proceso. Ante la adversidad se debe sonreír, ante la duda se debe cuestionar, ante el temor se debe conocer.

- Ubicar la verdadera especialidad, porque aunque se tenga un título profesional siempre hay disciplinas que son mejor dominadas que otras, por lo que no se puede ser profesores “todólogos”... zapatero a su zapato.

Todos sabemos que la educación es la base del progreso en cualquier parte del mundo y en la medida que nuestro compromiso como docentes se haga más expreso y se recupere la vocación de servicio, podremos tener aspiraciones de grandeza sustentadas en hechos y no en sueños.

Referencias bibliográficas

- Kliksber, Bernardo (2004) *Más ética, más desarrollo*. Buenos Aires: Temas Grupo Editorial SRL.
- Delors, Jacques (1996) *La Educación Encierra un Tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Compendio UNESCO.
- Díaz Mendez, David A. (2004) *Entre la necesidad y la ética, ¿el compromiso docente en crisis?*. (Ponencia). México: IDES.
- Gauthier, C. y Tardiff, M. (1996). *La Pedagogía. Teorías y prácticas de la antigüedad a nuestros días*. Canadá: Gaetan Morin.
- Gonzalez Capetillo, Olga y Flores Fahara, Manuel (1999) *El trabajo docente*. México: Trillas-ILCE.

Abstract: The commitment of professors has become an issue at the present educational scenario. People facing social and economics global crisis have to look for diverse alternatives to

bear environment adversities. Many professionals, for example, have found in teaching a transitory employment resource. As a consequence, those professionals become professors without a real vocation, who transmit lack of enthusiasm to their students.

Key words: education – responsibility – commitment – professor – ethics- teacher

Resumo: O compromisso dos professores está se tornando um assunto de discussão sobre a evidência de uma realidade nacional, que criou um ambiente sócio-econômico em que as pessoas, para sobreviver, buscam alternativas diversas para sobrelevar as adversidades que lhe apresenta o ambiente. Prova tangível disso tem a ver com que muitos profissionais vêem no ensino um refúgio para sobreviver por algum tempo, ea consequência é que eles se tornem professores sem vocação, que transmitem e contagiam desgano a seus alunos.

Palavras chave: educação – responsabilidade – compromisso – docente – ética – professor.

(*) **Adriana Bruno.** Licenciada en Relaciones Públicas (UADE). Técnica Superior en Producción Gráfica (Fundación Gutenberg). Edición Editorial (UBA - En curso). Profesora de la Universidad de Palermo en el Departamento de Comunicación Corporativa - Empresa en la Facultad de Diseño y Comunicación.

La fotografía en la enseñanza del Diseño. La fascinación de la imagen

Mónica Incorvaia (*)

Fecha de recepción: julio 2011

Fecha de aceptación: septiembre 2011

Versión final: noviembre 2011

Resumen: Lo interesante, en este análisis, es observar cómo se puede poner de manifiesto, a través de esas imágenes, la idea, el concepto y la realidad que se pretende representar.

El alumno puede completar su idea e, incluso, también ser crítico en el momento de su presentación personal, destacando o ponderando los aspectos relevantes de su propio trabajo. Por eso, al hablar de “imagen espejada”, se refiere a que la fotografía nos devuelve otra imagen con su carga cultural y simbólica.

Palabras clave: educación – fotografía – enseñanza – diseño – fascinación – imagen.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 111]

La representación fotográfica refleja y documenta en su contenido no sólo una estética inherente a su expresión, sino también una estética de vida...

Boris Kossoy

Desde su invención, el hombre ha experimentado por la fotografía una fascinación particular. Quizá porque, como dice Barthes: “es más bien una agitación interior, una fiesta o, también, una actividad, la presión de lo indecible que quiere ser dicho...” (1989, p.53.)

En las carreras de Diseño, muchas materias recurren al

uso de la fotografía como medio o aporte para el mensaje pedagógico. Tal es el caso de Diseño de Indumentaria, Diseño Gráfico, Imagen y Sonido, o Publicidad, entre otras.

Lo interesante es que existen referentes para cada una de estas disciplinas y la imagen documenta y testimonia el lenguaje visual, interpretándolo y adaptándolo a su medio específico.

Bien sabemos la importancia que la fotografía ha tenido a lo largo de su historia. Como documento, testimonio, composición artística, experimentación y creación. Muchas sus aplicaciones, tanto como fuente de inspiración

o como registro de una sociedad.

Margarita Alvarado Pérez, profesora de Estética de la Pontificia Universidad Católica de Chile, hace suyas las palabras de Geoffrey Batchen al manifestar que la fotografía constituye un sistema convencional de representación visual y manifiesta: "(...) Sabemos que se construye a partir de convenciones específicas que se materializan de acuerdo a ciertos dispositivos y procedimientos específicos de lo fotográfico, manejados por un operador (...) Este operador, además de su conocimiento técnico y especializado maneja una serie de convenciones que se encadenan en el acto de fotografiar." (2006, p. 37)

Podríamos asegurar entonces que la fotografía es la "recreación" de un hecho o de una idea, pero lo que no podemos dejar de reconocer que "representa" un momento histórico específico y una cultura determinada.

Si tomamos la definición de la palabra "imagen" en su primera acepción, la consideraremos como: figura, representación, semejanza y apariencia de algo.

Estos elementos son, precisamente, los necesarios que la fotografía tiene para ser aplicable a las diversas formas interpretativas que permiten "ilustrar" cada una de las materias que componen las carreras de nuestra facultad.

Hoy, nos resulta impensable no disponer de "imágenes" para reforzar un mensaje. Porque la fotografía nos permite captar el momento y su realidad, plasmar un documento, manifestar una idea, concretar un proyecto. También, observar las cualidades de un producto, diseñar un estilo, contar una historia, plantear un problema, realizar un catálogo.

Ésta y muchas aplicaciones más, se pueden apreciar en cada uno de los trabajos que los alumnos exponen en el momento de la defensa de su trabajo final.

¿Cómo se podría dar animación, entonces, si carecemos de la esencia misma de esa imagen seleccionada?

En cada uno de los trabajos presentados, las fotografías complementan el mensaje e ilustran el concepto. Pero la fotografía en sí es mucho más que un simple acompañamiento del lenguaje.

El acto fotográfico conlleva no sólo el conocimiento técnico, imprescindible para su elaboración, sino que tiene la posibilidad de establecer el suficiente criterio y sensibilidad para demostrar y captar lo que su autor se ha propuesto.

En sus inicios, la fotografía era un sistema técnico que permitía congelar el instante elegido. Con el transcurso de los años, los investigadores empezaron a analizar qué iba más allá de lo que la imagen quería mostrar.

Para aquel que no está compenetrado con la importancia o la tecnicidad de la fotografía, sólo aprecia lo que ella dice o lo que pretende transmitir.

"No porque las fotos no puedan mentir, sino porque, en cuanto salen del cuarto oscuro, quedan fijadas, inmutables." (Coetzee, 2005 p. 67).

La diferencia entre la imagen analógica y la digital no es tema que trataremos aquí. Lo interesante, en nuestro análisis, es observar cómo se puede poner de manifiesto, a través de esas imágenes, la idea, el concepto y la realidad que se pretende representar.

Para el húngaro Brassai (1899-1984), realizador de fo-

tografías donde la ironía y el doble sentido son sus ejes fundamentales: "La fotografía tiene un destino doble... es hija del mundo aparente, del instante vivido y como tal guardará siempre algo del documento histórico o científico sobre ella; mas ella es también hija del rectángulo, un producto de las bellas artes, el cual requirió el 'rellenamiento' agradable o armonioso del espacio con señales en blanco y negro o en color. En este sentido, la fotografía tendrá siempre un pie en el campo de las artes gráficas y nunca será susceptible de escapar de este hecho." (1968, p. 14).

Porque la fotografía es esencia de nosotros mismos. Un lenguaje adaptable al momento y las necesidades que se requieren e imprescindible como mensaje cultural.

Resulta bastante llamativo, hasta en su misma acepción, cómo se impuso en la terminología corriente desde sus inicios.

Pierre Sorlin, realiza un interesante relato respecto de esta afirmación: "Toda invención, a partir del momento en que comienza a ser difundida, introduce en la lengua cierta cantidad de términos técnicos que se integran más o menos rápidamente al vocabulario corriente. La mayor o menor facilidad con que las nuevas palabras son adoptadas traduce la manera en que el público se representa la innovación y se acostumbra a ella. Se necesitaron veinticinco años para que 'avión' reemplazara a 'aeroplano' y fonógrafo sobrevivió tres décadas a la expansión del 'tocabiscos'. Por el contrario, los términos referentes a la imagen analógica se impusieron en el momento de su aparición." (2004, p. 27)

El poder "ilustrar" mediante la presentación de fotografías, permite reforzar el mensaje y ubica en tiempo y espacio a su autor.

A medida que nos adentramos en el concepto fotográfico, podemos ver cuán importante es conocer su sentido, no sólo visual, sino cultural.

Los libros ilustrados con fotografías, surgieron en nuestro país en las primeras décadas del siglo XX, adornando y mostrando algún tema que necesitaba ser enriquecido. El libro de lectura introdujo esta modalidad del uso de la fotografía y revalorizó la imagen que así se utilizó como elemento didáctico.

Hacia 1906, Pablo Pizzurno, Director General de Escuelas y Presidente del entonces Consejo Nacional de Educación, planteó esa incipiente modalidad: "Las buenas láminas que el libro contiene son, además, un precioso recurso para los ejercicios del lenguaje. Se suple con ellas, y hasta con ventajas la pobreza, a menudo franciscana, de las escuelas en materia de ilustraciones destinadas a ese fin." (Incorvaia, 1995, p.185.)

Con el transcurso de los años, esas escasas fotografías, que buscaban ilustrar la cotidianeidad, fueron dando paso a la reproducción de obras de arte, imágenes de la ciudad, avances tecnológicos, el desarrollo de la producción y hasta la experimentación de trabajos científicos.

Las primeras empresas argentinas que recurrieron al uso de la fotografía fueron las firmas Ángel Estrada y Editorial Kapelus; muchos profesionales del campo de la fotografía colaboraron en aquellos manuales elementales brindando su sensibilidad y talento. Hans Mann, Lidia Márquez, Cornell Josifovich, Ignacio Corvalán, en

nuestro país, son algunos de los nombres que mostraron y captaron las imágenes que ilustraron esos libros.

A partir de los años ochenta del siglo XX, el uso del color en forma sistemática, permitió mayor verosimilitud, junto con espacios más amplios destinados a la aplicación de fotografías.

De este modo, muchos textos basaron su estrategia pedagógica en las fotografías como eje principal de la enseñanza.

En la actualidad, la presentación fotográfica, sea ésta analógica o digital, en las evaluaciones de nuestra facultad, sustenta el mensaje y pone de manifiesto de manera contundente los contenidos programáticos.

Así como en Licenciatura en Fotografía la técnica constituye un eje troncal, en las demás carreras, la fotografía acompaña el testimonio, mediante un uso adecuado de la luz, los planos y los encuadres elegidos. También, sirve como apoyo para la hipótesis planteada.

Le permite al alumno poder completar su idea e, incluso, también ser crítico en el momento de su presentación personal, destacando o ponderando los aspectos relevantes de su propio trabajo.

Por eso, al hablar de “imagen espejada”, nos referimos a que la fotografía nos devuelve otra imagen con su carga cultural y simbólica. Es el simbolismo uno de los ejes disciplinares que tenemos en cuenta en el momento de calificar el trabajo. Un simbolismo que va más allá del mero registro.

Rescatamos su valor cultural, su sentido ideológico, su estructura misma. Estos elementos los podemos apreciar a través de lo que observamos en el mensaje explícito y en aquellos que la connotación nos aporta: gestualidad, actitud, postura.

Los referentes son muchos y notables en cualquiera de las disciplinas mencionadas.

Importa entonces, el modo de manifestar la propuesta y la estética empleada. Para ello, nada mejor que recurrir a los “antecedentes” de aquellos que a través de la moda, el diseño, la experimentación y la arquitectura han podido brindar el mensaje cultural propuesto.

La fotografía conforma “una ventana” a la que nos asomamos para ver el mundo que nos rodea. El autor de la imagen observa, según palabras de Horacio Coppola “lo real imaginado”. Desde esa ventana, mítica en el campo de la historia de la fotografía, apreciamos el modo de representación.

A tal punto la fotografía se ha convertido en un lenguaje visual imprescindible que, como menciona Mario Valenzuela en su nota “Fotoperiodismo: desde la fotografía a la postfotografía”: “Los hábitos de abstracciones verbales se detuvieron y son cambiados por una riqueza de impactos visuales: “el pensar se interrumpe por el ver”. La imagen ha llegado a ser socio y rival del mundo (...) las fotografías alteran y amplían nuestras nociones de que vale la pena mirar y que tenemos derecho a observar.” (2000. N° 12).

Podríamos entender así que esas imágenes que ilustran las evaluaciones respectivas pueden servir para ser comercializadas, reproducidas e, incluso, formar parte de un catálogo o portfolio profesional que demuestre la capacidad de su autor.

Nos hemos referido hasta ahora a la enorme importan-

cia que la fotografía reporta, pero siempre como un “medio” que nos permita lograr un mejor acercamiento al tema en cuestión. Pues si bien vivimos en un mundo rodeado de imágenes, no podríamos nunca tener una idea cabal de nuestro pensamiento si no fuese gracias al conocimiento racional y a la retórica adecuada.

Debemos tener en cuenta, entonces, el valor insustituible de la iconicidad de la imagen, pero, a su vez, poseer una exacta noción que sin un discurso sustentable, basado en teoría y fundamentos científicos, no se podrá lograr ningún cometido.

Los auxiliares tecnológicos facilitan nuestra tarea, nos acercan y comunican con mayor eficiencia, pero el pensamiento, la suma del conocimiento sólo puede lograrse mediante la lectura, la investigación, el análisis y la reflexión de los aspectos planteados.

Los grandes fotógrafos que plasmaron imágenes emblemáticas fueron, en su mayoría, ávidos estudiosos más del pensamiento que de la técnica.

Si hoy nos fascinamos con las obras de Nadar, Capa, Man Ray, Avedon o Newman es porque tuvieron, además, un conocimiento previo, un estudio del mensaje y una reflexión puesta al servicio de sus obras maestras.

La mayoría de ellos, y según su momento histórico, no sólo se valieron de la cámara sino que dispusieron de otras disciplinas que nos posibilitan admirar su producción.

El “gran Nadar” (1820-1910) se inició en la fotografía trayendo su bagaje del campo de la caricatura, lo que le permitió captar con muy fina sensibilidad, en los inicios de la historia fotográfica, “el alma del fotografiado”, como muchos investigadores han dicho.

Man Ray (1890-1976) es quizá el más destacado en cuanto al uso de herramientas visuales, ya que –si bien es uno de los “laboratoristas” más renombrados del primer cuarto del siglo XX- es también uno de los representantes más importantes de las películas surrealistas de su época y referente destacado de este movimiento. Fue el propio Man Ray quien alentó a Luis Buñuel en el ingreso de éste en el mundo del cine a través de la propuesta que le efectuara para la realización del emblemático *Un perro andaluz*.

En el panorama de la fotografía argentina, Horacio Coppola (1906), ha dejado un entrañable documento visual a través de la filmación de la construcción del obelisco de la ciudad de Buenos Aires, y dos cortos realizados en Berlín y Londres, respectivamente, con la impronta de su paso por la Bauhaus.

Robert Capa (1913-1954), se valió del uso de la filmación para reforzar su elocuente mensaje de la Guerra Civil Española.

Henri Cartier Bresson, (1908- 2004) que también filmó varios documentales sobre la Guerra Civil Española, la ocupación y liberación de París, y fuera asistente del director Jean Renoir, proviene del campo de la pintura, a la que le dedicó los últimos años de su vida como un regreso a sus comienzos artísticos.

Joan Fontcuberta (1955) transitó el mundo de la fotografía para dedicarse luego a la investigación y análisis de la fotografía desde el campo de la semiología de la imagen.

Estos breves ejemplos dan cuenta, por lo tanto, de la in-

cidencia que la imagen siempre ha tenido en otras disciplinas como representación de la cultura de su época. Así, nos permite entender la fascinación que aún hoy nos sigue despertando y la importancia ineludible que en toda carrera de grado tiene, dentro del ámbito del Diseño.

Referencias bibliográficas

- Alvarado Pérez, M. (2006) *Memoria del 9º Congreso de Historia de la Fotografía: El "otro" y el automatismo bajo la fascinación de la máquina*. Rosario: Sociedad Iberoamericana de Historia de la Fotografía.
- Barthes, R. (1989) *La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía*. Buenos Aires: Paidós.
- Brassai (1968) *The Museum of Modern Art*. Nueva York.
- Coetzee, J. M. (2005) *Hombre lento*. Barcelona: Mondadori.
- Incorvaia, M. (1995). *Memoria del 4º Congreso de Historia de la Fotografía: El uso de la fotografía en los textos escolares*. Buenos Aires: Sociedad Iberoamericana de Historia de la Fotografía.
- Sorlin, P. (2004) *El 'siglo' de la imagen analógica. Los hijos de Nadar*. Buenos Aires: La Mirada.
- Valenzuela, M. (2000) *Revista Comunicación y Medios* N° 12. Santiago. Universidad Nacional de Chile.

Abstract: The article focuses in the observation on how it is possible for an idea, a concept and the reality that is tried to be represented, to be shown through images. The student can complete his idea and, even, also to be critical at the time of his personal presentation, emphasizing the relevant aspects of his own work. For that reason, when speaking of "mirrored image", one talks about how photography gives back another image to us with its cultural and symbolic load.

Key words: education – photography – education – design – fascination – image.

Resumo: O interessante, nesta análise, é observar como se pode pôr de manifesto, através dessas imagens, a ideia, o conceito e a realidade que se pretende representar.

O aluno pode completar sua idéia e até mesmo também será essencial no momento da apresentação pessoal, destacando ou ponderação dos aspectos relevantes do seu trabalho. Então, falar de "imagem de espelho" refere-se a imagem nos leva de volta outra imagem com seu ônus cultural e simbólica.

Palavras chave: educação – fotografia – ensino – design – fascinação – imagem.

(*) **Mónica Incorvaia.** Ver CV en la página 35.

El empleo de recursos tecnológicos

Analía Alvarez (*)

Fecha de recepción: julio 2011
Fecha de aceptación: septiembre 2011
Versión final: noviembre 2011

Resumen: Una mirada en la importancia del objeto que impulsa el hecho de ser proactivo. Estar motivado por el objeto y desde un objeto hacer que la proactividad sea quizás un elemento adquirido y no innato.

Palabras clave: Statistical Analysis Software – investigación de mercados – opinión pública – proactivo – formación – estadística – análisis de datos.

[Resúmenes en inglés y portugués en la páginas 112 y 113]

El resultado de la proactividad

Hacia mediados de 2001, época de crisis económica en Argentina, a fines del Plan de Convertibilidad originado por el entonces Dr. Domingo Cavallo, ex Ministro de Economía en el período de gobierno del ex Presidente Dr. Carlos Menem, había sufrido el declive de trabajos que me solicitaban empresas pymes en el área de Planeamiento Estratégico. Tenía el trabajo de la docencia en el nivel terciario y universitario.

Buscando los pocos avisos de empleo que había, me di cuenta que la especialidad en la cual yo estaba trabajando desde 1998, –investigación de mercados–, demandaba profesionales que utilizaran el programa de análisis estadístico denominado SPSS cuyas siglas significan Statistical Analysis Software. En ese entonces, poco se conocía

de este programa que cada vez más se hizo distinguido en el sector de estudios de mercados y opinión pública. Con el programa, el libro de SPSS nivel I y II, y con el manual de estadística de la facultad, empecé a estudiar este software, el cual me brindaría los conocimientos y destrezas para implementar investigaciones de mercados a mis clientes/empresas o bien para conseguir un puesto laboral determinado.

Me llevó dos meses aprender hasta llegar a alcanzar el nivel multivariado de análisis, pero no sólo aprenderlo, sino comprenderlo para saber aplicar cada función según el momento y la necesidad que se me presentaba en cada proceso del procesamiento de datos en cada estudio de investigación.

El hecho de ser proactiva en diferentes circunstancias de la vida, generó que mi carrera –luego de la Maestría en

Investigación de Mercados cursada durante 2003-2004 en UCES– diera un vuelco de 180 grados aplicando este software a todas las investigaciones que me solicitaban. Mi especialidad no comenzó con la Maestría, sino que se fortaleció con la misma. Luego de haber estudiado mi carrera de grado en UCES – Licenciatura en Publicidad-, por experiencia en trabajar con empresas como consultora, noté que la herramienta fundamental para la toma de decisiones era la “investigación”. Fue así como comencé a leer más y aplicar los conocimientos teóricos a la práctica y cada vez estaba más cerca de los cálculos estadísticos que tan abstractos me parecían en la carrera de grado. Aplicarlo con un software y en simultáneo con el libro de estadística de grado, no sólo comprendí esa materia troncal de la investigación, sino que terminé utilizándola todos los días en mi trabajo, especializándome en el área cuantitativa de investigación de mercados y opinión pública.

La proactividad en el estudiante y/o individuo es fundamental para lograr ventaja diferencial competitiva en el campo laboral, y puede ir impulsada por la autoconfianza y el autocontrol en sí mismo, autonomía y las ganas de saber cada vez más, dándose cuenta de la importancia del objeto que impulsa el hecho de ser proactivo. Estar motivado por el objeto y desde un objeto, hace que la proactividad sea quizás un elemento adquirido y no innato.

Según Covey (1986) autor del libro “Los siete hábitos de las personas efectivas”, considera a la proactividad con un enfoque empresarial y reflexiona que la esencia de la persona proactiva es la capacidad que tiene para liderar su propia vida.

Y con esto, agregó que no sólo hay que actuar sino adelantarse a las circunstancias, a los acontecimientos futuros más probables y actuar en consecuencia de los objetivos que uno persigue.

Recuerdo con este concepto, el párrafo de Kotler donde haciendo referencia a las empresas, habla de las tipologías existentes. Pero me permito utilizar ese concepto para trasladarlo a las personas. Existen tres clases de personas, las que observan lo que les pasa y no hacen nada dejando al entorno decidir por ellas, las que se detienen a observar y actúan en consecuencia, las que se asombran de lo que les pasa y las que hacen que las cosas sucedan. Quizás este último grupo, el que hace que las cosas sucedan, marca el rumbo de un camino hacia el éxito o por lo menos lo intenta y es dónde está la diferencia entre la superación y el fracaso.

Achicando la brecha entre la educación y el campo laboral

La formación universitaria y el campo laboral como camino inmediato, requieren de un aprendizaje anclado en nuevas metodologías de enseñanza que utilice como herramienta los mismos recursos que se utilizan en el ámbito laboral.

Cuando un profesor dicta una materia como por ejemplo: “Investigación de Mercados” en carreras empresariales o comerciales, no se debe únicamente basar en la lectura de la bibliografía y repetir lo mismo que dice el libro con diapositivas alusivas a un tema teórico, porque este tipo de metodología quedó obsoleta y no le sir-

ve al estudiante, está comprobado que trae aburrimiento y sensación de pérdida de tiempo en clase.

El docente de nivel universitario, debe llevar a la clase, material real de la vida laboral cotidiana, a fin de que el alumno pueda aplicar los conocimientos teóricos a la práctica. Llevar casos reales, cambiando el nombre de la empresa de la cual es protagonista el supuesto caso y a la cual refiere. Esto hace que el alumno se sienta motivado por aprender e incorporar nuevos conocimientos desde la práctica aplicada en clase, porque con sólo leer teoría anclada en una diapositiva, le son poco interesantes por no decir a veces indiferentes. La articulación entre las diapositivas –en el caso de que el aula lo permita- y los casos aplicados por ellos mismos debería dar como resultado una clase exitosa donde el alumno incorpore conocimientos para el desarrollo futuro de su profesión. Haber trasladado algunos casos prácticos al aula, desde que la empresa requiere de un estudio de mercado, mostrarle al alumno desde que se hizo el pedido, contarle cómo fue la reunión con el cliente, qué se habló, cómo se trató es contarle la realidad que se vive hoy en el área de investigación más allá de los libros.

Fue un éxito para los alumnos, haber llevado el software SPSS, con el que se trabaja generalmente en estadística y análisis de datos, con el propósito de mostrarles que el procesamiento de datos –como parte del proceso de investigación– no es sólo algo abstracto sino, que se aplica, y hacérselos utilizar a ellos los hace interesarse por la materia y reconocen la utilidad no sólo de la materia “Estadística” que cursaron anteriormente, sino de la materia en sí y el lugar que ocupa en la profesión. Articular las materias relacionadas e integradas, tal como la Metodología de Investigación para el desarrollo de un diseño, la Estadística para la aplicación del procesamiento y la Sociología para el aporte que la misma brinda en el análisis de un informe, da como resultado un trabajo que genera “conocimiento y aprendizaje”.

Enseñar no significa que se logre aprendizaje. Enseñar es transmitir conocimiento a través de la lectura y los casos de experiencias vividas, porque primero se conoce, luego se asimila y posteriormente se aprende una vez que se aplica ese conocimiento. Si los alumnos no aplican la teoría en el aula a un caso práctico real, difícilmente puedan salir “aprendiendo” contenidos.

Nuevo enfoque de enseñar

La posibilidad que hoy da la tecnología como es el uso de *netbooks* o de *notebook*, por los alumnos y profesores en el ámbito académico, es una herramienta que da la posibilidad de aprender con y mediante la tecnología. En la Universidad de Palermo, he visto por experiencia la posibilidad de utilizar este instrumento, no como mero instrumento de información, sino, como un medio para focalizar la materia lo más cercano posible a la realidad del mercado laboral, achicando la brecha entre lo teórico y lo práctico.

Abstract: It is a look in the importance of the object that stimulates the fact of being proactive. To be motivated by the object and from an object to do that the proactivity will be probably an acquired and not innate element.

Key words: Statistical Analysis Software – proactive, investigation of markets – public opinion – formation – statistics – analysis of information.

Palavras chave: Statistical Analysis Software – investigação de mercados – opinião pública – pró-ativo – formação – estatística – análise de dados.

Resumo: Uma mirada na importância do objeto que impulsiona o fato de ser pró-ativo. Estar motivado pelo objeto e desde um objeto fazer que a proactividad seja quiçá um elemento adquirido e não innato.

^(*)**Analia Alvarez.** Master en Investigación de Mercados, Medios y Opinión Pública (UCES – Falta tesis). Licenciada en Publicidad (UCES). Técnico Superior en Publicidad (FAECC).

Contra la erudición: sobre la criticidad en los marcos teóricos del diseño

Fecha de recepción: julio 2011

Fecha de aceptación: septiembre 2011

Versión final: noviembre 2011

Marcos Zangrandi ^(*)

Resumen: El presente artículo reflexiona acerca de la construcción de los marcos teóricos en tesis y trabajos de investigación que se producen en nuestras carreras de diseño y de comunicación. El autor señala que es necesario repensar la manera de exposición de los contenidos incluidos en ellos y soslayar las recetas de fichado, y en cambio avanzar en conceptos y reflexiones que den cuenta de un tratamiento crítico de taxonomías y conceptos propuestos por diversos autores. En este sentido, el texto propone evitar el armado teórico erudito por uno que muestre la capacidad crítica del tesista frente al mundo. En contigüidad, se subraya la necesidad de la apelación a un lenguaje que más que técnico o transparente tiene que evitar la repetición o la cristalización de conceptos y clasificaciones acríticas.

Palabras clave: teoría – investigación – diseño – lenguaje – escritura.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 115]

La literatura acerca de la construcción de los marcos teóricos no abunda; las opciones varían entre volúmenes de metodología y técnicas afines que no abordan específicamente los problemas del armado teórico (por ejemplo Hernández Sampieri [1998]) o bien clásicos manuales de tesis en los que se ofrecen recetas para que quien se empeña en cerrar su licenciatura o posgrado (los volúmenes de Eco [2006] y Taborga [1982] son canónicos) sin indagar en el marco teórico. Quisiera entonces abrir la reflexión sobre las formas, los alcances y los límites de este espacio recurrente del trabajo académico, muy recorrido y poco pensado, que de ser considerado tan tácito ha quedado fuera del debate.

Marcos teóricos, manuales y erudiciones

Con frecuencia, alumnos e investigadores a la hora de enfrentar la escritura de una tesis suelen acumular una gran cantidad de información relacionada, de alguna u otra forma, con la hipótesis de trabajo y con las preguntas que han orientado la búsqueda. Ello supone un conjunto de datos que, con distintas técnicas, se ordenan en capítulos de manera más o menos taxativos, según una disposición racional que ayude a sostener la investigación. A partir de mi experiencia como docente y como lector de tesis variadas, terminadas y en progreso, me he preguntado cuál es el sentido de este acopio de información, a veces tangencial respecto de la hipótesis, y frecuentemente regida por el imaginario de erudición y cierta voluntad de categorización teórica, cuando no

una intención de mostrar capacidad de extensión. La pregunta envía, en última instancia, hacia una reflexión básica: qué es un marco teórico, qué contiene, en cualquiera de sus sentidos, y qué orientación podemos darle a los tesisistas al respecto.

En este sentido, es necesario repensar la manera de encarar los contenidos de los marcos teóricos. Primeramente, en relación con la importación de clasificaciones y categorizaciones de determinados autores que en algún punto puede estar en correspondencia con los elementos de la hipótesis del investigador. Me pregunto, en consecuencia, si en un marco teórico es necesaria la reiteración de conceptos y las taxonomías generales que no contribuyen de manera específica a explicar aquel punto en que se indaga. La repetición no hace a la ciencia, sino la posibilidad de abrir nuevos horizontes al conocimiento. En este punto es necesario revisar la estructura de manual que a menudo domina los marcos teóricos y que no aportan sustancialmente a la investigación por la simple razón que han sido formulados para otras instancias eventuales. En este mismo punto, es necesario discutir la inclusión de contenidos históricos que supuestamente explican el desarrollo de determinado objeto de estudio. Si la investigación de por ejemplo, el diseño de automóviles en relación con los usos sociales recientes, requiere, acaso, la inclusión de la historia del vehículo o la historia de los usos sociales de las tecnologías o incluso la historia del país o la región, menos aun cuando estas referencias temporales

no pertenecen al universo de conocimiento que proyecta la hipótesis de trabajo. Uno de los mayores peligros, así, es que las inclusiones generalísticas eternizan lo coyuntural e histórico y universalizan lo local. Digo eternización y universalización, cuando en realidad, la operación, ideológica de este tipo de retóricas, es que la historia “occidental” (centrista, en la que el enunciador es el europeo y eventualmente norteamericano) reemplaza automáticamente al resto de los antecedentes periféricos, sólo por la abundancia de bibliografía referida a la primera.

Nada, entonces, de todo lo que se incluye en un marco teórico tiene un sentido general, sino específico. El sentido de la investigación no es reiterar formulaciones generales sino indagar en un punto nuclear donde hasta el momento el conocimiento no ha llegado; por ello, bien lo señalaba Gaston Bachelard (1997) –cuyos libros parecen cada día más actuales– que el conocimiento científico camina a contrapelo de la erudición.

En el caso de nuestros objetos de estudio, los referidos al diseño y a la comunicación, que pueden ser incluidos en el campo de las ciencias sociales siempre teniendo en cuenta su especificidad, no se puede soslayar su condición de emergentes de una coyuntura social, cultural, política. Por lo que un marco teórico tiene que dar cuenta de esas instancias de las que nuestro objeto de estudio es parte y cómo éste en su misma estructura tiene marcas de esos procesos insertos en él. Bien viene a cuenta aquella imagen de Marx en la que de una mesa parecían “brotar quimeras mucho más caprichosas que, si por libre determinación, se lanzara a bailar” (2002: 87). Se estaba refiriendo a la condición de fetiche que adquieren los objetos –en tanto mercancías– cuando, separados de sus condiciones concretas de producción, desprende un plus engañoso. Se puede trazar un paralelo entre aquella mesa fantástica con los objetos de estudio cuando se soslaya, desde la investigación, las condiciones concretas en las que fueron generados.

Precisión, entonces, especificidad y concreción son los valores que gobiernan el desarrollo teórico de una tesis. Valores que se cruzan con las distintas variantes de inclusión de teorías dentro de un trabajo de investigación. En este sentido, y en referencia a los párrafos previos, un marco teórico no repite categorizaciones realizadas por otros autores pero sí pueden ser traídas al texto para discutir o para analizarlas. Un marco teórico adquiere valor no cuando incorpora asépticamente teorías ajenas o siquiera cuando las comenta, sino cuando es capaz de desarticlar con creatividad los armados teóricos ajenos a la investigación. Desnaturalizar lo que está enunciado para otros ámbitos, para otros objetos, para otros tiempos y otros espacios hacen a la calidad de la investigación, especialmente cuando formulamos ciencia desde una región –América Latina– y desde una zona del conocimiento en el que no abunda la bibliografía específica; ¿es mejor, en esta línea, la exposición, semejante a la de un manual, de una taxonomía que supuestamente sustenta la hipótesis o el debate crítico y la contrapropuesta de otros puntos de vista que se adecuen a la propia línea de investigación? Creatividad, en el mejor sentido de este término, para el conocimiento que generamos desde nuestras universidades.

Finalmente, y en la misma línea de debate, hay un aspecto previo a la construcción del marco teórico, que sin embargo hace al aspecto crítico del conocimiento. Se trata de pensar *a priori* el lugar social que tiene una investigación. Esto es, preguntarnos de manera realista, como alumnos y como docentes, desde dónde formulamos el conocimiento y qué impacto tendrá socialmente nuestra construcción. Parto, por ello, de la propuesta de que no hay conocimiento que no provoque modificaciones sociales, en nuestro caso, en la producción y la circulación del diseño y de la comunicación en la región. La universidad es un actor social que tiene participación en este proceso y que está vinculada, por ejemplo, al crecimiento, en distintos aspectos, del diseño en Buenos Aires. ¿No es, entonces, necesario que el investigador se cuestione desde qué condiciones genera el conocimiento y cuáles son sus alcances, por mínimos que sean? ¿Es lo mismo, en este sentido, generar una tesis desde Buenos Aires, desde Bogotá, desde México o desde Barcelona? ¿Es lo mismo desde un ámbito privado que de uno público? ¿Qué estatuto social tiene el diseño y la comunicación en el espacio donde se formula la investigación? ¿Qué conformación tiene el campo del diseño y la comunicación y qué corrientes internas lo polarizan? ¿Cómo y de qué forma circula el conocimiento sobre diseño y comunicación en cada coyuntura? Todas estas preguntas previas y necesarias a la construcción de la tesis son evidentes y determinan la calidad de los trabajos.

El lenguaje de la ciencia, entre la objetividad y la complejidad

Si hay un dilema ligado a la construcción del marco teórico, éste es el del discurso académico. Me refiero, en relación a lo que vengo desarrollando, a qué tipo de lenguaje tiene que ser volcado en un documento de investigación. La respuesta para ello, dicen los manuales, es simple: el lenguaje propio del discurso académico. Esto es, el respeto por las normas de referencia y la apropiación de un género del lenguaje característico del campo de la ciencia y la investigación. Normas que, sin dudas están ligadas con la construcción de la ciencia como conocimiento que aspira a la objetividad y a la ausencia de juicios.

Me pregunto, de la misma manera, si esta concepción de ciencia que promueve tal lenguaje no es aquella ciencia naciente, aquella ligada a las ciencias físico naturales y que concebía los mecanismos del mundo de forma causal- determinístico y que se apegaba al imaginario de la objetividad entre investigador e investigado (véase Follari, 2001). La escritura consecuente era, así, un registro metalingüístico que emulaba esta distancia necesaria del discurso científico; los términos asimismo debían ser unívocos y lo más transparentes posibles, el enunciador, un tercero que enmascara la primera persona o un riguroso nosotros retórico. La escritura ha sido el eco del imaginario objetivista de la ciencia, acaso un resto positivista conservado en el campo de la investigación.

Los aportes de la epistemología han permitido observar que en cambio el conocimiento científico tiene que ver con más con la complejidad, la provisionalidad del co-

nocimiento y la influencia de las variables sociales sobre la generación de la ciencia que con la posibilidad de conocimiento objetivo. ¿Es válido entonces apegarse a un lenguaje mecanicista que responde a aquel imaginario aséptico de la ciencia? ¿Cuál es el sentido, acaso, de la máscara del impersonal o de la tercera persona cuando el contenido de un marco teórico es inconsistente, cuando las palabras son acríticas, cuando se copian esquemas de pensamiento que no ayudan a explicar aquello que investigamos?

No propongo en ningún sentido “literaturizar” la ciencia, ni sustituir los *papers* académicos por libros ensayos, ni olvidar los sistemas de referencias bibliográficas. Quisiera en cambio observar que la rigurosidad metodológica que rige el curso de la investigación no tiene correspondencia directa con la comunicación del resultado de una investigación. El registro no tiene entonces ni puede ser mecánico –muy lejos está el lenguaje de ser transparente–, sino estrictamente crítico. Con ello me refiero a que la obligación del investigador es volverse hacia los conceptos con que comunica y debatirlos hasta dar con el recorte del mundo y de las ideas que porta cada uno de ellos. La utilización de un concepto tan utilizado como el de comunicación, para dar un ejemplo, no sólo ha de ser explícitamente observado por el que lo escribe (en tanto que en cuál de las múltiples facetas que abarca tal término) sino señalar qué usos sociales tiene, qué ideologemas posee, en qué lugar del discurso social interviene, etcétera.

El trabajo de quien lo orienta al tesista y al que se inicia en la investigación, entonces, está menos relacionado con el apego a las normas de referencias o a las gramaticales que a posibilitar un trabajo crítico, donde el lenguaje no sea considerado un mero reflejo de un ideal objetivista, sino una herramienta crítica que construya la complejidad de la investigación.

Referencias bibliográficas

- Bachelard, Gaston (1997). *La formación del espíritu científico. Contribución a un Psicoanálisis del conocimiento objetivo*. México: Siglo XXI.
- Eco, Umberto (2006). *Cómo se hace una tesis*. Barcelona: Gedisa.
- Follari, Roberto (2001). “Sobre el objeto y el surgimiento de las ciencias sociales”, en AAVV. *Comunicación Social. Introducción a la problemática*. Mendoza: Ediciones Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.
- Hernández Sampieri, Roberto (1998). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw- Hill.

- Marx, Karl (2002). *El capital*. Tomo I, volumen I: *El proceso de producción del capital*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Taborga, Huáscar (1982). *Cómo hacer una tesis*. México: Grijalbo.

- Vieytes, Ruth (2004). *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad. Epistemología y técnicas*. Buenos Aires: Editorial de las Ciencias.

Abstract: The present article thinks brings over of the construction of the theoretical frames in thesis and works of investigation that take place in our careers of design and communication. The author indicates that it is necessary to rethink the way of exhibition of the contents included in them and to ignore the recipes of registered, and on the other hand to advance in concepts and reflections that realize of a critical treatment of taxonomies and concepts proposed by diverse authors. In this respect, the text proposes to arm a theorist scholar instead of another one that shows the critical capacity of the thesis opposite to the world. In contiguity, the need of the appeal underlines to a language that more than technical or transparent has to avoid the repetition or the crystallization of concepts and non critic classifications

Key words: theory – investigation – design – language – writing.

Resumo: O presente artigo reflexiona a respeito da construção dos marcos teóricos em teses e trabalhos de pesquisa que se produzem em nossas carreiras de design e de comunicação. O autor assinala que é necessário repensar a maneira de exposição dos conteúdos incluídos neles e atravessar as receitas de arquivada, e em mudança avançar em conceitos e reflexões que dêem conta de um tratamento crítico de taxonomias e conceitos propostos por diversos autores. Neste sentido, o texto propõe evitar o armado teórico erudito por um que mostre a capacidade crítica do tesista em frente ao mundo.

Contíguos, sublinha-se a necessidade da apelação a uma linguagem que mais que técnico ou transparente tem que evitar a repetição ou a cristalização de conceitos e classificações acríticas.

Palavras chave: teoria – pesquisa – design – linguagem – escrita.

(*) **Marcos Zangrandi.** Licenciado en Comunicación Social (Universidad Nacional de Cuyo, 2001). Maestría en Comunicación y Cultura (UBA, 2008). Profesor de la Universidad de Palermo en el Departamento de Proyectos Profesionales de la Facultad de Diseño y Comunicación.

Ética en envase corporativo

Marisa García (*)

Fecha de recepción: julio 2011

Fecha de aceptación: septiembre 2011

Versión final: noviembre 2011

Resumen: Las acciones estratégicas de RSE pierden fuerza y sentido competitivo para transformarse en una condición implícita y natural. El consumidor consciente surge y se establece dentro de los grupos sociales; es un consumidor al que le interesan las consecuencias de sus actos; que conoce hasta donde pueden afectar sus acciones, actitudes y decisiones personales bajo una con-

cepción que abandona la individualidad debido a su certeza sobre la influencia en el otro, en su propio futuro y en el de sus hijos.

Palabras clave: responsabilidad social empresaria – consumidores – valores – calidad – conciencia.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 117]

Responsabilidad Social Empresarial, ayudar para ayudarse

La conciencia del por-venir está íntimamente ligada a la conciencia por el cuidado y la reflexión. El resultado inmediato que responde a la satisfacción momentánea o perecedera empieza a perder peso, y en contraposición las consecuencias comienzan a tomar forma, a ser palpables, a transformarse en imágenes, hechos y vivencias.

La empresa ciudadana

Años atrás emergió una nueva tendencia dentro de las acciones empresariales; “estrategias de comunicación corporativa” basadas en la filantropía y en el desprendimiento.

Las empresas comenzaron a reaccionar implementando acciones y emitiendo mensajes relacionados con el medio ambiente y movilizaciones solidarias, hasta vincularse con organismos dirigidos al ámbito del bienestar social.

Tímidamente, a modo de publicidad institucional, sus mensajes transmitían una cierta conciencia y humanidad respecto de los sectores vulnerables y el medio ambiente. Como remate de una gráfica o bajo el formato de acción promocional, destinando la recaudación a alguna institución u organismo, las empresas sumaron al contenido de sus propuestas comerciales un costado con cierta sensibilidad, que comenzó a traducirse en resultados concretos para ellas. Este camino les demostró entonces que presentarse como éticos ciudadanos en envases corporativos les originaba adeptos a la hora de la elección entre marcas.

La dimensión de los buenos actos corporativos

La tendencia ya instalada sobre el concepto de ayudar y ayudarse, es una pieza más en el terreno de la comunicación y el consumo. Por esta razón debería mantener el equilibrio entre ambas ayudas, sosteniendo el viejo concepto win-win (ganar-ganar) que, en el mejor de los casos, prevalece en el mundo de los negocios.

Ahora bien, las estrategias de comunicación basadas en las intenciones de solidarizarse con el planeta y con el otro, son en su mayoría piezas que conforman la identidad de las grandes corporaciones multinacionales, el lado bueno de aquellos que mucho poseen, pero que no pierden de vista las necesidades, permitiéndose ejercer su costado solidario.

Los consumidores no son ingenuos

Al identificar determinados grupos empresariales que llevan adelante estas estrategias, algunos sectores vinculados al terreno social presentan la siguiente disyuntiva: ¿hasta qué punto su rol social y su actitud no se transforman en herramientas poderosas, o políticas, para las sociedades? Pero como contrapeso a este plan-

teo se mantiene también una lectura positiva. Esta lectura se basa en la defensa del beneficio que implica la desviación de sus ganancias corporativas hacia un bien comunitario, y no sólo hacia el incremento de sus propios intereses.

¿Puede existir un riesgo?, es probable aunque implica mucho que perder. Los ciudadanos consumidores no son ingenuos y cuando las buenas intenciones comienzan a oscurecerse y a modificar sus objetivos, la confianza adquirida puede transformarse en la más cruel indiferencia, alimentada por un sentimiento de traición.

El consumidor constructivo

El grupo más afín a la temática relacionada con el cuidado del medio ambiente y la conciencia social está asociado a un grado de instrucción superior y a profesionales independientes con un determinado poder adquisitivo, convirtiéndolos en el segmento con mayor potencial de consumo.

Si bien las empresas toman mano de esta tendencia que los conduce a dirigir la mirada hacia el otro, el consumidor o receptor de sus mensajes filantrópicos sabe distinguir las intenciones temporales o las que cuentan con fecha de vencimiento persiguiendo un interés momentáneo, de aquellas filosofías establecidas frente al compromiso y a la responsabilidad social.

El consumidor ya no es sólo un receptor sino también un emisor. El viejo modelo que lo concebía como alguien estático sufrió un cambio diametral y quedó en el pasado. El consumidor construye, divulga y fundamentalmente posee información. Entra a la web, comparte experiencias, congela imágenes y graba videos que se transforman en documentos. El consumidor cuenta con múltiples y amplias autopistas de información.

¿Cuánto puede sobrevivir bajo estas circunstancias la hipocresía o la falta de coherencia entre la comunicación y los actos de contribución social y ambiental de una empresa?

Calidad y conciencia como valores inseparables

El posicionamiento alineado con el consumo ético y la defensa del medio ambiente ya es parte de nuestra realidad, transformando esta característica diferenciadora que poseían hace unos años, en algo implícito y cercano al concepto de calidad.

Hoy ya es un *commodity* y conforma parte de la realidad y cotidianidad.

En el mercado de consumo una empresa que se posiciona y posee productos de calidad no puede carecer de conciencia por el medio ambiente.

La filosofía y política empresarial junto a los profesionales de la comunicación deben saber que separar los componentes de este planteo en los tiempos que corren, representaría una paradoja.

Abstract: RSE's strategic actions lose force and competitive sense to transform in an implicit and natural condition. The conscious consumer arises and is established inside the social groups; he is a consumer interested in the consequences of his acts; that knows up to where they can affect his actions, attitudes and personal decisions under a conception that leaves the individuality due to his certainty on the influence in other one, in his own future and in his children one.

Key words: social responsibility businesswoman – consumers – values – quality – conscience.

Resumo: As ações estratégicas de RSE perdem força e sentido competitivo para transformar-se numa condição implícita e

natural. O consumidor consciente emerge e estabelece-se dentro dos grupos sociais; é um consumidor ao que lhe interessam as conseqüências de seus atos; que conhece até onde podem afetar suas ações, atitudes e decisões pessoais baixo uma concepção que deixa a individualidade por causa de sua precisão sobre a influência no outro, em seu próprio futuro e que de seus filhos.

Palavras chave: responsabilidade social empresária – consumidores – valores – qualidade – consciência

(*) **Marisa García.** Técnica Superior en Publicidad. Profesora de la Universidad de Palermo en el Departamento de Comunicación y Creatividad Publicitaria de la Facultad de Diseño y Comunicación.

Educar en investigación: reflexiones sobre las estrategias de enseñanza-aprendizaje

Fecha de recepción: julio 2011

Fecha de aceptación: septiembre 2011

Versión final: noviembre 2011

Mariana Bavoleo (*)

Resumen: El presente trabajo intenta reflexionar sobre el espacio disciplinar de la investigación en ciencias sociales, a partir de las estrategias de aprendizaje y la necesidad constante de revalorizar las prácticas universitarias. Se problematiza sobre las características propias de la enseñanza en investigación vinculadas con los conceptos de motivación, intencionalidad y emancipación.

Palabras clave: investigación – proceso de conocimiento – educación - estrategias de aprendizaje – motivación – intencionalidad – emancipación - inteligencia.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 118]

¿Para qué investigamos? Es una de las preguntas frecuentes que surge entre los alumnos que inician la problemática de investigar en ciencias sociales. Si nos remitimos al origen etimológico de la palabra, investigar proviene del latín *in* (en) *vestigare* (hallar, indagar, seguir vestigios).

De acuerdo con esta definición podría decirse que en la vida cotidiana todos investigan con diversos objetivos, desde tomar decisiones importantes, elegir la mejor forma de abastecerse, seleccionar la escuela indicada para sus hijos, organizar un viaje, hasta encontrar un nuevo trabajo, o simplemente para obtener conocimiento sobre algo. En el ámbito académico, es más que eso, es una búsqueda con el propósito de indagar, describir y explicar los hechos, fenómenos, problemas y procesos que abordan algún aspecto de lo real.

“La metodología, como el conocimiento mismo, es permanente construcción, es creación y actividad, no existe fuera de la investigación viva, del trabajo de la gente preocupada intensamente por conocer y (...) no existe tampoco fuera del error, del permanente superar los escollos” (Sabino, 1992).

En relación con esta problemática algunos autores dirán que la mayor dificultad, para realizar un buen proyecto de investigación, radica en la estructuración del

proceso científico; otros dirán que una buena investigación depende de sus métodos, sus técnicas y de una correcta delimitación del objetivo de estudio.

No obstante, el proceso de conocimiento se da siempre entre un sujeto y un objeto, el conocimiento siempre es para alguien y esto puede convertirse en la principal barrera para aquellos que se inician. Es por esto que cuando se habla del proceso de enseñanza-aprendizaje en investigación, es importante dar cuenta que los sujetos (tanto docentes como alumnos) poseen experiencias significativas que marcan líneas de acción y se ponen en juego en una situación áulica compartida.

Al reflexionar sobre estas relaciones, hay dos aspectos que no pueden obviarse, la vinculación entre el espacio disciplinar de la investigación con las estrategias de aprendizaje y la necesidad constante de revalorizar las prácticas universitarias.

De esta manera, es importante acentuar que los enfoques de aprendizaje que utilizan los alumnos están en correlación con la percepción que los mismos tienen sobre sus tareas y sobre las propuestas de aprendizajes que plantean sus docentes. Consecuentemente, Entwistle Noel explica que los estudiantes tienen razones diferentes para continuar con su educación, y revaloriza la intencionalidad en el aprendizaje desde el punto

de vista del alumno. Así, el autor postula tres enfoques en los cuales predominan diferentes motivaciones: el enfoque “profundo” supone una intención de comprender e intentar relacionar la información con los conocimientos previos; el “superficial” presume la intención de satisfacer los requisitos de la tarea, centrándose en las exigencias del docente; y el “estratégico” articula la intención de obtener el mayor rendimiento posible de acuerdo a los requisitos y tiempos de evaluación. (Entwistle, 1998)

En una rápida aproximación, el planteo del autor hace evidente que la mayoría de los actos de aprendizaje son intencionados y están dirigidos a alguna meta. Es importante diferenciar que el interés o la motivación pueden facilitar un enfoque profundo, la ansiedad o el miedo al fracaso pueden inducir a un enfoque superficial, y la necesidad de rendimiento puede vincularse con un enfoque estratégico. Claro que como docente al ingresar a nuevo curso, siempre se desea que todos sus alumnos alcancen un enfoque profundo, que estén potenciados por una motivación intrínseca para comprender e investigar, que relacionen sus conocimientos previos con los nuevos contenidos, pero que además los apliquen a otros contextos y los hagan perdurable a lo largo del tiempo, que lean de forma analítica, que sean críticos, que participen y que además sientan la pasión que uno siente por la investigación social. Es difícil y seguramente en muchas instancias será complicado, arduo, pesado, espinoso, entre otros sinónimos.

Sin embargo, es necesario aspirar a que cada vez más alumnos se aproximen a estos ideales, se sientan motivados a conocer e indagar. La educación en investigación debe, sin lugar a dudas, revalorizar la intencionalidad en el aprendizaje desde el punto de vista de los alumnos. Los sujetos actúan en base a percepciones y motivaciones aunque, en la mayoría de los casos, no sean consientes de ellas.

Pensar sobre estos ejes nos obliga a diferenciar que en el acto de enseñanza-aprendizaje hay dos voluntades y dos inteligencias con igualdad de potencialidad. ¿Qué quiere decir esto? Si se aspira a fomentar enfoques profundos en los estudiantes desde la investigación social, debe dejarse de lado la lógica del sistema explicador.

En relación con este concepto, Jacques Rancière sostiene que el sistema explicador tiene un doble gesto inaugural, decreta el comienzo absoluto del aprendizaje al mismo tiempo que arroja un velo de ignorancia sobre todas las cosas a aprender. Así el autor concluye que sólo puede existir “emancipación” cuando se mantiene su diferenciación: cuando una inteligencia no obedece más que así misma, aún cuando su voluntad obedece a otra. Se puede enseñar lo que se ignora si se emancipa al alumno, es decir si se lo obliga a usar su propia inteligencia: “el ignorante aprenderá lo que el maestro ignora, si el maestro cree que puede y lo obliga a actualizar su capacidad (...)” (Rancière, 2000)

Las estrategias de educación-aprendizaje en investigación pueden potenciarse si se comprende que la metodología es algo más que un recetario de pasos teóricos. Es iniciar “una reflexión que sólo cobra sentido pleno cuando se ejerce sobre la misma actividad a la que está

referida, es decir, sobre la investigación (...) es preciso discutirla mientras se realiza investigación, en contacto con los problemas y las dudas que surgen durante el propio proceso de creación de conocimientos”. (Sabino, 1996)

Sin intentar plantear una respuesta definitiva, incorporar los conceptos de intencionalidad, motivación y emancipación en la práctica educativa permite ubicar al desempeño de los alumnos en un proceso en el cual también se aprende la tarea misma del proceso científico.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, Andrea y Duschatky, Laura (1998) “Introducción” en *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Aranowizt, S y Giroux, H (1998) “La enseñanza y el rol del intelectual transformador” en *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires: Alliaud, Andrea y Duschatky (comps) Miño y Dávila editores.
- Díaz, Esther (1996) *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Biblos.
- Entwistle, Noel (1998) *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Sabino, Carlos (1996) *El proceso de investigación*. Buenos Aires: Lumen-Humanitas.
- Pardinas, Felipe (s/f) *Metodología y técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. México: Siglo Veintiuno.
- Saintout, Florencia (2006) “La escuela: una educación ¿para qué?”, en *Jóvenes: el futuro llegó hace rato. Comunicación y estudios culturales latinoamericanos*, La Plata: Ediciones de periodismo y comunicación.
- Rancière, J (2000) *El maestro ignorante*. Barcelona: Alertes.

Abstract: The present work tries to think about the space to discipline the investigation in social sciences, from the learning strategies and the constant need to revalue the university practices. It discusses on the own characteristics of the education in investigation linked with the concepts of motivation, premeditation and emancipation.

Key words: investigation – process of knowledge – teaching – learning strategies – motivation – intentionally – emancipation – intelligence.

Resumo: O presente trabalho pretende refletir sobre o espaço disciplinar da investigação em ciências sociais, a partir das estratégias de aprendizagem e a necessidade constante de revalorizar as práticas da universidade. A problemática sobre as características do ensino em pesquisas relacionadas aos conceitos de motivação, intencionalidade, e emancipação.

Palavras chave: pesquisa – processo de conhecimento, educação – estratégias de aprendizagem – motivação, intencionalidade – emancipação – inteligência.

(*) **Mariana Bavoleo.** Ver CV en la página 59.

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en el aula universitaria

Fecha de recepción: julio 2011

Fecha de aceptación: septiembre 2011

Versión final: noviembre 2011

Aníbal Bur (*)

Resumen: En el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) el profesor no se enfoca en la tarea de explicar, demostrar o ejemplificar algunos de los contenidos de una asignatura, sino que presenta una situación problemática y promueve que los estudiantes investiguen examinando diferentes textos, utilizando buscadores de Internet o consultando a otras personas con el objetivo de obtener la información necesaria para resolver el problema. Esta metodología se basa en la indagación y en el descubrimiento por parte de los estudiantes.

Palabras clave: aprendizaje basado en problemas – didáctica – aprendizaje colaborativo – aprendizaje vivencial – estrategias de enseñanza y aprendizaje – técnicas grupales – dispositivos pedagógicos – aprendizaje significativo.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 121]

Si los alumnos no aprenden a pensar con el conocimiento que acumulan, esto equivale a que no lo poseen.

Perkins (1995)

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) o Problem-Based Learning (PBL) fue desarrollado y aplicado en los años '60 en la Universidad de McMaster de Canadá y en la Escuela de Medicina de la Universidad de Case Western Reserve en los Estados Unidos. En ese momento, el objetivo de su aplicación fue mejorar la calidad de la educación médica, pero actualmente es un método utilizado en instituciones de educación superior que se ocupan de distintos campos del saber (Martínez Viniegra y Cravioto Melo, 2002).

En el modelo de aprendizaje tradicional, el profesor expone los contenidos correspondientes a las unidades temáticas y, posteriormente, plantea a los estudiantes problemas para que sean resueltos a partir de la información suministrada. En cambio, el modelo ABP es un método en el cual el profesor presenta, en primer lugar, un problema y, posteriormente, los estudiantes deben investigar y recopilar la información necesaria que les permita resolverlo; el objetivo es comprometer a los estudiantes y hacerlos responsables de la resolución de una situación problemática (Torp y Sage, 1998). En este caso, los mismos son protagonistas dado que identifican sus necesidades de aprendizaje y buscan la información que les permitirá resolver un problema planteado por el profesor. Esto, a su vez, genera nuevas necesidades de aprendizaje que deberán ser satisfechas en un proceso de aprendizaje continuo.

Es importante destacar, que el ABP no pretende que los estudiantes en una primera instancia presenten la solución definitiva al problema planteado debido a que no cuentan con los conocimientos y competencias necesarias. En un primer momento solamente se espera que puedan identificar los conocimientos que necesitan para resolver el problema. Posteriormente, a medida que avancen en la cursada de la asignatura, adquirirán la información necesaria y desarrollarán las competen-

cias cognitivas y comunicacionales requeridas para resolver el problema de manera efectiva.

En el método ABP, el aprendizaje de contenidos tiene la misma importancia que la adquisición de competencias cognitivas y comunicacionales y, además, el desarrollo de actitudes. De acuerdo a estas consideraciones, el ABP se relaciona con el concepto de didáctica que propone Pichon Rivière. Este autor define la didáctica como “una estrategia destinada no sólo a comunicar conocimientos (tarea informativa), sino básicamente a desarrollar aptitudes y modificar actitudes (tarea formativa)” (Pichon Rivière, 1985).

Uno de los aspectos más relevantes del ABP es que favorece el aprendizaje significativo. Un estudiante aprende significativamente cuando establece conexiones entre el conocimiento nuevo y los ya existentes en su estructura cognoscitiva (Ausubel, Novak y Hanesian, 1999). Entonces, sus esquemas cognoscitivos previos se modifican reorganizando, agregando o suprimiendo componentes; incluso, en algunos casos, se reemplaza un esquema cognoscitivo completo por otro. Por otra parte, el ABP es consistente con los principios del constructivismo (Carretero, 1993 y Coll et al., 1997). Esta corriente de pensamiento asume que el conocimiento es construido por el estudiante basado en sus conocimientos previos y considera que la cognición no es un fenómeno individual, sino contextual –la comprensión surge de las interacciones del sujeto con el medio ambiente–. Además, supone que el conflicto estimula el aprendizaje y que el ambiente social es crítico para el desarrollo de la comprensión del sujeto. Cabe señalar que no todos los temas del programa de una asignatura pueden enseñarse mediante la metodología ABP. Por lo tanto el profesor, en primer lugar, debe seleccionar los contenidos del programa que puedan ser aprendidos por los estudiantes a partir de la aplicación de esta metodología.

Sintetizando lo expuesto anteriormente podemos considerar que el ABP es un método en el cuál los estudiantes trabajan de manera autónoma, pero guiados por el profesor, para encontrar la solución a una situación problemática (Stoll, Fink y Earl, 2004). Para ello

tienen que investigar, comprender, integrar y aplicar conceptos referidos al programa de una asignatura. Un aspecto fundamental de la aplicación de este método es el trabajo de los estudiantes en pequeños grupos que permite, a través de una interacción colaborativa, la identificación de las necesidades de aprendizaje y la construcción del conocimiento a través de un proceso de resolución de situaciones problemáticas referidas al campo profesional de la carrera que cursan. Cabe resaltar que este proceso no tiene un carácter unidireccional –profesor a estudiante– como en el dispositivo tradicional, sino multidimensional que incluye la interacción de los estudiantes entre sí y con el profesor. Para alcanzar los objetivos de aprendizaje, el profesor debe motivar y guiar a los estudiantes en la búsqueda de soluciones a los problemas, ayudándolos a trabajar en grupo y a desarrollar el pensamiento crítico. Por otra parte, los estudiantes deben participar activamente, trabajar de manera cooperativa y ser responsables de su proceso de aprendizaje.

El profesor al diseñar los problemas deberá analizar no solamente cuáles son los contenidos que se podrán abordar para el tratamiento del problema, sino también cuáles serán los materiales que se pondrán a disposición de los estudiantes, las recomendaciones de fuentes y otras sugerencias que posibiliten la resolución efectiva del problema (Torp y Sage, 1998).

Los problemas son seleccionados o diseñados por el profesor para el logro de determinados objetivos de aprendizaje. El diseño del problema debe comprometer el interés de los estudiantes y motivarlos a examinar de manera profunda los contenidos del programa. El problema debe estar relacionado con los objetivos de la asignatura y con problemas o situaciones profesionales, para que encuentren mayor sentido en el trabajo que realizan los pequeños grupos. Es decir, es conveniente que los problemas sean reales, estimulantes y de final abierto con el objeto que se generen discusiones grupales y permitan a los estudiantes vivir la experiencia de resolver problemas que también se presentan en el ejercicio profesional de la carrera que cursan. De esta manera los estudiantes no solamente aprenderán conceptos y técnicas sino que los aplicarán a situaciones concretas, por lo tanto, se sentirán más motivados a realizar las actividades.

El trabajo en pequeños grupos posibilitará que la discusión del problema se realice en un mayor nivel de profundidad. Para ello, es conveniente considerar la heterogeneidad en la conformación de los pequeños grupos. Al respecto, Pichon Rivière (1985) señala que a una mayor heterogeneidad de los miembros de un grupo corresponde una mayor homogeneidad en la tarea. Por otra parte, el trabajo en pequeños grupos permite que los estudiantes se organicen, distribuyan tareas, formulen y confronten hipótesis y deliberen sobre ideas diferentes (Torp y Sage, 1998). Los estudiantes no desempeñan espontáneamente estas actividades, por lo tanto, los docentes deberán favorecer que los mismos reconozcan, asuman y ejerciten su responsabilidad en el trabajo grupal a través de la autoevaluación. Aquellos contenidos que puedan desarrollarse de este modo, comprometerán a los estudiantes en un esfuerzo cogni-

tivo propio de la educación universitaria.

Uno de los principales desafíos para los profesores es adecuar el problema a las posibilidades cognitivas de sus estudiantes; si son muy simples no despertará el interés y si son muy complejos puede desanimarlos. Además, si la situación problemática es confusa y compleja, y no cuentan con suficiente información, no podrán realizar el trabajo de manera efectiva. Al respecto, el docente debe evaluar constantemente si la información con la que cuentan los estudiantes es suficiente para la resolución del problema. Este proceso evaluativo por parte del profesor puede conducir a que el profesor brinde información, reformule el problema o presente caminos alternativos para la resolución de la situación problemática.

Los problemas deben ser diseñados de tal manera que en su resolución los estudiantes tomen decisiones y las justifiquen de manera lógica y basada en la información relevante que puedan obtener y en hechos concretos. Además, las preguntas que se presenten para la resolución del problema deben lograr que los estudiantes se interesen y, además, deben promover el debate de ideas. Antes de iniciar el análisis del problema en pequeños grupos, el profesor debe señalar a los estudiantes el alcance de la tarea, el tiempo asignado y el tipo de trabajo que se espera. Luego, presentará la situación problemática y los ayudará a identificar la información necesaria para resolverlo. La presentación del problema puede ser mediante diversas fuentes: un caso, un artículo, un documento, un cuento, un video, etc. A partir de ese momento la tarea del docente es de estimularlos tratando que se produzcan procesos de colaboración de modo que no pierdan de vista la búsqueda analítica para encontrar soluciones. Al respecto, el profesor debe ayudar a los estudiantes a comprender que la cooperación de todos los integrantes del grupo es necesaria para poder abordar el problema de manera efectiva. Para ello, desde que se plantea el problema hasta su resolución, el profesor debe promover que el trabajo de los estudiantes se realice de manera activa y colaborativa. Además, debe guiarlos para que compartan una experiencia de aprendizaje que les permitirá adquirir conocimientos, practicar y desarrollar competencias, y, además, reflexionar sobre actitudes y valores que se ponen en juego en el proceso de resolución de los problemas.

Por otra parte, el profesor puede dividir un problema en subproblemas y asignarlos a diferentes grupos de estudiantes. En este caso, el profesor debe tener en cuenta los propósitos de la enseñanza y la complejidad del problema y a partir de estas consideraciones puede decidir la conveniencia de dividirlo.

En cuanto a la metodología, el modelo ABP comprende las siguientes etapas y tareas que deben realizar los estudiantes:

1. Abordar la situación problemática: lectura detenida del problema.
2. Definir y comprender el problema: análisis y clasificación de la información.
3. Explorar el problema: identificación de la problemática real y las ideas principales y, además, elaboración de hipótesis sobre el problema.

4. Plantear diversas soluciones a la situación problemática: presentación de distintas alternativas para solucionar el problema.
5. Seleccionar una solución al problema: selección de una de las alternativas para solucionar la situación problemática.
6. Aplicar la solución seleccionada: implementación efectiva de la solución seleccionada.
7. Evaluar el proceso: retroalimentación y valoración de la solución seleccionada, así como del proceso y lo que se aprendió sobre cómo resolver problemas.

Por otra parte, el método ABP está organizado en cinco momentos. Los mismos se describen a continuación:

1. Presentación del problema: Luego de realizar una evaluación diagnóstica de los estudiantes, el profesor presenta al grupo clase una situación problemática referida a algunos de los contenidos de las unidades temáticas del programa de la asignatura. Luego, se conforman pequeños grupos de estudiantes y se plantean preguntas que guiarán la recopilación de la información por parte de los mismos con el objeto de resolver el problema. Las preguntas definen los objetivos de aprendizaje para los estudiantes.
2. Revisión: Luego de un tiempo estipulado, el profesor revisa la información obtenida por los estudiantes en relación a la solución del problema y el cumplimiento de los objetivos. Utiliza diferentes recursos con la finalidad de clarificar la estructura general del problema y los conceptos de mayor complejidad.
3. Tutoría: Luego de la revisión y fuera de la clase, los pequeños grupos elaboran con la asesoría del profesor, un informe sobre los obstáculos que se presentan en la resolución del problema. Posteriormente, un representante de cada pequeño grupo lo presenta al grupo clase para su discusión. En esta fase, el docente evalúa el trabajo de cada pequeño grupo como así también la calidad de la participación en el debate.
4. Confrontación de información: En otra instancia, un representante de cada pequeño grupo presenta un reporte basado en textos especializados o artículos de revistas con el objeto de superar los obstáculos planteados en la resolución del problema presentados en la fase anterior.
5. Evaluación: El profesor efectúa una coevaluación formativa del trabajo realizado por los pequeños grupos utilizando una rúbrica o matriz de evaluación. Además, realiza una evaluación sumativa que consiste en un ensayo individual sobre la resolución del problema.

En síntesis, las bases fundamentales del ABP son: trabajo de los estudiantes en pequeños grupos, autodirección, interdependencia y autoevaluación. Es una metodología que puede aplicarse en la educación universitaria de manera efectiva porque presenta, entre otras, las siguientes ventajas para los estudiantes: despertar el interés, promover el aprendizaje significativo, y desarrollar habilidades de pensamiento crítico que permita una mayor retención e integración de algunos contenidos del programa de una asignatura.

Referencias bibliográficas

- Ausubel, D. P., Novak, J. D., y Hanesian, H. (1999). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo* (2a ed.). México: Trillas.
- Carretero. M. (1993) *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Aique.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., y Sole Gallart, I. (1997). *El Constructivismo en el aula* (6a ed.). Barcelona: Graó.
- Martínez Viniegra N. L., y Cravioto Melo A. (2002) *El aprendizaje basado en problemas*. Revista de la Facultad de Medicina UNAM. 45, 185-186.
- Perkins, D. (1995) *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Madrid: Gedisa.
- Pichon Rivière, E. (1985) *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social* (2a ed.). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Stoll L., Fink D. y Earl, D. (2004) *Sobre el aprender y el tiempo que requiere. Implicaciones para la escuela*. Barcelona: Octaedro
- Torp, L., y Sage, S. (1998) *El aprendizaje basado en problemas*. Buenos Aires: Amorrortu.

Abstract: In the Learning Based on Problems the teacher does not focus in the task of explaining, of demonstrating or exemplifying any of the contents of a subject, but he presents a problematic situation and promotes that the students investigate examining different texts, using Internet seeker or consulting other persons with the aim to obtain the necessary information to solve the problem. This methodology is based on the investigation and on the discovery on the side of the students.

Key words: learning based on problems – didactics – collaborative learning – existential learning – strategies of education and learning – group technologies – pedagogic devices – significant learning

Resumo: Na Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) o professor não se enfoca na tarefa de explicar, demonstrar ou exemplificar alguns dos conteúdos de uma matéria, senão que apresenta uma situação problemática e promove que os estudantes pesquisem examinando diferentes textos, utilizando motores de Internet ou perguntar a outras pessoas com o objetivo de obter a informação necessária para resolver o problema. Esta metodologia é baseada na indagação e na descoberta por parte dos estudantes.

Palavras chave: aprendizagem baseada em problemas – didática – aprendizagem colaborativa – aprendizagem experiencial – estratégias de ensino e aprendizagem – técnicas de grupo – dispositivos educacionais – aprendizagem significativa.

(*) **Aníbal Bur.** Profesor Universitario (UMSA). Programa de Formación y Capacitación Docente (UP). Doctorado de la Universidad de Buenos Aires en la Facultad de Farmacia y Bioquímica. Docente en la Universidad de Palermo en el Departamento de Negocios en Diseño y Comunicación en la Facultad de Diseño y Comunicación.

Comunicación y didáctica

Carina Mazzola (*)

Fecha de recepción: julio 2011
Fecha de aceptación: septiembre 2011
Versión final: noviembre 2011

Resumen: Este trabajo analiza desde la perspectiva de las ciencias de la comunicación y la didáctica, la construcción de la relación que se establece entre docentes y alumnos.

Hace un análisis de los espacios comunicacionales que favorecen el aprendizaje entendiendo a docentes y alumnos como sujetos que modifican la realidad y se modifican en el proceso. Se concluye con un análisis de la relación docente alumno desde la teoría de la comunicación humana de Paul Watzlawick.

Palabras clave: comunicación – didáctica – axiomas de comunicación – didáctica del sentido común – contrato de comunicación.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 124]

Empezamos por definir la relación docente-alumno desde una perspectiva en donde ambos actores intercambian roles y responsabilidades con el objetivo de lograr el aprendizaje. Este concepto está enmarcado en una definición genérica propuesta por Fenstermacher (1989) donde se definen los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje: un profesor que posee un saber y un contenido, que desea transmitirlo a un alumno que carece de él, de tal manera que ambos establecen una relación que enmarca el proceso.

Ahora bien, la existencia de estos elementos no son condiciones suficientes para el éxito. En términos de Fenstermacher: “Ninguna de las características del significado genérico de la enseñanza se ocupa de si la actuación es buena o tiene éxito”, en otros términos, la definición propone elementos necesarios pero escapa a los elementos relacionales que marcan la interacción entre los actores.

Analizar una enseñanza con éxito, implica entre otras cosas, pensar la relación docente-alumno con características de responsabilidad distribuida, pensar en “una pareja equilibrada y ontológicamente independiente”¹ que requieren de ambos roles en la construcción del aprendizaje.

Hablar de “pareja” en términos de Fenstermacher, no implica pensar en una relación simétrica. Muy por el contrario, la relación docente alumno se encuadra en un vínculo complementario pero requiere evitar la “complementariedad rígida”² y generar espacios simétricos en condiciones específicas. Somos con el otro porque somos diferentes, nos complementamos en nuestros roles y eso implica demarcar límites y ser flexibles, desarrollando diferentes estrategias de relación con el objetivo de generar espacios que favorezcan el aprendizaje. Es en la construcción de esta relación donde la comunicación se une a la didáctica. La comunicación permite pensar otro abordaje sobre que tipos de vínculos construimos con los alumnos y que conceptos ponemos en juego en nuestro rol.

Comunicar es una construcción conjunta de la realidad. Implica un proceso de creación de sentido donde emisores y receptores alteran y alternan sus roles recíprocamente, modificando la realidad y modificándose en

el proceso. Se trata de un universo rebotante de sentido que implica pensar sujetos activos más que procesos lineales en busca de efectos.

Las ciencias de la comunicación y la didáctica proponen alumbrar las instancias de la emisión y la recepción del proceso: pensar un rol docente desde una perspectiva llena de subjetividad y en los alumnos como sujetos y no objetos del aprendizaje, que interpretan los contenidos desde sus intereses, motivos, historia, saberes, cotidianidad. Esta subjetividades están presentes en el acto de enseñar y en el acto de aprender.

De esta manera, el camino hacia la enseñanza con éxito requiere pensar en el otro para crear puentes hacia las subjetividades pero también requiere pensarlos en nuestro rol.

Al igual que en la definición de Fenstermacher sobre enseñanza, una definición amplia de comunicación enmarca responsabilidades mutuas entre emisores y receptores y requiere para ser efectiva, más que elementos constitutivos. Requiere roles activos que se complementan para lograr una comunicación efectiva.

Un lugar para bucear en estas líneas de análisis es el concepto de contrato de comunicación. El contrato de comunicación es el nexo que se establece entre el emisor y el destinatario de los mensajes. Se define en el plano enunciativo, es decir, en el cómo se dice el mensaje, no en el contenido del mismo y se conforma en lo lingüístico y no lingüístico. Implica tener en cuenta los supuestos subyacentes que priman en el vínculo: ¿Qué concepción de alumno proponemos? ¿Cómo nos posicionamos frente al saber y cómo ponemos al otro? ¿Qué concepción de alumno? En definitiva, la noción de contrato nos habla de cuestiones estructurales de la relación que guían nuestra programación de contenidos y la cotidianidad con nuestros alumnos.

Al respecto de los supuestos subyacentes en los docentes sobre el proceso de enseñanza, el concepto de Didáctica del Sentido Común (Camilloni, 1995) permite ilustrar un conjunto de teorías asociadas a las representaciones sociales (especialmente ligadas a la didáctica de nivel superior) que implican entre otras cosas, el pensamiento de la enseñanza ligada a la transmisión de información, la noción de educación como producto y

la idea del docente como investigador modelo representante de la ciencia.

Esta “didáctica del sentido común” presupone un contrato de comunicación que acerca y aleja al alumno en su relación con el saber, lo hace pasivo en el formato de receptor de clases y activo en el acto de demostrar con productos su proceso de aprendizaje. Propone una relación paradójica, considerando que la recepción de información es condición suficiente para el aprendizaje pero exige una retroalimentación que pone al otro en la máxima responsabilidad.

En contraposición a ello, es interesante analizar otros tipos de contratos. Contratos que alumbren el proceso y no meramente los productos, que conciben un alumno participe en una relación complementaria con su docente. Un contrato que le permita al alumno una cercanía con el conocimiento y que parta de sus saberes para interpellarlo desde los contenidos. En este tipo de contratos, el proceso de enseñanza está orientado al alumno, a sus necesidades, a sus conocimientos.

Un análisis desde la comunicación implica también pensar en que características deben poseer los mensajes para lograr una comunicación efectiva. Entendemos como mensajes los niveles de contenidos, referenciales, aquello que se selecciona y se dice en una relación comunicativa. ¿Cómo deben ser esos mensajes para favorecer el espacio de aprendizaje?

En el campo de la didáctica, Juan Ignacio Pozo Municio (2002), plantea la necesidad de que los contenidos se transmitan a través de varias rutas y tareas diferentes para permitir la conexión con aprendizajes previos. En la misma línea de ideas, Howard Gardner (2000), propone una “perspectiva basada en inteligencias múltiples” que implican diferentes maneras de transmitir los contenidos: ofreciendo vías de acceso y analogías eficaces y trabajando con múltiples representaciones de las ideas centrales de un tema.

En ambos autores se plantea la necesidad de buscar diferentes puentes de comunicación de acceso al otro, construyendo nuestro mensaje por diferentes caminos que habiliten una ruta facilitada al aprendizaje.

¿Pero es suficiente desde la perspectiva de la comunicación multiplicar y mejorar las dimensiones en el nivel de los mensajes? Paul Watzlawick (1981), propone analizar esta dimensión desde dos niveles relacionados, aquello que se dice, el mensaje, y la relación que enmarca y define lo que se dice: el nivel de contenidos.

Desde esta perspectiva, el mejor contenido, con las mejores vías de acceso puede quedar limitado frente a desacuerdos en las relaciones. De allí la importancia de trabajar en aspectos relacionales con nuestros alumnos, lo cual no significa únicamente habilitar un espacio de comunicación sino generar un espacio de metacognición hacia nuestros procesos de enseñanza y hacia las formas en como proponemos la comunicación.

El nivel del mensaje requiere además tener en cuenta la selección de contenidos que el docente debe realizar: ¿Qué concepto de contenidos vehiculiza su programación? Y con relación a esto, ¿Qué contenidos seleccionar y en que orden estructurarlos?

La selección de los contenidos no es un punto que podamos analizar fuera de los enfoques de enseñanza que

los docentes proponen y requieren referirse a cuestiones más generales de supuestos subyacentes en la selección: en definitiva, para pensar en los contenidos debemos bucear en que concepciones de él poseen los docentes. Al respecto, Félix Angulo y Nieves Blanco (1994) reconocen una tradición asociada a los contenidos entendidos como selección de conocimientos científicos estructurados en las disciplinas académicas cuya apropiación permitían una adecuada comprensión del mundo.

Desde esta perspectiva, el contenido está en el dominio de la ciencia, el mensaje es objetivo, indireccionado, común para todos. Se trata de un saber que puede parcelarse en unidades de estudio, es inapelable y posiciona al otro, al alumno, en un lugar de reproducir más que de producir. Es el saber científico de elite, alejado de la sociedad que lo produce, puesta esta en el lugar de objeto de estudio y no de sujeto.

En una definición diferente de contenidos, los autores proponen pensarlo de acuerdo a la cultura de una sociedad y desde este lugar responder a la pregunta, que contenidos seleccionar, teniendo en cuenta la cultura en cuanto cotidianidad para construir los contenidos con el otro desde sus propias diferencias.

Finalmente mi último punto de análisis está en relación a las formas de la comunicación misma en el entorno del aula, referida a las herramientas lingüísticas y no lingüística que el docente debe utilizar para hacer más atractivos los mensajes. Paul Watzlawick (1981) reconoce en los niveles de la comunicación un lenguaje digital de uno analógico. Por comunicación digital se entiende el uso de las palabras, signos arbitrarios que se manejan de acuerdo con la lógica del lenguaje. Por comunicación analógica se entiende la comunicación no verbal en donde hay una analogía entre significado y significante. Los docentes debemos trabajar en ambos niveles, reconociendo que lo no lingüístico posee un peso importante sobre nuestros mensajes y utilizando recursos de comunicación más allá de las palabras que nos permitan llegar con gestos, silencios, conductas y recursos de lo no verbal para involucrar y apasionar al otro en nuestros contenidos.

Notas

¹ Festermacher, G en Wittrock, 1989, *La Investigación de la Enseñanza I*, Buenos Aires, Paidós.

² El concepto de complementariedad rígida es propuesto por Paul Watzlawick en el texto *Teoría de la Comunicación Humana* y alude a una patología de las relaciones complementarias producida en aquellas situaciones donde no se reconoce una situación de simetría y se sigue actuando desde un rol complementario.

Referencias bibliográficas

- Camilloni, Alicia R. (1995) “Reflexiones para la construcción de una Didáctica para el Nivel Superior, en *Primeras Jornadas Trasandinas sobre pedagogía Universitaria*.
- Festermacher, G. en Wittrock (1989) *La Investigación de la Enseñanza I*. Buenos Aires: Paidós.
- Watzlawick, Paul; Beavin, Janet y Jackson, Don (1981) *Teoría de la Comunicación Humana*. Editorial Herder.
- Angulo J Felix y Nieves Blanco, 1994, *Teorías y Desa-*

rollo del Curriculum. Málaga: Aljibe.

- Pozo Muncio, Juan Ignacio (2002) *Aprendizajes y Maestros*. Alianza

- Gardner, Howard (2000) *La Educación de la mente y del Conocimiento de las Disciplinas*. Paidós.

Abstract: This work analyzes from the perspective of the sciences of the communication and the didactics, the construction of the relation that is established between teachers and pupils. It does an analysis of the communication spaces that favor the learning understanding teachers and pupils as subjects that modify the reality and are modified in the process. It concludes with an analysis of the educational relation and Paul Watzlawick's human communication theory.

Key words: communication – didactics – axioms of communication – didactics of the common sense – contract of communication.

Resumo: Este trabalho analisa a partir da perspectiva das ciências da comunicação e didática, a construção da relação que se estabelece entre professores e alunos.

Faz uma análise dos espaços comunicacionais que favorecem a aprendizagem entendendo a docentes e alunos como sujeitos que modificam a realidade e se modificam no processo.

Conclui-se com uma análise da relação docente aluno desde a teoria da comunicação humana de Paul Watzlawick.

Palavras chave: comunicação – didática – axiomas da comunicação – didática de senso comum – contrato de comunicação.

(*) **Carina Mazzola.** Licenciada en Comunicación Social, especialista en Organizaciones. Postgrado en Estrategias de Comunicación (UNR). Profesora de la Universidad de Palermo en el Departamento de Investigación y Producción en la Facultad de Diseño y Comunicación.

Cómo vincular un proyecto de consultoría con una empresa real

Patricia Iurcovich (*)

Fecha de recepción: julio 2011
Fecha de aceptación: septiembre 2011
Versión final: noviembre 2011

Resumen: El objetivo de este trabajo es lograr que alumnos de 4º año de la Licenciatura en Relaciones Públicas puedan abordar a través de un Proyecto de consultoría, facilitado por el profesor, a las áreas más importantes de una Organización, logrando de esta manera contrastar un proyecto integral de comunicaciones con la realidad empresaria y orientando al alumno hacia un futuro profesional

Palabras clave: proyecto – estrategia – consultoría – comunicación – organización – realidad empresaria – alianzas.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 126]

Aplicación de una metodología de desarrollo de trabajo final en el aula vinculando un proyecto de consultoría con una empresa real

Como primer requisito los alumnos deberán elegir una empresa de tamaño preferentemente grande, nacional o internacional con base en nuestro país, una vez logrado el contacto con la empresa, deberán identificar a algún responsable del área de marketing, recursos humanos o de un directivo que pueda operar de facilitador entre ellos y la empresa.

De esta manera se iniciará el Proyecto de consultoría proporcionado por la cátedra.

Las primeras dos etapas, las cuales constan de seis puntos cada una, serán instancias relacionadas mayormente al sector en el cual se encuentra la empresa. Deberán recorrer la cultura, valores, y la visión, entre otros puntos solicitados, e intentar en las dos entrevistas que la empresa proporciona y así pueden contrastar lo que van relevando del mercado a través de periódicos, revistas de negocios, contenido facilitado por la cátedra e información obtenida de las cámaras representantes, con la

realidad del mundo empresario.

La tercera etapa, en ambos casos, corresponde a la creación por parte de los alumnos de una campaña de comunicación, en donde ellos deberán sumar valor agregado a la misma, y en donde justamente a partir de las entrevistas, descubrirán, a modo de consultores, lo que la empresa está necesitando.

De esta manera se logra que el alumno tome contacto con una empresa, acuda a ella, inicie un trabajo.

Por ello, la campaña que puede tomarse a partir de la incorporación de una acción como CRM, o de trabajar aspectos de cambio organizacional en el caso de una fusión de dos grandes grupos, contribuye a que el alumno atraviese y experimente de manera vivencial la experiencia de enfrentarse con gerentes, responsables de área, en el marco de una Organización.

Una vez finalizado el trabajo entregarán una copia al cliente de manera de quedar vinculados a posteriori de finalizada la carrera.

Es en ese instante en donde el alumno, y fundamentalmente quienes no están aún trabajando, comienza a

contrastar la realidad con lo que fue aprendiendo en los 4 años de facultad.

A partir de entender que el futuro profesional no es sólo un recorte de lo imaginado en la carrera; a partir de tener que situarse frente a otra persona a preguntarle e inferir datos como si fuese un consultor de negocios y/o comunicaciones, es en donde se inicia el proceso verdadero de la consultoría, intentando conquistar al cliente en el sentido más amplio de la palabra. Desde como se presenta uno por teléfono y/o por *mail*, como solicita la entrevista, de que manera se viste, cuanto de puntualidad es necesario, de su dominio de vocabulario y hasta que referencias de la empresa tiene y de la persona que lo recibirá.

La inserción de las redes sociales

Si para algo son de utilidad las redes sociales, entre las numerosas cosas que proporcionan, es para saber más del otro. Basta con meterse en LinkedIn o alguna otra para comprender el valiosísimo aporte que pueden darnos acerca del perfil de una persona, un directivo, una organización.

Los alumnos cuentan constantemente con el apoyo del profesor tanto en las clases como a través del *mail*. Deben trabajar cada etapa con material teórico pero confrontando la realidad del sector con la lectura de diversos periódicos, entendiendo que existe una sola realidad que cambia día a día a nivel nacional e internacional. Entendiendo a través del desarrollo del análisis de situación, uno de los primeros puntos que se les pide, que de no leer un diario, de no comprender las variables sociales, políticas, económicas, culturales, no pueden desarrollar ningún proyecto.

Estas plataformas, además, permiten a las organizaciones poder medir en cierta medida el impacto que tienen sobre sus clientes y sobre el público en general. Las empresas cuentan con una innumerable cantidad de opciones a la hora de medir la imagen que los públicos tienen de sí mismas. Un claro ejemplo son los foros de opinión, en donde los usuarios exponen diariamente sus experiencias y opiniones sobre variados temas. Esto además permite a las organizaciones poder generar nuevas estrategias e implementar cambios que puedan mejorar día a día sus operaciones y funcionamiento.

¿Cómo aprenden los alumnos que atraviesan por este tipo de trabajo?

“El postulado del constructivismo entiende a la realidad como una construcción social”. Entender el mundo y el contexto. En este tipo de trabajo como es un proyecto de consultoría, además está decir que los alumnos deben entender y comprender el contexto en el cual están inmersos tanto a nivel nacional como cultural, social e internacional.

“Cuando el maestro se constituye en un interlocutor más sabio y con más experiencia, permite que los estudiantes planteen sus hipótesis más arriesgadas, sus intuiciones o sus interrogantes sin temer...” (Brunner, 1996).

Recursos metodológicos: El profesor a través de la entrega de las consignas y de las tres etapas con los res-

pectivos puntos, proporciona al alumno una estructura metodológica adecuada, indicando además el cronograma correspondiente en donde se detalla la forma de corrección, si los alumnos necesitaran una carta firmada por el profesor y/o el Decano autorizándolos a solicitar la entrevista respectiva a la empresa elegida, los guiará en la gestión.

El profesor estimula a través de este proyecto el trabajo en equipo, solicitando a los equipos que proporcionen los contactos con empresas posibles para aquellos que no cuenten con esta posibilidad. Aprenden a dividirse las tareas y a acudir a una entrevista con un cuestionario previo, aprobado por el profesor. Una vez definida la empresa ellos deberían ir escribiendo sobre el trabajo y deberán incorporar observaciones, material de diarios, revistas de negocios y datos de la realidad y en el momento en que la entrevista les fuera consignada entonces, agregarían material.

Encuadre teórico: La cátedra facilitará el encuadre teórico mediante bibliografía extendida desde el inicio de clases conjuntamente con la planificación académica y conducirá al alumno en todo su proceso trabajando los miedos frente a la entrevista en algunos casos, así como la oratoria, excelencia en el vocabulario, conocimiento de la empresa previo a la entrevista, entre otras cosas.

El concepto de Proyecto puede presentar concepciones diversas según el objeto que se quiera alcanzar. Una acepción de la palabra Proyecto ofrece el Diccionario de la Real Academia de la lengua es “planta y disposición que se forma para un tratado, o para la ejecución de una cosa de importancia, anotando y extendiendo todas las circunstancias principales que deben concurrir para su logro” (Ignacio Trueba, Adolfo Carzola, Juan José de Gracia, 1995). En esta definición se identifica el proyecto con el “conjunto de documentos que a partir de una situación concreta permiten transformar una realidad en un período de tiempo determinado”. (De Cos y Trueba, 1990).

El enfoque sistémico en los proyectos y en la empresa: La visión global de proyecto conduce a establecer la íntima relación que existe entre proyecto y empresa. El proyecto es algo más sencillo que una empresa, ya que al hablar de proyecto estamos hablando de un recorte de la realidad, de una actividad específica de la empresa o la consultoría.

Algunos de los puntos por los que todo proyecto debe atravesar son cuestiones como datos básicos, definiciones de objetivos, actividad de relevamiento de información, formulación del plan y evaluación del mismo. Los alumnos tomaron parte de este esquema para introducirse en las tres etapas del proyecto de consultoría.

La riqueza del análisis contextual en un proyecto de consultoría: Uno de los puntos más importantes en el trabajo de consultoría corresponde al análisis de contexto. Para ello los alumnos deben prepararse anteriormente en la lectura de diarios, revistas de negocios y conocimiento previo del sector en el cual se encuentra su producto o servicio para poder desarrollar lo mejor posible un análisis de contexto.

Criterios generales para la evaluación (desarrollado por el docente): “El campo de la evaluación muestra posiciones, controvertidas y polémicas no sólo desde una perspectiva política sino también desde la pedagógica y didáctica” (Edith Litwin, Alicia R. W. De Camillioni, Susana Celman y M. del Carmen Palou De Maté (1998). La evaluación debe ser tomada por el docente para repensar su propuesta de enseñanza. Lo patológico sería considerarlo como el lugar indiscutible respecto de los aprendizajes de los estudiantes y no así como un lugar privilegiado para generar consideraciones de valor respecto de la propuesta metódica y los procesos de enseñar de los docentes.

Al pensar en la evaluación los docentes debemos plantearnos frente a los diferentes procedimientos que tenemos para evaluar a los alumnos, cuáles son las formas más apropiadas para monitorear el proceso por el que atraviesa el alumno. Quizás el gran problema o pregunta que debemos formularnos sea determinar cuál es el criterio con el que se evalúan las actividades.

Referencias bibliográficas

- Edith Litwin, Alicia R. W. De Camillioni, Susana Celman y M. Del Carmen Palou De Maté (1998) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Ignacio Trueba, Adolfo Carzola, Juan José de Gracia, (1995) *Proyectos Empresariales. Formulación, evaluación*. Madrid: Mundi-Prensa.
- De Cos y Trueba (1990) *Definición de Proyecto de Ingeniería, VI Congreso Nacional de Proyectos de Ingeniería*. Almagro, Ciudad Real.

Abstract: The aim of this work is to achieve that students of 4^º year of the Master in Public Relations could approach across a Project of consultancy, facilitated by the teacher, to the most important areas of an Organization, managing in this way, to face an integral project of communications with the real business community and orientating the students towards a professional future.

Key words: project – strategy – consultancy – communication – organization – real business community – alliances.

Resumo: O objetivo deste trabalho é alcançar que os alunos do 4^º ano da Licenciatura em Relações Públicas possam ser resolvidas através de um Projeto de consultoria, facilitada pelo professor, as áreas mais importantes de uma Organização, conseguindo desta maneira um projeto integral de comunicações com a realidade empresária e orientar ao aluno para um futuro profissional.

Palavras chave: projeto – estratégia – consultoria – comunicação – organização – realidade empresarial – alianças.

(*) **Patricia Jurcovich.** Licenciada en Publicidad y Analista en Medios (USAL). Master en Comunicación Institucional (UCES). Profesora de la Universidad de Palermo en el Departamento de Comunicación Comunicación Corporativa - Empresa de la Facultad de Diseño y Comunicación.

Tecnología educativa en Publicidad I

Eugenia Álvarez Del Valle (*)

Fecha de recepción: julio 2011
Fecha de aceptación: septiembre 2011
Versión final: noviembre 2011

Resumen: Este *paper* trata sobre cómo influye la tecnología educativa en la materia Publicidad I desde una mirada constructivista. Se enfoca especialmente en el uso de la tecnología dentro del aula, y debate sobre las posibilidades fuera del trabajo en clase. Asimismo realiza un paneo sobre las opciones concretas de las herramientas disponibles y propone aplicaciones teniendo en cuenta los distintos momentos de la clase. La inclusión y el uso variado de estas tecnologías tienden a mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje para lograr, con nuevas y diferentes tecnologías, aprendizajes significativos.

Palabras clave: tecnología – tecnología educativa – publicidad – estrategias educativas – conocimientos previos – puentes cognitivos – momentos de la clase – espacios virtuales.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 129]

La utilización de la tecnología como facilitadora del proceso educativo

La reflexión expuesta a continuación sobre la Tecnología Educativa en la materia Publicidad I surge a partir de la cursada de “Introducción a la Tecnología Educativa” del Programa de Capacitación Docente de la Facultad de Diseño y Comunicación en la Universidad de Palermo.

La tecnología, entendida como todo aquello que el hombre crea para modificar el mundo, impacta en la forma de comunicarnos, tanto en la publicidad como en la docencia, las dos áreas que conciernen porque se analizará su atravesamiento en las clases de Publicidad I en la Universidad de Palermo.

El cambio que hubo en la comunicación durante estos

últimos años influyó en la publicidad de forma tal que se crearon nuevos canales de comunicación, que no aparecen mencionados en la bibliografía de la materia. Por ejemplo los temas Técnicas de Comunicación o Comunicaciones integradas de marketing están en general incompletos y los docentes deben adicionar algunos artículos periodísticos a esas lecturas para incluir a Internet entre una de las Técnicas de Comunicación Comercial, con todos sus formatos publicitarios, desde un web site, hasta *pop-ups*, *banners*, *e-mail* marketing y publicidad en redes sociales. Los estudiantes aún se sorprenden de que estas nuevas tecnologías no estén incluidas, dado que, en general, son “nativos digitales”, es decir personas que nacieron con el uso de las computadoras, después de los ’80 y tienen acceso a estas herramientas desde temprana edad.

La hipótesis de este *paper* es: la utilización de las nuevas tecnologías de información y comunicación (TICs) durante la clase favorece el proceso enseñanza aprendizaje en la materia Publicidad I. Por otra parte, acerca al estudiante al uso de las TICs en comunicación.

Recursos tecnológicos disponibles en la clase

Las posibilidades tecnológicas que brinda la Universidad de Palermo en la Facultad de Diseño y Comunicación son: Proyector, que permite la exposición de publicidades audiovisuales de cine y TV, radiales, videos, conexión a Internet, avisos gráficos, presentaciones del docente y del estudiante, extractos de películas de cine relacionadas con los temas de la materia. Estas opciones además permiten, si se proyecta sobre pizarrón blanco, escribir sobre las imágenes estáticas con marcador para subrayar algunos temas o discriminar elementos de los avisos publicitarios. Esta posibilidad, que hasta hace pocos años no existía, brinda la oportunidad de analizar en el aula avisos audiovisuales, y hacer presentaciones más dinámicas y atractivas.

El retro-proyector permite, cuando los proyectores no están disponibles por una cuestión de capacidad, proyectar filmas que el docente preparó previamente para exponer conceptos claves, publicidades gráficas; y como en el caso anterior, la proyección de las mismas en el pizarrón blanco permite el agregado de citas.

TV + Video. Esta opción de proyectar un video educativo es interesante, aunque es superada por el proyector, dado que tamaño de la pantalla del TV dificulta la visión de los alumnos que están lejos del TV por la disposición del aula. La pantalla es mucho más pequeña que la del proyector y el uso de los videos es escaso porque fue reemplazado por los formatos digitales como los CDs y DVDs.

El acceso a Internet a través de la red Wi Fi permite conectarse desde una PC particular, desde la proporcionada por la Facultad o un teléfono celular.

El pizarrón y marcador tienen un uso frecuente durante la clase, tanto para el ordenamiento de los temas que se verán, como para marcar la exposición o generar cuadros sinópticos.

Estas tecnologías, utilizadas en la clase, hacen que los encuentros sean dinámicos y atractivos.

Hacer foco en el tema resulta sencillo al utilizar una herramienta tecnológica en el aula, esto implica traer a un

nuevo emisor como por ejemplo el proyector o el video; ya no sólo hablan el docente y los estudiantes, sino que se incorporan nuevas fuentes de información. Las distintas herramientas por sí solas también generan interés en los alumnos disponiéndolos positivamente para luego abocarse a las unidades temáticas propuestas con mayor voluntad. Estas nuevas tecnologías acercan al docente con los estudiantes en cuanto ven al docente más próximo por su versatilidad en el uso de las TICs. En la materia Publicidad I, las herramientas mencionadas proporcionan una gran ventaja al facilitar el recuerdo visual de ejemplos de avisos publicitarios gráficos y audiovisuales mediante la proyección de los mismos.

Es importante no abusar de estas herramientas porque pueden convertir a la clase en un espacio monótono y de poco diálogo e interacción entre los estudiantes. En muchas oportunidades, con el uso de estos elementos, el alumno se remite al rol de espectador.

Dentro del aula se encuentra también el uso del teléfono celular con conexión a Internet que posibilita a los participantes la búsqueda de información en forma instantánea. Por ejemplo, un estudiante puede “googlear” el Curriculum de un futuro invitado a la Universidad y leerlo a sus compañeros para conocer más acerca del perfil del expositor. (“Googlear” es un término coloquial para la búsqueda de información en Internet a través del buscador Google).

Tecnologías fuera del horario de cursada

El uso de las tecnologías para que el docente, el alumno y el tema interactúen se hace más frecuente en el uso de foros, grupos de *e-mails*, *blogs*, aulas virtuales y redes sociales, espacios que en general no son asalariados, no solo en la UP sino en diversas instituciones educativas. Como cita Mariano Palamidessi (2006): “El tiempo de trabajo del docente en nuestros países es generalmente entendido como la suma de momentos al frente de la clase. Las demás actividades propias de la tarea de los profesores (como planificar, evaluar, estudiar, reunirse con otros docentes y con padres) aparecen como prácticas con menor valor y, muchas veces, se presentan como invisibles a la administración educativa. Buena parte de ellas son tiempos de trabajo no pagado. ... Si no se establecen espacios institucionalizados para la aparición de nuevas prácticas, éstas no serán priorizadas y lo más probable es que asuman el valor de “huequito” quedando libradas a la voluntad individual y no a un proyecto educativo institucional.” (p. 80)

Este libramiento a la voluntad individual debería ser reevaluado por las instituciones educativas puesto que el uso de la tecnología fuera del trabajo áulico es muy rico. Entre las tecnologías más utilizadas por los docentes actualmente se destacan el uso de *e-mails* para respuestas de dudas, las redes sociales para contacto diario con los alumnos, la búsqueda de información en Internet y ahora se suma la tecnología móvil. Los *e-mails*, los foros y las redes sociales favorecen el diálogo, la discusión y la resolución de conflictos relativos a los trabajos prácticos. El intercambio internacional, provincial o ínter universitario entre pares, tanto para docentes como para estudiantes, es vasto. Las posibilidades de desarrollo son amplias y los cambios pueden ser profundos.

Será debe disponer de tiempos, recursos, conocimiento y acceso a sitios acreditados para que las nuevas actividades puedan ser integradas en el curriculum.

Es importante destacar la validez de la incorporación de espacios virtuales para la construcción de conocimiento, siendo para esto necesaria la organización académica, de recursos y la instrucción a los docentes en el manejo de las nuevas herramientas.

Tal como citan Peña, Corcoles y Casado (2006) en su texto *El Profesor 2.0: docencia e investigación desde la Red*, la Web 2.0 pone a disposición de un público amplio “un conjunto de herramientas sofisticadas de publicación y gestión de contenidos y, en lo social, posibilita la aparición de una inteligencia colectiva a partir de la agregación de aportaciones individuales no sistematizadas ni guiadas explícitamente.” (p. 1). Algunas de estas herramientas, como *blogs* y *wikis*, se pueden introducir en diferentes momentos de la actividad docente para “incrementar su capacidad de comunicación y motivación en el aula, y para optimizar los esfuerzos dedicados a la búsqueda de información, el trabajo colaborativo y la comunicación de sus resultados...” (p. 1). En cuanto a la orientación pedagógica de la utilización de los espacios virtuales, los mismos autores comentan que la conexión entre expertos y el saber conforma la Web Constructivista, en el sentido que el conocimiento ya no fluye uni-direccionalmente, sino que se construye de forma que todos los componentes de la Red son recursos que cada usuario puede aprovechar para sí, para construir su propio conocimiento y revertirlo a la Red para que se convierta en recurso de los demás. (p. 7) Se trata entonces de un espacio virtual constructivista, que al utilizarlo del modo antes mencionado, está en consonancia con la orientación de la Facultad en su conjunto.

Recursos tecnológicos en los distintos momentos de la clase

Los recursos mencionados anteriormente pueden hacerse presentes en los tres momentos de clase y con distintas estrategias educativas. Algunos ejemplos se exponen a continuación.

Para el momento de apertura el uso de algún elemento disparador de contenidos puede ser aprovechado con el uso de las TICs, desde la exposición de un spot publicitario que sea analizado por el grupo, hasta la exposición de los estudiantes de una búsqueda previa de información. Cualquier elemento que actúe como puente cognitivo, –paso de un conocimiento menos elaborado o incorrecto a un conocimiento más elaborado–, habrá favorecido el proceso enseñanza aprendizaje (Carretero Mario, 1997). Incluso la búsqueda de información en Internet en la clase, si esto fuera posible, puede aprovecharse para la introducción a los temas que se verán durante esa unidad, como así también la consulta a un diccionario, web o *blog* de buena reputación para la resolución de discusiones que se presenten. En el momento de desarrollo se pueden encontrar diversas posibilidades: Como apoyo y/o guía la proyección de diapositivas con texto y/o cuadros sinópticos mediante proyector, retroproyector y pizarrón.

Como ejemplificación del tema mediante exposición de

piezas gráficas o audiovisuales. En la materia Publicidad se recurre constantemente a la memoria de los estudiantes a fin de recuperar conocimientos previos. Esta estrategia educativa constructivista se verá favorecida con la exposición directa de avisos conocidos por los estudiantes.

Para análisis reflexivo en clase se pueden entregar fotocopias de textos para analizar en sub-grupos, luego la producción se expone frente a todos los asistentes.

En el momento de cierre el uso de la tecnología puede hacerse presente para ejemplificar. Un video con otro expositor, distinto del docente, puede reforzar los contenidos vistos durante la clase. Además se puede aprovechar el uso del instrumento para presentar el tema siguiente y generar incógnita sobre lo que se verá, resolverá o analizará en la próxima clase. Por otra parte, pueden utilizarse estas tecnologías como forma de distensión hacia el final del encuentro, exponiendo spots publicitarios de otros países que tengan relación con los objetivos pedagógicos.

Conclusiones

Durante este *paper* se comentó la importancia de inclusión de la tecnología en el proceso de enseñanza aprendizaje de la materia Publicidad I. Se analizaron los distintos recursos tecnológicos disponibles en la Universidad de Palermo y se reflexionó sobre la tecnología disponible fuera del horario de cursada. Fueron nombradas algunas posibilidades del uso de la tecnología teniendo en cuenta los distintos momentos de la clase y las estrategias educativas. Las reflexiones expresadas son tendientes a incrementar el aprendizaje significativo de los estudiantes, favorecido mediante el uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación.

Aportes a la materia Publicidad I desde Introducción a la Tecnología Educativa del Programa de Capacitación Docente

Los aportes de este *paper* son significativos tanto para la materia Tecnología como para Publicidad. Para Tecnología porque se analizaron las opciones disponibles en la Universidad de Palermo y se reflexionó sobre el aprendizaje fuera del momento de la clase mediante las TICs. Se realizó un recuento de las posibilidades tecnológicas disponibles. Para la materia Publicidad I los aportes están centrados en el planteo del uso de las herramientas tecnológicas teniendo en cuenta los momentos de la clase y las estrategias educativas. Se espera que este trabajo pueda ser de utilidad a quienes investigan acerca de la conexión entre Tecnología y Publicidad y a los docentes de Publicidad, incluso al autor, a fin de favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje con el uso de herramientas tecnológicas, predisponiendo con ellas positivamente la voluntad de la clase a abocarse a las unidades temáticas presentadas.

Referencias bibliográficas

- Bauman, Zygmunt (1999) *La Globalización. Consecuencias humanas*. Buenos Aires, México: Fondo de Cultura Económica.
- Becerra, Martín (2003) *Sociedad de la Información. Proyecto, convergencia, divergencia*. Bs. As.: Norma.

- Carretero, Mario (1997) *Desarrollo Cognitivo y aprendizaje*. Progreso, México.
 - Palamidessi, Mariano (1998). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vol 1. Madrid: Alianza Editorial.
 - Peña, Ismael; Córcoles, Cesar Pablo y Casado, Carlos (2006), *El profesor 2.0: docencia e investigación desde la red*. UOC PAPERS. Revista sobre la sociedad del conocimiento. www.uoc.edu/uocpapers.

Abstract: This paper treats on how the educational technology influences in the subject Advertising I from a constructivist point of view. It focuses specially in the use of the technology inside the classroom, and debates on the possibilities out of the work in class. Likewise it takes a look at the concrete options of the available tools and proposes applications bearing in mind the different moments of the class. The incorporation and the varied use of these technologies tend to improve the process of education-learning to achieve, with new and different technologies, significant apprenticeships.

Key words: technology – educational technology – advertising

– educational strategies – previous knowledge – cognitive bridges – moments of the class – virtual spaces.

Resumo: Este paper discute como influi a tecnologia educativa na matéria Publicidade I desde uma mirada construtivista. Centra-se especialmente sobre o uso da tecnologia na sala de aula e debate sobre as possibilidades fora de trabalho da sala de aula. Assim mesmo realiza um paneo sobre as opções concretas das ferramentas disponíveis e propõe aplicações tendo em conta os diferentes momentos da sala de aula. A inclusão e o uso variado destas tecnologias tendem a melhorar o processo de ensino aprendizagem para alcançar, com novas e diferentes tecnologias, aprendizagens significativas.

Palavras chave: tecnologia – tecnologia educacional – publicidade – estratégias educativas – conhecimento prévio – pontes cognitivas – momentos da aula – espaços virtuais.

(*) **Eugenia Álvarez Del Valle.** Lic. en Publicidad (Universidad de Palermo). Magisteren Management Estratégico (Master in Business Administration - UP). Profesora de la Universidad de Palermo en el Departamento de Comunicación y Creatividad Publicitaria de la Facultad de Diseño y Comunicación.

Educación 2.0: lo mejor de ambos mundos

Jan Ryniewicz (*)

Fecha de recepción: julio 2011

Fecha de aceptación: septiembre 2011

Versión final: noviembre 2011

Resumen: El propósito del presente *paper* es poner atención sobre el uso de la tecnología en el proceso de educación, particularmente lo que refiere a Internet 2.0. A través de un recorrido por diversos autores que abordan la temática y con el soporte de estadísticas recientes se hablará de nativos e inmigrantes digitales, alumnos y profesores respectivamente, y de la relación de estos en el universo educativo. Del mismo modo, se explicitará el uso que los alumnos le dan a Internet, tanto en lo referente a la frecuencia como a las preferencias de contenidos. La intención es mostrar que en el entorno de una dinámica 2.0, que plantea horizontalidad y cercanía, el profesor se torna alumno y, aprendiendo a ser nativo, puede llegar al alumno desde una posición más empática y cercana.

Palabras clave: nativos digitales – inmigrantes – pantalla – libro – Internet 2.0 – tecnologías de la información.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 131]

Una reflexión acerca de como inmigrantes y nativos son hoy ciudadanos digitales en la educación

Introducción

Esta es la era de la información. La comunicación está en todos lados y la tecnología contribuye a que la población esté más comunicada, más conectada, compartiendo contenidos y sabiendo que le sucede al otro. El desafío es entender qué sucede con toda la información circulante y aprovechar las ventajas que la tecnología brinda a tal efecto. Del mismo modo, en el ámbito de la educación, la tecnología, en particular Internet, juega un rol preponderante entre los alumnos, quienes hacen un uso intensivo de ella. A modo de ejemplo que ilustra

el concepto del presente ensayo, un estudio conjunto del IAB (Internet Advertising Bureau) y la consultora de medición digital ComScore, reveló que durante el transcurso de 2011, del total de usuarios de Internet en Argentina, los jóvenes (de entre 15 a 24 años) representaron la mayor participación de visitantes en ambos géneros, superando este grupo a cualquier otro grupo etario de América Latina, como así también al promedio mundial y regional.

¿Cuál es la posición que el docente debe tomar frente a esta realidad? Aprovechando las ventajas que ofrece, toda la comunicación puede ser virtuosa. Por otro lado, el exceso de información no hace más que generar un ruido tal, que nada se escucha, nada se dice.

¿Es ésta la Era 2.0? ¿Es, entonces, la educación una educación 2.0? ¿Cómo adaptarse? ¿Cómo lograr beneficios, tanto desde el lado de la enseñanza como del aprendizaje?

A lo largo de este *paper* se intentará mostrar que el volumen actual de tecnología comunicacional en la educación es tan bueno como se quiera y tan malo como se dice.

Desarrollo

2.0. Una de las nomenclaturas que más se escuchan dentro de entornos que pueden ser disímiles o dispersos. Internet 2.0, la nueva Internet (aunque ya no tan nueva), es un concepto del cual se habla desde el año 2004 aproximadamente y que, según Ismael Peña, desde su artículo El profesor 2.0 (2006) implica una reducción de la distancia entre los que acceden a la Web y los que publican en ella. De este modo, 2.0 significa cercanía, horizontalidad de acceso y menos barreras. Internet 2.0 es la oportunidad para el usuario de ser un generador de contenidos. Antes sólo espectador, hoy todo un protagonista.

De la misma manera, la Web 2.0 ha favorecido el diseño de nuevas herramientas, nuevas plataformas y aplicaciones que acentúan esta reducción de distancia, esta horizontalidad: las redes sociales. Aplicaciones como Facebook o Twitter hacen que la gente debata acerca de la vida real y la vida virtual o de amigos reales y virtuales y otros temas. Podríamos situar a estas aplicaciones en lo que Peña llama software social: usar la comunicación, mediada por una computadora, para formar comunidades. Este dato no es menor, ya que según el IAB, 9 de cada 10 usuarios visitaron una red social durante el estudio, lo que da una penetración del 90% sobre el total de la muestra, el más alto a nivel mundial en la categoría.

De ese modo, la Web 2.0 tiene implicancias en diversos ámbitos, y para enriquecer este ensayo, se analizarán cuales son las implicancias 2.0 en el ámbito de la docencia. ¿Favorece la Web 2.0 al momento áulico o por el contrario hace que el alumno no se sienta cómodo en un contexto “1.0”, con un docente que transmite a una “comunidad” que recibe?

Es importante entender que los alumnos que transitan la universidad hoy son nativos digitales. Esta categoría fue pensada por el escritor y especialista en educación Marc Prensky en su artículo titulado “Digital Natives, Digital immigrants” (2001). Allí, el autor establece la categoría de nativos digitales para nombrar a las personas que han nacido o crecido con la Red, diferenciándolas de los inmigrantes digitales, o quienes llegan más tarde a las tecnologías de la información.

Frente a este escenario, de nativos digitales (los alumnos) por un lado, y por el otro los inmigrantes digitales (los profesores), parece surgir un desafío: lograr que unos y otros converjan al momento áulico con lo mejor de los dos mundos.

Prensky va más allá aún, y en su artículo Homo sapiens digital: de los inmigrantes y nativos digitales a la sabiduría digital, (2009) afirma que la distinción entre los nativos y los inmigrantes digitales debería tender a desaparecer. El autor propone hablar así de un nuevo sis-

tema de distinciones al que llama “Sabiduría Digital”, definiéndolo como:

“...la sabiduría que se presenta en el uso de la tecnología, con el que nuestra capacidad cognoscitiva llega más allá de nuestra capacidad natural. Y en segundo lugar, a la sabiduría en el uso prudente de la tecnología para realzar nuestras capacidades.”

¿Es la “sabiduría digital” este punto en común? Es necesario comprender los códigos y la realidad de los alumnos al momento del proceso de enseñanza. Sin entender esos códigos, el mensaje, los contenidos, caen en saco roto y hoy, esos códigos, en gran parte, son digitales. De ese modo, la tecnología permite, a través las ventajas que ésta ofrece, poder transmitir contenidos de un modo más eficaz, más empático teniendo en cuenta la audiencia, en este caso estudiantes.

Teniendo en claro estos conceptos, el foco puede volver a las ventajas que la tecnología “2.0” ofrece a la educación. Entre algunas se pueden mencionar la sencillez del uso y la facilidad de acceso a la información. Sólo algunos clicks y el alumno (o el docente) pueden llegar al contenido. Una biblioteca a un mouse de distancia. Esta sencillez, que es tal sobre todo en el caso del “nativo”, muchas veces no se da en el docente, “inmigrante” que no alcanza a entender este paradigma digital. Para evitar eso, es necesario que el docente se adapte, que su condición de inmigrante quede a un lado para comenzar a ser un “adoptante”, una persona que toma y aprende lo mejor de ese mundo en pos de un mejor proceso educativo. El Dr. Ray Steele propone un esquema con fases de destreza tecnológica para que los docentes puedan hacer uso de la tecnología, de modo tal de poder ver el código y la plataforma en la que sus alumnos se mueven con comodidad. Estas fases comprenden la Entrada, donde el profesor pelea por entender la tecnología y su propia falta de experiencia; la Adopción, o la etapa inicial del aprendizaje; la Adaptación, donde a través de horas de trabajo y experiencia, el docente entiende el potencial que las aplicaciones y la tecnología ofrece. Ya en la Apropriación, se observa maestría y cierto dominio sobre el tema, para finalizar en la Invención. Aquí, el profesor innova, crea técnicas que se apoyan en la tecnología como herramienta fundamental. De este modo, el profesor encuentra al estudiante en el ámbito que le es más familiar, donde se siente cómodo: el “ámbito digital”.

Este modelo muestra como se puede pasar de ser un inmigrante a un ciudadano integrado, con todos los beneficios y obligaciones que esto implica. Los beneficios pasan por un mejor vínculo y más cercanía con el alumno. Las obligaciones implican la capacitación, una actitud proactiva en pos de entender y la asimilación de ese universo que requiere actualizaciones constantes.

Es entonces en este contexto donde se puede hablar de un nuevo paradigma en la educación. Tal como menciona Gunther Kress en El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación (2005), el libro ha dejado de ocupar el liderazgo como medio central de conocimiento. Hoy, ese lugar lo tiene la pantalla. Casi por decantación, Kress introduce el concepto de la “lógica de la imagen”, que “domina los lugares y las condiciones de aparición de toda comunicación mostrada”.

Del mismo modo, Kress se pregunta acerca de los poten-

ciales de la imagen como recurso para crear significado. Si bien es cierto que la imagen siempre estuvo presente en la escritura, ya sea como ilustración o como referencia, en la actualidad la imagen tiene un lenguaje propio y la pantalla es el soporte ideal para esta codificación. Naturalmente, la pantalla es componente primario del esquema 2.0 y así, los alumnos y el docente, deben hablar este “idioma”, deben comprender este código donde la imagen juega un rol fundamental.

Conclusión

La era de la información es el presente, es el ahora, y el proceso de enseñanza está inmerso en esta realidad. Ya nadie puede ser ajeno a las tecnologías de la información y las ventajas que estas ofrecen, particularmente en el ámbito educativo.

Por otro lado, los docentes tienen frente a estudiantes que nacieron en ese sustrato. Ellos no problematizan la era de la información, simplemente, nacieron allí, es su idioma. No es el caso de los profesores, que muchas veces encuentran en esta diferencia un salto, una distancia que los aleja de los alumnos. Para acortar esta brecha, es necesario que el docente sea alumno, que aprenda para después poder enseñar. 1.0, y luego, 2.0. Solo así el profesor podrá encontrar al estudiante en el ámbito en el cual este se siente cómodo, mejor predispuesto a incorporar contenidos, a escuchar y a comprender.

Así como en el pasado, quienes accedían a los libros llegaban al conocimiento y a la educación, hoy ese camino se dirige hacia la pantalla a través de una autopista 2.0 que, tomando escritura e imagen, pantalla y libro, genera contenidos que, al final, se incorporan en el proceso educativo. Nada cambió, sólo hay una nueva versión. Educación, pero 2.0.

Referencias bibliográficas

- El estado de Internet en Argentina. 2011. Estudio a cargo del IAB (Internet Advertising Bureau) y ComScore. http://www.iabargentina.com.ar/sites/default/themes/iab/downloads/comScore_State_of_Internet_Argentina_IAB_jun2011.pdf
- Kress, G 2005. El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación. Ed. Aljibe
- Peña, I, Córcoles, C. P., Casado, C. 2006. El Profesor 2.0: Investigación desde la Red, publicado en la edición nro. 3 de UOCPAPERS- revista sobre la sociedad del conocimiento

- Prensky, M. 2009. H. sapiens digital: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom. <http://portal.educ.ar/debates/educacionytic/nuevos-alfabetismos/homo-sapiens-digital-de-los-in.php>
- Prensky, M. 2001. Digital Natives, Digital immigrants, de “On the Horizon“ (MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001

Abstract: The intention of the present paper is to put attention on the use of the technology in the process of education, particularly what recounts Internet 2.0. Through a run over diverse authors who approach the subject matter and with the support of recent statistics it will speak of native and digital immigrants, students and teachers respectively, and of the relation of these in the educational universe. In the same way, the use that the students give to Internet will be specified, so much in what concerns the frequency as the preferences of contents. The intention is to show that in the environment of a dynamics 2.0, which expounds more horizontality and nearness, the teacher returns student and, learning to be native, can come to the student from a more empathic and nearby position.

Key words: digital natives – immigrants – screen – book – Internet 2.0 – information technology.

Resumo: O objetivo deste trabalho é prestar atenção sobre o uso da tecnologia no processo educativo, particularmente o que refere a Internet 2.0. Através de um percurso de vários autores que abordam o assunto e com o suporte de estatísticas recentes se falará de nativos e imigrantes digitais, alunos e professores respectivamente, e da relação destes no universo educativo. Do mesmo modo, se explicitará o uso que os alunos lhe dão a internet, tanto no referente à frequência como às preferências de conteúdos. A intenção é mostrar que no meio de uma dinâmica 2.0, que propõe horizontalidade e proximidade, o professor se torna aluno e, aprendendo a ser nativo, pode chegar ao aluno desde uma posição mais empática e próxima.

Palavras chave: nativos digitais – imigrantes – tela – livro – Internet 2.0 – tecnologia da informação.

(*) **Jan Ryniewicz.** Licenciado en Comunicación Social con orientación en Publicidad (Universidad del Salvador, 1999). Profesor en Universidad de Palermo en el Departamento de Comunicación y Creatividad Publicitaria en la Facultad de Diseño y Comunicación.

El desarrollo del pensamiento lateral en la comunicación de mensajes gráficos

María Luz Negri (*)

Fecha de recepción: julio 2011

Fecha de aceptación: septiembre 2011

Versión final: noviembre 2011

Resumen: El proceso creativo se puede aprender, “rompiendo la vida rutinaria”, es decir, rompiendo con hacer siempre lo mismo o, quizá, simplemente, con hacer más de lo mismo. El pensamiento lateral aplicado al diseño gráfico se traduce en la búsqueda de soluciones gráficas distintas, diferentes e innovadoras, alejadas de la resolución lineal, una búsqueda que tiene como fin último la comunicación.

Palabras clave: pensamiento lateral – explorar – investigar – hipotetizar – conceptualizar – preguntar – pertinencia – innovar – confrontar – decidir.

[Resúmenes en inglés y portugués en la páginas 132 y 133]

Definición

El pensamiento lateral es un método de pensamiento que puede ser empleado como una técnica para la resolución de problemas de manera creativa. Es una forma específica de organizar los procesos de pensamiento, que busca una solución mediante estrategias no ortodoxas, que normalmente serían ignorados por el pensamiento lógico.

La idea central es la siguiente: al evaluar un problema existiría la tendencia a seguir un patrón natural o habitual de pensamiento lo cual limitaría las soluciones posibles. Con este tipo de pensamiento, sería posible romper con este patrón rígido, permitiendo obtener soluciones creativas e innovadoras.

El pensamiento lateral aplicado al diseño gráfico se traduce en la búsqueda de soluciones gráficas distintas, diferentes e innovadoras, alejadas de la resolución lineal, ante la problemática de la comunicación de un determinado mensaje visual - gráfico.

Esta propuesta se fundamenta en la experiencia del aula taller, donde abundan de manera persistente respuestas gráficas lineales ante una determinada situación comunicacional. También se percibe en los alumnos dificultad en:

- Explorar, investigar: ya sea por similitud o contraste.
- Hacer preguntas dirigidas y específicas al mensaje que quieren comunicar.
- Conceptualizar ideas. Ir de lo general a lo particular, es decir que partiendo de una idea general puedan extraer un concepto concreto que será finalmente el que se comunique. (no se puede comunicar “todo” en una sola pieza).
- Elegir el partido gráfico pertinente para la comunicación de un determinado concepto.

En síntesis, surge de la dificultad de “ir y ver más allá” de lo que el pensamiento lineal permite.

Una vez hecho el diagnóstico, surge como propuesta metodológica para revertir esta situación la organización de la tarea de la siguiente manera:

- Dónde y Porqué: En el aula taller, por la necesidad de enfatizar el hacer por sobre la enseñanza meramente expositiva, sin dejar de lado el hacer reflexivo. Reconociendo el aprendizaje como un proceso, una construcción en la que es necesaria la guía del docente pero fundamental la participación activa del alumno y sus pares.
- Cuándo: Operativamente el proyecto se filtrará en el trabajo cotidiano, que partirá de propuestas sencillas que se irán complejizando a través del desarrollo del cuatrimestre.
- Cómo: A partir de un trabajo práctico propuesto, el alumno deberá extraer en primera instancia, un partido conceptual específico a comunicar, confrontándolo con la opinión de sus pares y el docente se evaluará la viabilidad del concepto elegido.

Propondrá luego un partido gráfico (ya de manera visible, plasmado en una pieza - boceto), que considere más pertinente para la comunicación de dicho concepto.

• Estrategias y Recursos: La elección de un partido conceptual deviene de partir de un tema general extrayendo del mismo un concepto particular y significativo a comunicar. La manera propuesta para hacerlo es la siguiente:

- Realizar proyecciones de ejemplos gráficos pertinentes.
- Recomendar diseñadores destacados en la disciplina.
- Promover la investigación en profundidad del tema “general”.
- Plantear ideas principales y secundarias, y realizar preguntas concretas al tema “general”.
- Promover la búsqueda de “sensaciones” que puedan ser expresadas gráficamente.

En síntesis: preguntar, explorar, probar, improvisar, revisar, hipotetizar, deshacer y rehacer, confrontar, cooperar, aceptar y hacer críticas y finalmente decidir.

Evaluación

El proceso termina con la evaluación del docente que cotejará la correspondencia del partido conceptual elegido y lo que finalmente comunica la pieza gráfica terminada. Pero como ya hemos dicho que el aprendizaje es un proceso, una vez evaluado el trabajo por el docente, el alumno recibirá una devolución respecto de las fortalezas y debilidades del mismo con el fin de efectuar los reajustes necesarios, para tomar decisiones y actuar en consecuencia, continuando con la tarea de construcción de conocimientos.

Abstract: The creative process can be learned, “breaking the routine life”, that is to say, to break when doing always the same thing or, probably, simply doing more of the same thing. The lateral thought applied to the graphical design is translated in the search of different graphical solutions, different and innovative, removed from the linear resolution, a search that takes the communication as a last end.

Key words: lateral thought – to explore – to investigate – to hypothesize – to conceptualize – to ask – relevancy – to innovate – to confront – to decide.

Resumo: O processo criativo pode-se aprender, “quebrando a rotina de vida”, isto é, rompendo com fazer sempre o mesmo ou, talvez, simplesmente, com fazer mais do mesmo. O pensamento lateral aplicado ao design gráfico traduz-se na busca de soluções gráficas diferentes, diferentes e inovadoras, afastadas da resolução lineal, uma busca que tem como fim último a comunicação.

Palabras clave: pensamiento lateral – explorar – pesquisar – hipótesis – conceituar – perguntar – relevância – inovação, comparar – decidir.

(*) **María Luz Negri.** Diseñadora Gráfica (UBA). Docente de la Universidad de Palermo en el Departamento de Diseño Visual de la Facultad de Diseño y Comunicación.

Diseño Gráfico, expresión, experiencias y compromiso

Gabriela Feldman (*)

Fecha de recepción: julio 2011

Fecha de aceptación: septiembre 2011

Versión final: noviembre 2011

Resumen: El diseño de experiencias es parte de una postura del diseño y la edición hacia la construcción de conocimiento. Analizar estos actos nos servirá para entender nuevos procesos cognitivos, que integran descubrimiento, cercanía virtual u otras características. Es necesario para pensar en los contextos en donde se mueven los actores que integran el desarrollo y proceso de una pieza gráfica como por ejemplo el editor, el diseñador, el comunicador, etc.

Palabras clave: experiencias – proceso de diseño – productor de conocimiento – procesos cognitivos – estético – metodologías – cultura – percepción – instrumentos – contextos.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 134]

No hay reglas para la buena escritura. Quienes rompen las 'reglas' con éxito son los verdaderos artistas. Pero primero aprenda, practique y domine las reglas. 'No se puede trascender lo que no se conoce.

Steven Goldberry (2008, 11 de febrero)

El diseño gráfico tiene el compromiso de la expresión, y es necesario que aporte experiencias de sentido si realmente quiere ser un espacio democrático para el intercambio de ideas y culturas. Sin ello, el diseño puede terminar en un mero producto de la moda.

El diseño de experiencias es parte de una postura del diseño y la edición hacia la construcción de conocimiento. Analizar estos actos nos servirá para entender nuevos procesos cognitivos, que integran descubrimiento, cercanía virtual u otras características, es necesario para pensar en los contextos en donde se mueven los actores que integran el desarrollo y proceso de una pieza gráfica como por ejemplo el editor, el diseñador, el comunicador, etc. La información útil está hecha de relaciones de conjunto. El tratamiento de la información por parte del diseño gráfico, aprovecha las potencialidades del ojo y la mirada convirtiendo al ícono visual en un instrumento de trabajo para organizar la reflexión y favorecer la decisión. En otras palabras el diseño gráfico organiza sus diferentes elementos visuales (gráficos, textos, tablas, infografías) transformándolos en instrumentos cognitivos. El diseño de una pieza obliga a desarrollar métodos, que en la mayoría de los casos resultan principalmente de la acumulación de experiencias.

Los recursos disponibles para la materialización de una idea, son tan abarcadores que por lo general, requieren de un pensamiento sistemático para poder dominarlos e integrarlos en la armonía de la comunicación. Como la tipografía, las líneas y columnas de texto, los forma-

tos de las imágenes y la estructura del espacio, son elementos que se expresan y necesitan ser regulados para configurar ciertos aspectos que nos darán los métodos necesarios para su desarrollo y programación.

Los condicionantes o limitaciones actúan siempre como estímulo para la resolución de un problema; son propios del oficio de diseñar la comunicación. Una de las primeras etapas de la tarea proyectual es la de acotar el campo donde se desarrollará la solución o propuesta es decir comprender y revisar las posibilidades y restricciones. En interacción constante están los condicionantes que determinan el emisor del mensaje, los que impone la relación con el receptor y la manera en que esa comunicación se insertará en el funcionamiento social. Dado que, tal como sucede con el emisor, la gráfica debe ajustarse y respetar los códigos del receptor. Se habla para él, para que él entienda.

Obtener una clara percepción es justamente la tarea del diseñador gráfico, que como sabemos tiene que transformar la información en un hecho visible, jerárquicamente ordenado y por ende, resolver los problemas de presentación de la información, volviéndola más cercana y accesible para sus receptores.

Cabe enfatizar que el conocimiento se nutre de información, pero la información no es solo datos, sino que ella misma ya es una toma de partido ante los datos.

Así es que el diseñador no sólo tiene la función de transmitir un mensaje sino que también está implicado en la producción de sentidos y la organización de los modos de lectura. No solamente es visto como un mediador estético sino también como responsable en la generación de contenidos, responsable por su pertenencia a la sociedad. Una sociedad que más allá de quedarse con la mera transmisión del mensaje, se propone como autor, crítico en cuanto a lo que transmite y como lo transmite. Al diseñar los modos de acceso a la información, le di-

seña los modos de lectura. Es cierto que no los determina, sólo diseña los modos en que ese hecho visible será apropiado por el ojo.

La organización de la información no es inocente. El gran desafío está focalizado en vislumbrar el nuevo modo de acceso a la información en un mundo caracterizado por la saturación informativa.

Respecto al campo de los diseñadores, Carla Hesse señala que con las nuevas tecnologías se ha transformado la infraestructura de intercambio del conocimiento y se pueden dejar de lado los caminos mecánicos tradicionales de la publicación y la comunicación. Por eso, ya no se piensa ni se construye el conocimiento en el lenguaje de las formas, sino como modos de pensamiento y expresión. Hay que situar al conocimiento no “dentro de” sino circulando.

Cada generación tiene nuevos modos de lectura, que corresponden a cambios profundos o más superficiales en torno a la cultura. Lowe justamente planteará esa estructura pensando en cómo se establecen jerarquías de los sentidos en las formas de percepción, que en definitiva es una forma del conocer, del aprendizaje cognitivo.

A lo largo de la historia de la humanidad, se han conocido infinidad de variantes y modos de legitimar el conocimiento y diferentes maneras de conservarlo para su uso. El sitio de la memoria pasó de la virtualidad mental a la solidez del objeto libro. En ese lugar la palabra quedó reservada hasta ser transferida a otros lugares de registro: la fotografía, el documental y finalmente, a la virtualidad de nuestra sociedad de la información, reunidos en la nueva versión de la memoria artificial.

Es relevante, entonces, el cuestionamiento que el diseñador debe plantearse, en cuanto al rol que ocupa su disciplina en la sociedad, ejerciendo la crítica mediante su práctica, ampliando su campo de acción y poniendo sus conocimientos no sólo al servicio del mercado, sino también en beneficio de la comunidad toda, contemplando con una mirada estratégica los cambios permanentes que atraviesan el ejercicio de su profesión.

Referencias bibliográficas

- Chartier, Anne-Marie, “Las revoluciones de la lectura”. En: Chartier, Anne-Marie, - Hébrard, Jean, *La lectura de un siglo a otro*, Barcelona, Gedisa, 2002, Conclusión (pp. 193-205).
- Hesse, Carla, “Los libros en el tiempo”. En: Nunberg, Geoffrey (comp.), *El futuro del libro*, Barcelona, Paidós, 1998, Cap. 1 (pp. 25-40).
- Cerezo, José María, “Estilo Digital” “Tipografía Digital, en *Diseñadores en la nebulosa. El diseño gráfico en la era digital*, Madrid, Biblioteca Nueva, 1999, Cap. 2 y Cap. 3 (pp. 68-165)

tal, en *Diseñadores en la nebulosa. El diseño gráfico en la era digital*, Madrid, Biblioteca Nueva, 1999, Cap. 2 y Cap. 3 (pp. 68-165)

- Ledesma, María (2003) *Diseño Gráfico, una voz pública*. Buenos Aires: Argonauta.

- Lowe, Donald, “La historia de la percepción”. En: Lowe, Donald M., *Historia de la percepción burguesa*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1999, Cap. 1 (pp. 11-34).

- Logan, Robert. “¿Qué es un libro? ¿Pasado, Presente y Futuro! De la Tabla de arcilla al Smartbook”, En Carlon.

- Pelta, Raquel, “Un nuevo humanismo sansserif”. En: Pelta, Raquel, *Diseñar Hoy. Temas contemporáneos de diseño gráfico*, Barcelona, Paidós, 2004, Cap. 2 (pp. 125-165).

- Scolari (edit), *El Fin de los medios masivos. El comienzo de un debate*, Buenos Aires, La Crujía Ediciones, 2009, (pp. 15-32).

Abstract: The design of experiences is a part of a position of the design and the edition towards the construction of knowledge. To analyze these acts will serve us to understand new cognitive processes, which integrate discovery, virtual nearness or other characteristics. It is necessary to think about the contexts where there move the actors who integrate the development and process of a graphical piece as for example the publisher, the designer, the communicator, etc.

Key words: experiences – process of design – producer of knowledge – cognitive processes – aesthetic – methodologies – culture – perception – instruments – contexts.

Resumo: O design de experiências faz parte de uma posição de design e a edição para a construção de conhecimento. Analisar estes atos nos ajudará para entender novos processos cognitivos, que integram descoberta, a proximidade virtual ou outras características. É necessário para pensar nos contextos em onde se movem os atores que integram o desenvolvimento e processo de uma peça gráfica como por exemplo o editor, o designer, o comunicador, etc.

Palavras chave: experiências – processo de design – produtor de conhecimento – processos cognitivos – estética – metodologias – cultura – percepção – ferramentas – contextos.

(*) **Gabriela Feldman.** Diseñadora Gráfica (UBA, 1997). Postgrado en Diseño, Gestión, Comunicación. Intervenciones Complejas en la Imagen Institucional (UBA, 2005).

La práctica es la base del estudio

Candelaria Santillán (*)

Fecha de recepción: julio 2011
Fecha de aceptación: septiembre 2011
Versión final: noviembre 2011

Resumen: Este texto relata las dificultades que nos encontramos los profesores para que los alumnos incorporen la teoría de las asignaturas y de la importancia que posee la misma frente a la práctica. He evidenciado a través de vivencias personales de que los estudiantes culminan valorando la teoría frente a las contingencias de los trabajos de la cursada y de su futura vida profesional.

Palabras clave: teoría- práctica – profesional – eventos – alumnos – profesores –carrera – trabajo.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 135]

En estos años que he estado dando clases, me he encontrado con muchas dificultades y muchas satisfacciones en lo que respecta a que los alumnos lleven a tierra todo lo aprendido y ejecuten todos los procesos y contenidos de las cursadas.

Actualmente estoy dando clases de Organización de Eventos, y mi mayor satisfacción fue que la Facultad disponga como trabajo final a los Eventos Jóvenes.

¡Qué decisión acertada y tan fructífera!

Los alumnos no sólo se encuentran muy motivados por emprender este trabajo, sino que ponen en práctica todos los conocimientos aprendidos e incorporados desde el primer día de clases.

Uno de los temas más recurrentes que me plantean los alumnos es la incertidumbre de pasar del *know how* (saber cómo...) al “hacerlo”, y qué carrera más práctica que la de Eventos para poner a prueba todo lo aprendido.

Otro de los “temas” es el estudio de la teoría, lo ven como un anexo sin sentido, y creo que esto pasa en casi todas las materias de todas las carreras en donde se ve contenido que ellos no perciben como cruciales para su desarrollo profesional.

En el momento de la acción las miradas y el desconcierto surgen entre los equipos, pero cuatrimestre a cuatrimestre se van perfeccionando y las tareas surgen con más naturalidad y seguridad.

En ese instante es cuando muchos de los alumnos me plantean “tenías razón en,” “que suerte que nos sugiriste tal cosa”, “al final ese material nos fue de utilidad, ¡no sé que hubiera hecho si no lo hubiera visto!”, comentarios de esta índole me encuentro al finalizar la jornada de Eventos jóvenes y muchas más en los exámenes finales cuando defienden su trabajo.

La práctica es crucial, pero la teoría es la base de esa crucialidad, no existe un profesional que no haya tenido que leer varios autores para llegar a una conclusión acertada y menos aún realizar investigaciones y análisis de casos para lograr ciertas conclusiones.

La teoría es un elemento fundamental, que muchos no valoran hasta que se dan contra la pared y justifican la existencia de un programa, un contenido y la lectura de muchos autores algunos desconocidos y otros no tanto. Un elemento que tomo siempre como punto de partida es la elaboración de planes de contingencia para los Eventos, denominados popularmente como “Plan B”, en mi caso yo les explico que no debe haber un plan B, sino un plan C, D, E y todos los necesarios para llegar a la perfección y sortear los imprevistos e imponderables de manera profesional.

Para ello deben estudiar y capacitarse en todo lo que concierne a la organización de eventos exitosos con los autores que tanto les da pereza leer y analizar.

Pero frente al desafío de poner en acción todo lo que su imaginación nos brinda en cada trabajo, necesitan

incorporar consignas, metodologías y formas de pensamiento que sin la base teórica sería casi imposible de desarrollar.

Leer, estudiar, investigar, teorizar, les abre la cabeza, les da no sólo el léxico necesario, sino las formas y las directrices de cómo manejar su carrera y sus futuros emprendimientos.

Siempre les remarco, que para ser un profesional no basta únicamente un título, sino la confianza y la prestancia que les da el “saber” y el “comprender” a través de las páginas de un libro, de los *power* de una clase y de las enseñanzas de un docente.

La diferencia entre un estudiante y un profesional es la categorización de un postulado, es la certificación de un aprendizaje que luego en su quehacer profesional lo perfeccionarán y moldearán a su gusto y necesidad.

Sin la teoría no se llega a buen puerto, sin la práctica no se llega a destino, con lo cual una es la base y la plataforma de la otra, el aprender no solamente es leer y estudiar, sino que es el punto de partida para poder desarrollarse y completarse como profesional.

A veces me pregunto qué sería de todos nosotros sin la docencia bien concebida y los alumnos bien predispuestos, ya que cuando se reciben, esto sólo constituye el punto de partida... de llevar la teoría a la práctica y de sumar a sus vidas un ávido desafío que es el de consagrarse como responsables de su profesión.

Abstract: This paper reports the difficulties that the teachers face in order that the students incorporate the theory of the subjects and about the importance that the same one has in front of the practice. I have demonstrated across personal experiences that the students culminate valuing the theory opposite to the contingencies of the skilled works one and of his future professional life.

Key words: theory – practice – professional – events – students – professors – career – work.

Resumo: Este texto relata as dificuldades que nos encontramos os professores para que os alunos incorporem a teoria das matérias e da importância que possui a mesma em frente à prática.

Tenho evidenciado através de vivências pessoais de que os estudantes culminam valorizando a teoria em frente às contingências dos trabalhos da cursada e de sua futura vida profissional.

Palavras chave: teoria – prática – profissional - eventos – alumnos – profesores – carreira – trabalho.

^(*) **Candelaria Santillán.** Licenciada en Relaciones Públicas (UP). Profesora de la Universidad de Palermo en el Departamento de Comunicación Corporativa - Empresa de la Facultad de Diseño y Comunicación.

Atajos y desvíos: transformaciones en el hábito de la lectura o ser docente en la era de las nuevas tecnologías

Fecha de recepción: julio 2011
Fecha de aceptación: septiembre 2011
Versión final: noviembre 2011

Laura Banfi (*)

Resumen: La lectura y la escritura han sufrido modificaciones como prácticas culturales desde la creación y permanente transformación de las nuevas tecnologías de la comunicación. Los docentes deben comprender la lectura como un proceso múltiple en el que el texto y el lector interactúan. Además, existen dos tipos de lectura: la extensiva y la intensiva. Es importante para el docente hacer consignas de trabajo que las incluyan y las complementen.

Palabras clave: lectura – libro – educación – nuevas tecnologías – docentes – estudiantes – Internet – escritura – estrategias áulicas.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 137]

“¿Qué libro están leyendo actualmente? ¿Qué libro leyeron recientemente?” no importa cómo elaboremos la pregunta, al formularla a nuestros estudiantes la respuesta sea, probablemente, un incómodo silencio. Más conocida aún es la queja casi permanente de los docentes sobre la poca o nula práctica de la lectura entre los estudiantes. Pero si analizamos mejor a la luz de las transformaciones que, por ejemplo, las nuevas tecnologías de la comunicación han provocado, la reflexión se vuelve más compleja y rica.

Veamos primero qué es leer. Umberto Eco desde la semiótica pensó la lectura como un proceso de comunicación entre el texto y el lector. En esa comunicación, el texto adopta la actitud de mecanismo perezoso, no dice todo acerca de sí mismo, deja muchas cosas sin explicitar. Esto obliga al lector a volverse activo, a hacer inferencias y reponer o completar aquello que el texto no dice pero da a entender.

Atendiendo a lo antedicho, en segundo orden, podemos analizar qué tipos de lecturas hay. Según Christian Vanderdorpe (2002), hoy se observa una transformación del acto de lectura. Según el autor, existe un modelo tradicional que él llama de lectura intensiva, que exige leer una obra de punta a punta para asimilarla por completo. Pero esta cultura tradicional en la lectura está siendo reemplazada por un modelo extensivo, una lectura rápida que privilegia la cantidad y que prioriza el recorte de la lectura antes que la lectura profunda. A partir de la tabularización del texto, señala Vanderdorpe, el lector puede elaborar estrategias de selección propias de la rapidez de las percepciones visuales. Así, el lector, hace uso de sus derechos para leer salteándose páginas, o releer partes que le interesen a su búsqueda personal, etc. La relación que tienen los lectores con el texto en la búsqueda de información en Internet es justamente con este criterio que permite diagonalmente acceder a los datos que se precisan. ¿Asimilan esto los docentes al momento de planear sus estrategias áulicas y crear sus programas en las asignaturas?

En un artículo muy atractivo, Néstor García Canclini, desde su experiencia como docente pero sobretudo como antropólogo, señala que es rutinario detectar que

los estudiantes acceden a la información de manera fragmentada. Es habitual que los estudiantes trabajen a partir de fotocopias de libros, las cuales suelen omitir índice y datos como los de la portada que permiten conocer la idea global del texto fotocopiado. En su artículo, el autor explica que docentes y alumnos tienen una historia de práctica de la lectura muy diferente. Muchos estudiantes, señala García Canclini, pasan de televidentes a lectoescritores. Y los docentes se empeñan en desdeñar a los medios audiovisuales y electrónicos e ignorarlos como prácticas de lectura diferentes del modelo clásico de lectura. Muy claramente, señala que el mejor lector no es el que recorre el libro del principio al fin sino el que descubre muchos itinerarios y los conecta entre sí. Para él, es un requisito científico integrar lo fragmentario no como imposición de un orden sino como aspiración para entender.

Para completar estas ideas, Alejandro Piscitelli escribió acerca de la cultura de lo que él llama Poslectores. Allí explica que la lectura profunda, numérica, está camino de la extinción. Denomina a las nuevas generaciones como bárbaros o nativos digitales, y sostiene que a ellos la lectura profunda no les produce ningún tipo de sensación placentera. Piscitelli denomina a este fenómeno como de reinención de la lectura. Ahora el docente ha perdido el monopolio del capital simbólico y debe atender a nuevas cuestiones de soportes integrados. Postula una verdadera revolución desde el paradigma constructivista. Según los nuevos modelos, el rol se invierte y se descentraliza porque el conocimiento se construye desde abajo hacia arriba. El contenido episódico de libros o conferencias o clases magistrales, así como estructura lineal y jerárquica, desaparecen totalmente.

Se hace necesario entonces entender desde el rol de docentes universitarios que pueden y deben convivir distintos tipos de lectura con diferentes propósitos. Pero sobretudo, es urgente ajustar consignas y herramientas pedagógicas que den cuenta de estos hábitos culturales. Y adoptar los modelos que traemos como docentes a esta nueva realidad.

La figura del docente es analizada por Silvia Bacher (2009). Allí la autora señala que el presente requiere del

docente “preguntador”, capaz de promover estudiantes preguntadores. Es necesario, postula, que las nuevas tecnologías no inhiban la capacidad de interrogar, de cuestionar, de pensar. La libertad está dada, afirma, en la capacidad que tienen hombres y mujeres de acceder a la información, de comprenderla e interpretarla. A partir de ahí, el aula es un espacio de imaginación y transformación, y el docente debe disparar un interés que permita hacer crecer el conocimiento y transformarlo. Hoy es necesario pedirles a los estudiantes que contrasten información, que duden de que lo saben y de lo que creen que saben. Las actividades deben pedir la comparación de datos, de corpus, la aplicación de conceptos a diferentes textos. La variedad de autores suma en perspectiva y permite dar un panorama personal a aquello que están analizando. También se les puede pedir que busquen en fuentes no digitales (hemerotecas, discotecas o cualquier archivo previo a la digitalización) para comparar aquello que hoy sí está en bancos digitales. Y las producciones finales pueden ser creadas desde lo digital, un *blog* o una página de una red social, todo es viable en términos de creatividad.

La discusión docente no puede pasar más por la cuestión de escandalizarse ante los “atajos” que toman los estudiantes en la creación de sus trabajos de la vida académica. Debemos centrar la reflexión y el análisis en nuevos dispositivos pedagógicos que hagan uso y apropiación legítima de sus “atajos”. Sería hora de dar la bienvenida a las nuevas estrategias docentes basadas en las tecnologías de comunicación. Pulsemos “Me gusta”.

Referencias bibliográficas

- García Canclini, Néstor “La lectura en tiempos de zapping”, *Alambre*, revista digital, marzo 2009.
- Narvaja de Arnoux Elvira y otros (2003) *La lectura y la escritura en la universidad*. Bs. As: Ariel.
- Piscitelli, Alejandro, “La cultura de los poslectores”, *Revista Ñ*, 25/04/2009
- Piscitelli Alejandro, Adaime Ivan, Binder Inés (2010)

El proyecto Facebook y la postuniversidad, sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizajes. Bs. As.: Ariel.

- Bacher, Silvia (2009) *Tatuados por los medios, dilemas de la educación en la era digital*. Bs. As: Paidós.

- Vanderdorpe Christian (2002) *Del papiro al hipertexto. Ensayo sobre las mutaciones del texto y la lectura*. Bs. As: Fondo de cultura económica.

Abstract: The reading and the writing have suffered modifications as cultural practices from the creation and permanent transformation of the new technologies of the communication. The teachers must understand the reading as a multiple process in which the text and the reader interact. In addition, two types of reading exist: the extensive one and the intensive one. It is important for the teacher to do slogans of work that include them and complement them.

Key words: reading – book – education - new technologies - teachers - students - Internet – writing – classroom strategies.

Resumo: A leitura e a escritura sofreram modificações como práticas culturais desde a criação e constante transformação das novas tecnologias da comunicação. Os docentes devem compreender a leitura como um processo múltiplo no que o texto e o leitor interactúan. Além disso, existem dois tipos de leitura: a extensiva e a intensiva. É importante para o docente fazer consignas de trabalho que as incluam e as complementem.

Palavras chave: leitura – livro – educação – novas tecnologias – professores – estudantes – Internet – escrita – estratégias de aula.

(*) **Laura Banfi.** Licenciada en Ciencias de la Comunicación (UBA). Especialización en periodismo. Profesora de la Universidad de Palermo en el Departamento de Investigación y Producción de la Facultad de Diseño y Comunicación.

El destino no sabido o de cómo se construye una oreja colectiva

Marisabel Savazzini (*)

Fecha de recepción: julio 2011

Fecha de aceptación: septiembre 2011

Versión final: noviembre 2011

Resumen: El presente trabajo recorre diferentes paradigmas respecto de la búsqueda de conceptualizaciones en relación a la escucha. Una escucha que pretenderá ubicarse en el plano de la producción más que en el plano de la pasividad. En los diferentes ejemplos extraídos no solo de la vida cotidiana, sino de trabajos de etnografía sonora, así como también de filmes, publicidades, y bibliografía, se intenta rescatar el semblante novedoso, único, singular y a la vez comunitario y social de una escucha que no se conmina al sometimiento de un único sonido potente que domina y conquista el mundo. Con la utilización del significant: Oreja, se ubicará a la escucha en una posición pequeña, sutil, de aquellos pequeños sonidos y ruidos que entran las ciudades y las comunidades.

Palabras clave: oreja – comunitario – subjetividad – antropología – improvisación libre – entorno sonoro – ruido / silencio – paisaje sonoro – escucha.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 142]

Introducción

La producción de la subjetividad¹ nos dispone a quiebres con el saber. Hay zonas cuya materialidad, por textura, rareza, incongruencia, no coincidencia, no correspondencia, proponen un encuentro con la extrañeza y el asombro. La aleatoriedad, la no yuxtaposición, la no historicidad, de algunos acontecimientos, sean estos, hechos o decires, en muchas ocasiones se nos presentan como extranjeros. Asomarnos a ese abismo supone perdemos en un destino fortuito, no sabido de antemano de nuestras existencias.

Este devenir incierto acontece. No podemos hacernos los distraídos ante la inmanencia en la superficie de objetos desconocidos. Ciertas afirmaciones modernistas que proponen un determinismo lógico, una búsqueda de verdad unívoca, un sentido unilateral, deben correrse, para dar paso a los relatos plagados de enigma. Y ciertas banderas posmodernistas, que tenderán a saberlo todo, a la luz de la Era Digital, de la Visibilidad absoluta por el ciberespacio en donde nada, absolutamente, nada queda a oscuras, deberán perderse en la misma visibilidad que las creó. No todo se puede ver, ni todo se puede saber, ni todo se puede conectar, googlear. No porque no tengamos que saber, sino porque no lo podemos saber todo. Correrle el velo a lo obtuso, dejarse de espejar en lo obvio, al decir de Barthes, invitarse a transitar las callejuelas no tan iluminadas, al decir de Alejandro Ariel, proponen un recorrido en el que tal vez nos encuentre entre otras cosas, con lo porvenir, con lo que toca lo imprevisto, lo no trazado de ante mano, una promesa de seducción hacia la improvisación libre².

Es desde esta petición que comienzo este escrito, con la salvedad entonces, de que sabrán disculpar la aparición de cosas no sabidas.

Desarrollo

“Treinta radios lleva el cubo de una rueda; lo útil para el carro es su hueco.” (LaoTse)

Los aristotélicos proponían el Horror Vacui, en referencia al miedo que la naturaleza le tiene al vacío. Asimismo los orientales creen que el vacío es el cetro de la realidad más profunda. Del derrotero del vacío en sus diferentes paradigmas se procurará este relato continuar interrogando y reflexionando. Asimismo propondrá ubicar a la escucha, desde una proposición en donde la oreja, signifiante que de ahora en más utilizaremos, sea la productora de sonidos, quien desaloja una posición más pasiva, y se convierte hacia un signo que la potencia, y la posiciona en territorios de enunciación, de sorpresa, de enigma, y de devenir insospechado.

Proponemos ahora un recorrido, en cuya senda, el devenir de esta oreja cobra diferentes sentidos, y ella misma, ya independiente de quien escribe, hace dueto, con aquel par dialéctico que la conmueve.

Oreja / Japón: Ciertos territorios de ausencia de sonido, tal es el caso, del panorama desolador que se vivió en Japón, luego del Tsunami / Terremoto. Ciertamente “dolor por el silencio”, forma que han utilizado los cronistas / periodistas, para pensar el dolor por el vacío. En condiciones extremas, los habitantes de Japón, viven este “dolor

por el silencio”. Son la desolación del entorno sonoro, el arrasamiento de las envolturas, de las esferas³, en términos de Sloterdijk, del ruido callejero, de las voces pequeñas y grandes de los japoneses los posibles orígenes de este dolor. Se ha hablado y ha investigado acerca del dolor psíquico, el dolor corporal, pero: ¿del dolor por ausencia de sonido? ¿Como será vivir en territorios en donde la emergencia en la superficie de lo incierto, lo extraño, lo no consabido se hace presente, invade, y cubre toda la zona, todo el hábitat?. La irrupción hecha carne, hecha silencio extremo, invade toda la zona con un grado de obtusidad que produce dolor. Proponemos trazar una línea entre la posibilidad de comenzar a dar sentido a la emergencia de lo no sabido, lo no conocido, tanto en el plano subjetivo individual, como en el plano colectivo / Comunitario. Seguramente los japoneses tendrán que de a poco, comenzar a ponerle sonidos a esa devastación. Encontrar en la tierra desolada, en el mar que ha revuelto y parece haberlo hundido todo, nuevas frecuencias audibles, para que el entorno vuelva a cobrar sentido, nuevo, otro, pero dotado de condición de posibilidad de creación de lo audible.

Oreja / Antropología de la Escucha: En la obra *El Sonido*, Michel Chion habla de la imposibilidad de vivir en un lugar vacío de sonidos. En las reuniones que solemos mantener en Antropología de la Escucha⁴ enunciamos la extinción de la especie humana, en relación a la no existencia no sólo de envolturas y entornos sonoros sino la imposibilidad de sobrevivir a la ausencia de la música concebida como “hecho musical” (Molinó, J: 1998). A la perspectiva que propone ubicar al Ruido, en términos de diabólico o sagrado⁵, proponemos situar la interrogación en términos de subjetividad, de construcción permanente de sentido que la escucha evoca y pide. No se tratará entonces de pensar en una ciudad silenciosa, sino un “de cómo” esa trama se subjetiviza cobrando sentido no sólo individual, sino colectivo, geográfico y epocal.

A la excesiva producción de ruido en las ciudades encontramos una salida Bachelardiana: El autor en su obra “La poética del Espacio”, propone convertir al París furioso de ese entonces en imágenes propias que inventan a un sujeto: otro. Ya no pasivo y sufriente de esa ruidosidad, es un sujeto que empoderado de imágenes, crea metáforas que acompañan esta escucha. Dirá Bachelard: “Cuando el insomnio, mal de los filósofos aumenta con la nerviosidad debida a los ruidos de la ciudad (...) encuentro mi paz viviendo las metáforas del océano. Se sabe que la ciudad es un mar ruidoso (...) Entonces convierto esas imágenes manidas (sic) en una imagen sincera, una imagen que es mía, como si la inventara yo mismo, según mi dulce manía de creer que soy siempre el sujeto de lo que pienso” (Bachelard: 1965, 59).

Oreja / El Secreto de sus ojos: Este trabajo propone evocar uno de los últimos filmes argentinos de Campanella *El Secreto de sus ojos*. En él se ve una escena increíblemente transparente respecto de lo que sería vivir en silencio, ausencia en este caso de la voz humana. En la escena se puede ver a uno de los personajes, autor del homicidio de la joven, a quien el marido haciendo

justicia por mano propia, lo sentencia a vivir el resto de sus días en el encierro y silencio más absoluto, en un hábitat hostil, en donde sólo le proveerá alimento y agua para evitar su muerte. El homicida le pide, le ruega al personaje que encarna Ricardo Darín, que le diga a su carcelero que por favor le hable. Esto nos hace nuevamente focalizar hacia estas zonas en donde el sujeto humano, entre otras cosas, descritas desde diferentes perspectivas, sociológicas, psicológicas, antropológicas, es un sujeto hecho de sonidos. Podríamos preguntarnos aquí: ¿un sujeto puede sobrevivir / habitar en entornos de silencio extremo? Ustedes me dirán, en este caso, el homicida de la película, no le está pidiendo sonido – materia a su carcelero, sino palabra. Podremos argumentar esta hipótesis desde el paradigma del sujeto humano, hecho humano, por el tejido del lenguaje, de la palabra. ¿Pero por qué no también tejer probabilidades vinculadas a la imposibilidad de existir en entornos de ausencia de sonido? Más allá de la palabra significada, la ausencia de la materia sonora. ¿Por qué no pensar que ese personaje le está pidiendo materia⁶ sonora, soporte del habla, voz, para continuar su existencia?

Oreja / Mineros Chilenos: Otra circunstancia de aislamiento extremo y bastante cercano en el tiempo es el acontecimiento ocurrido con los mineros en Chile. Por derrumbamiento de la mina, debieron estar confinados encerrados hasta su rescate. Los Hombres que habitaron en el socavón de la mina, pidieron música, reguetón, cumbia y rancheras para subsistir en estas condiciones en donde sólo el entorno les devolvía el eco de sus voces, o algún otro ruido proveniente de la convivencia allí.⁷

Oreja / Mediático: En una publicidad televisiva de producción nacional asistimos a lo mediático, a un intento de normatización de los sonidos callejeros. El Paisaje sonoro de la ciudad intenta ser ordenado en su transmisión mediática. La publicidad muestra como ocho músicos instalados en una terraza de un edificio de una ciudad que podría ser Buenos Aires, sonorizan los acontecimientos nocturnos de un instante ciudadano. Claramente se puede oír al comienzo sonidos temporalmente ordenados, isocrónicos, timbres que intentan homologarse, fundirse, con lo visual. Esto es, por ejemplo, un ostinato agudo para sonorizar el sonido de un avión, golpes rítmicos para sonorizar la imagen de un hombre que se puede ver por la ventana está practicando boxeo, y así hasta culminar con una música ordenada, melódicamente complaciente, que da el broche final ante la podríamos permitirnos una relectura a la manera de la poética del espacio, esto es: pensar en metaforizar una ciudad genéticamente ruidosa, en una ciudad devenida en melodiosa, a la manera de ese París hecho oleaje, hecho océano.

Oreja Pequeña / gran Oreja universal: Advertir que la escucha es además de un ente sustantivo una manera de relación con el otro, una forma, un tejido social, una “descripción densa” al decir de Geertz. No escuchamos en soledad, no hay una oreja, sino todas las orejas, no hay una sola interpretación, sino todas las interpretacio-

nes constituyendo una nueva especie dentro de tantas posibles formas taxonómicas para reconocer la escucha: una auralidad colectiva. El yo escucho, parafraseando al yo enuncio o el yo hablo, es una acción que implica y nos implica en un lenguaje social, con el otro, con la trama, con lo comunitario, con lo social. Hay otro que formatea mi escucha y yo produzco la escucha en otros. Algo así como una oreja que habla, activa, parlante y sorpresiva. No ya una oreja voyeurista y conminada a sólo escuchar. ¿Será posible entonces, pensar en una gran oreja, una gran antena que escucha y es escuchada? No en términos de Gran Oreja Universal, de manera tal de tejer enunciaciones universales para todas las culturas, sino retomando a Geertz, pensar en una cultura en minúsculas, pequeña y particular, de una comunidad determinada, de un lugar y espacio singular, de manera tal, que esa escucha no esgrima condiciones universales para todos, sino sea portadora, por su condición ontológica, de una singularidad, de una subjetividad epocal, en donde podamos trazar ciertas similitudes, rasgos y pinceladas, que nos unan, pero también otras que nos diferencien, que nos distancien, tanto en lo sustantivo como en las formas de relación.

De hechos y hechuras habla Eiriz en su último texto producto y producido para la SIL, dirá Eiriz: “Existe un conflicto entre ser Hechuras de la cultura y ser Hacedores. Es necesario ser hechuras, es una de las condiciones de pertenecer a ella y vincularnos con los otros. Pero también es necesario ser hacedores.” (Fernando Ulloa hacía esta interpretación). Este conflicto nos tiene ocupados a algunos, no sin cierto malestar. A lo mejor la salud mental se juega en esa dialéctica. ¿Cuánto hay de hechura y de hacedor en cada uno de nosotros? (Eiriz: 2011)

Y así continua su escrito posicionándose en el lugar del artista que por el beneficio que le otorga ser un hacedor, se libraría de ese malestar que nos aqueja, ya desde que Freud lo viene anunciando. Podríamos permitirnos continuar con la idea, de que tal beneficio les concede no sólo a los artistas, sino a todo aquel modesto ciudadano que se pregunte, que se interroge por este supuesto mar de lágrimas o mejor dicho supuesto mar de ruidos en el que inexorablemente debemos estar condenados.

Oreja / Complejidad: Juan Gil López en su texto La auralidad consensuada: Paisaje sonoro y redes sociales, plantea la posibilidad de alejarnos de cierta epistemología academicista, que interpreta los procesos a través de los cuales el sujeto urbano está – escucha – produce sonido. Cita a la complejidad de E. Morín, pero propone dar una vuelta de rosca más al sentido otorgado desde los sitios académicos, legitimados únicamente por claustros universitarios. Cito textualmente el trabajo de Juan Gil López, quien rescata palabras de John Cage a la hora de pensar las prácticas sonoras, como prácticas sonoras complejas: “Recuperemos una vez más el paralelismo con las prácticas musicales que nos ha dejado el siglo XX concretamente con las propuestas de John Cage sobre la indeterminación. Del mismo modo que el músico estadounidense sitúa al compositor como el encargado de “poner procesos en marcha (en los que) no tenemos un conocimiento claro de su principio ni de su

final”, o declara “mi música favorita es la música que todavía no he escuchado” podríamos poner en práctica la complejidad desde una vertiente procesal más que permaneciendo en investigaciones ligadas estrechamente a las estructuras cognitivas de quien investiga.”. (Gil López: 2007)

Oreja /Escucha Cotidiana: La experiencia en la calle desde la observación y escucha de lo que ocurre en el ámbito público nos permite abrir las orejas, para dejarnos llevar por eso, del otro, de los otros, de lo callejero, que se vuelve para hacernos preguntas, para proponernos un diálogo. En la Tesis La envoltura sonora del artista, Cecilia Kiektik toma a Sloterdijk, un autor que nos habla de envolturas. El autor propone la imposibilidad del hombre de vivir en la nada. Kiektik, citará al autor alemán quien dice: “El hombre siempre es un arquitecto de interiores, por lo tanto se construye esferas”. (Kiektik: 2006). Una vez más perspectivas, paradigmas para pensar la posibilidad de vivir o no en la nada.

Antropología de la Escucha se crea en el 2008 en esta ciudad inspirada en la Tesis de licenciatura citada en el párrafo anterior. A partir de aquí la decisión es posar la mirada, más precisamente diremos, “poner la oreja” en estas cuestiones. Leyendo trabajos etnográficos, informes, artículos y literatura vinculada a este objeto, nos encontramos con la eventualidad de recortarnos en un grupo que tal vez, piense y genere una posición a través de la cual interrogar, interpelar la Escucha, y no tanto las variables de la Producción de Sonido / Ruido.

En lo personal, las zonas de investigación e interrogación siempre han sido las comunitarias. Los 3 años de tertulias con los amigos de Antropología de la Escucha han sido soporte de estas interrogaciones. ¿A dónde arribamos?: a ningún lugar, hacia donde vamos: a lo incierto. Hacia esa música que todavía no he escuchado, al decir de Cage. Porque volver, es imposible, al decir de Alicia, ya que es imposible retornar, ya que siempre se está en otro lugar.

Vamos al encuentro de un continuo estado de escucha, de registro, de necesidad de hacer crónicas de estas experiencias de escucha callejera. Reunirnos y charlar acerca de estas experiencias etnográficas, y volvernos a preguntar, volvernos a asombrar con las palabras. Pasar por esos impasibles estados al decir de Barthes, con una lógica de sentido mutante. Percibir que con el transcurrir de las reuniones, de manera no isocrónica, que íbamos recorriendo diferentes estados, en los que literalmente nos encontrábamos en sitios más y menos tolerantes a eso que tanto nos molesta: El ruido insoportable de la ciudad. Jugando a la construcción de un gran Manifiesto de la Escucha es que descreemos en la posibilidad de comprar una ciudad sin ruido, a la manera de cómo se recrea una ciudad en el filme *La Antena* que habiéndoles quitado la voz a los hombres propone una ciudad áfona. Esta afonía no es nuestro fin. Apostamos al entrenamiento de los escuchadores ciudadanos. Apostamos a que esta envoltura es necesaria. El tema es tal vez interrogar, interpelar ciertos niveles, ciertos decibeles, los hasta donde, los mucho, los poco, la tolerancia, la intolerancia, los territorios de lo privado y de lo público. Algo que tocaba lo puramente fantasmático

individual se transformaba en angustia colectiva. Algo había para corregir, para solucionar, para concientizar. ¿Refiere esto a regular, representa tal vez, a controlar los niveles de un ruido comunitario que necesita emerger? Y sí tal vez, sea eso, en principio, pero también muchas cosas más.

Oreja / Lo microantropológico: Una investigación antropológica desarrollada al interior del banco de imágenes y efectos visuales, sobre la producción de colecciones etnográficas sonoras desarrolladas en la Ciudad de Porto Alegre nos trae gestualidades semejantes respecto de nuestro posicionamiento de escucha microantropológica, singular y nueva. Citaré textualmente a Luiza Carvalho da Rocha quien dice al respecto: “En la etnografía sonora la descripción de los lugares, los excesos y los placeres que configuran la vida social en una forma, son aquí aspectos fundamentales de esa microantropología. La escucha de las sonoridades de los objetos y artefactos, tales como platos, botellas y vasos, al interior de los bares, teteras, cubiertos y ollas en las viviendas, son cambiados y tocados, siendo esparcidas las distintas melodías de las voces, de las conversaciones, risotadas y chistes; las bocinas de los autos, las bicicletas, o los ruidos de los frenos y pinchaduras de neumáticos, en el asfalto o en los adoquines, silbatos de fábricas, los sonidos de los gestos del punteo de una guitarra, de los susurros secretos al oído por los enamorados, de la aspirada de un cigarrillo, del burbujear de una bebida en un vaso, todo se compone de datos sensibles de la vida colectiva que conforman un ambiente urbano en su manifestación más banal.”⁸ (Carvalho da Rocha, Ana Luiza y Vedane, Viviane: 2008).

Releyendo un escrito del año 2007 en el que me pregunto acerca de la construcción de Entornos Sonoros y Necesidades básicas Insatisfechas y los posibles tabicamientos a los que un sector de la ciudadanía accede por intermediación del poder económico, y la imposibilidad a la que deja a estos sectores con las NBI, que por cierto, estarán en situación de pobreza, pero son personas que escuchan, no son sordos. Cito textualmente el trabajo: “... desde un punto de vista exclusivo, ya que solo las personas con alto poder adquisitivo pueden acceder a las alternativas de solución que brindan estas empresas. Empresas que captaron esta realidad y se han dedicado a fabricar aislantes sonoros, tabiques, puentes aéreos, paneles acustizados...” (Savazzini: 2007).

Vinculado también a los Efectos del ruido comunitario, un estudio realizado en la Universidad de Málaga, en donde los autores distinguen la complejidad del fenómeno, argumentando los efectos no sólo en términos de variables susceptibles de ser medidas por los famosos decibelios, sino aquellos atributos, que ellos categorizan como aspectos de sonoridad o de componente psicológico. De esta manera los autores ponderan no ya la categorización de la vibración, sino al sujeto que escucha, estableciendo diferencias respecto de: “la edad, la satisfacción residencial, el control ejercido sobre la fuente sonora, la predicción del estímulo acústico, las actitudes y creencias respecto al ruido así como el grado de sensibilidad de los individuos expuestos a la contaminación acústica” (Martimotugues, Gallego y Ruiz)

Oreja Prácticas de Control / Oreja Productora y Potente: Las experiencias relatadas por la Orquesta del Caos, Barcelona, denotan, prácticas también vinculadas a cierta propuesta de control, desde una perspectiva foucaultiana, pero por parte de los emisores de ruidos. Los altoparlantes, las sirenas, las músicas que provienen de los autos, las excesivas bocinas, los chirridos de los frenos de los colectivos, las alarmas incesantes de los autos, todas nuevas formas de ruido callejeras dispuestos para que el derecho a la escucha se vea cercenado. Considerar estos paradigmas en donde ciertas estructuras, protoestructuras, legislan, modelan, construyen megalómanamente, la auralidad del mundo, será pensar que el tejido de hechos y hacedores de los que hablábamos en párrafos anteriores, está herido, quebrantado, doliente, e inexorablemente perdido. Retomando entonces la idea de pensarnos como sujetos cuya oreja se construye y deconstruye constantemente, una oreja hecha pero también potente hacedora al interior de las aldeas, al interior de cada pueblo, de cada esquina, pondera la idea de poder pensar en un paradigma libertario, que permite al sujeto, descreer de esos grandes sonidos que pueblan el mundo y lo destruyen, a la manera de las bombas sónicas en la segunda guerra mundial. Por lo tanto, siguiendo este casi megalodrama hasta podríamos permitirnos la vuelta de sonoman, aquel personaje que viene a combatir el ruido de manera tautológica: con el ruido mismo. Apostar a la construcción de una auralidad colectiva que milita y pergeña pequeños e insignificantes tramas sonoras en donde la tenuidad, la opacidad, la obtusidad, lo incierto, lo no codificado, aquello de lo todavía no escuchado, lo porvenir, al decir de Cage, es posible. Aun en las grandes megalópolis, sentenciadas por la OMS como las ciudades más ruidosas del mundo. Hablar de estos temas, lenguajarlos, maduradamente es lo que ha posibilitado que cierta fantasmática de la queja, que cierto paradigma de bandera ecológica con tintura verdestiada desteñida por el paso de los años, se transforme en interrogación, en una oreja que habla, en una oreja que no sólo se puede decretar al padecimiento, sujetada y objetivamente posicionada, sino que puede ser una oreja producto de causación hacia lo porvenir, hacia la producción de lo propio, de lo inefable, de lo no codificado, que irrumpe y nos modifica. Una oreja dispuesta a producir sonidos desordenados, sutiles, inaudibles, desmilitarizados, desnormalizantes. Sonidos que tanto en su morfología, en su sustantividad como en la manera de ubicarse con los otros sonidos, perciben una oreja, diferente, una oreja colectiva, no ya individual ni individualista, sino una oreja, que provoca escucha diversa, ya no tan dispuesta, parece ser a escuchar lo controlado, lo que controla, lo inobjetablemente invariante, sino, lo impasiblemente descontrolado, a-disciplinante⁹, desnormalizado, por lo tanto libertario, revolucionario, ético y subjetivamente colectivo.

Jean Luc Nancy titula su libro *A la escucha*, metafóricamente la dedicación hacia ese constructor que parece tan esquivo, tan materialmente, innaturalizado, desmantelado de objetividad. A la Escucha, dedica su texto el francés, postulando la soberbia de algunos filósofos que hablan y poco escuchan. A la escucha también yo le

dedico este humilde o texto, pero a esa escucha singular, colectiva y potente. A la escucha portadora de esta oreja que como vimos se ha liberado hasta de quien la escribe, cobrando sentido propio y singular. Una escucha de los bordes, fina y delgada como la membrana timpánica, una escucha creadora y productora de sonidos. Insoportada, enigmática, y que está dispuesta a escucharnos.

Notas

¹ Refiero a producir actos que conllevan el compromiso deseante del sujeto. Chance de determinación y de afirmación de aquellos actos, devenidos en lenguaje, acciones, que producen ruptura con lo naturalizado, con lo consabido, lo supeditado, o con la creencia.

² Improvisación Libre (Rodríguez Espada) como paradigma desde el cual pensar no solo en las áreas estrictamente musicoterapéuticas clínicas, sino también, como forma de pensar el devenir de los actos, los discursos, como práctica improvisatoria, espejada en todas las dimensiones del sujeto, cotidianas, políticas, éticas, mediáticas, etc

³ Cecilia Kiektik en su tesis: "La Envoltura Sonora del Artista", hace referencia al Territorio, aludiendo a un lugar en donde está presente la dificultad de marcar los contornos de un Territorio Sonoro. Retoma al filósofo Alemán Peter Sloterdijk quien habla de las esferas, como aquellos lugares que el hombre habita, se construye para vivir. Kiektik dirá: "...el artista busca envolverse para trabajar. Una suerte de huevo que alimenta...".

⁴ Asociación Civil sin fines de Lucro, creada a mediados del año 2008 cuyos objetivos son la investigación de la contaminación acústica y el derecho a la Escucha. Más adelante en el texto se completarán más datos.

⁵ Murray Schafer denomina Ruido Sagrado a aquel que produce una sociedad en progreso, y el Ruido Satánico o diabólico será el que es entendido como opuesto al progreso espiritual del hombre.

⁶ La Lic. Claudia Banfi, en su libro: "La Potencia Grupal" (ver Bibliografía), hace referencia a una diferenciación propuesta por la Lic. Gabriela Paterlini, respecto de Materia / Material / Sentido, sobre lo cual no nos detendremos, pero que proponemos al lector que desee profundizar el tema, recurra a este texto. Así como también cabe mencionar que estas conceptualizaciones se encuentran en la fundamentación del Diseño Curricular de la Carrera de Licenciatura de Musicoterapia en la Universidad Abierta Interamericana, Sede Buenos Aires.

⁷ Recomendamos la lectura de 'Capítulo de Eduardo Losicer: "Devenir Grupo Perfecto", del libro, "La Potencia Grupal", quien relata la intervención clínica en grupo de personas que integran una plataforma petrolera. A partir de este texto (oreja) se propone a futuro como línea de fuga investigar lo que acontece en este tipo de dispositivos de encierro extremo (Instituciones totales) en relación a la escucha, la conexión con los sonidos, la música.

⁸ Traducción de la autora.

⁹ A – disciplinante: devenido del concepto de disciplina estética, de G. R. Espada, que se opone a lo totalitario, molar u único.

Referencias bibliográficas

- Antebi, Andrés y González P y Alonso Cambrón, M y Gari, Clara y otros. Espacios Sonoros y Tecnopolíticas y Vida Cotidiana. Aproximaciones hacia una Antropología Sonora. Recuperado el 4 de noviembre de 2007 en <http://antropologia.cat/files/Dossier>.
- Ariel, Alejandro. (1984). El estilo y el acto. Cap.: “Ética, prensa y poder”. Buenos Aires: Manantial.
- Bachelard, Gastón. (1965). La poética del espacio. España: Fondo de Cultura Económica de México.
- Barthes, Roland. (1986). Lo obvio y lo obtuso. Buenos Aires: Paidós.
- Campanella, J. (2009). *El Secreto de sus ojos* (Film CD). Buenos Aires – España.
- Carvalho da Rocha, Ana Luiza y Vedane, Viviane. La representación imaginaria, los datos sensibles y los juegos de la memoria: los desafíos de campo en una etnografía sonora. Recuperado el 1 de Julio de 2009 en <Http://www.antropologivavisual.cl>.
- Chion, Michel. (1999). El sonido. Música cine y literatura. Trad: Enrique Folch González. Barcelona BA. México: Paidós.
- Deleuze, Gilles. (2005). La lógica del sentido. España: Paidós.
- Díaz, Esther editora. (1998). La ciencia y el imaginario social. Buenos Aires: Biblos.
- Díaz, Esther. (1996). Metodología de las Ciencias Sociales. Buenos Aires: Biblos.
- Eiriz, Claudio. (2011). No creer, Improvisar. Texto no publicado. Buenos Aires: SIL 2011.
- Fariña, Juan Jorge. (2003). Ética: Un horizonte en quiebra. Cap.II “¿Qué es esa cosa llamada ética?” – Cap.III: “Lo universal – Singular”. Buenos Aires: Eudeba.
- Foucault, Michel. (1989). Hermenéutica del sujeto. México: Siglo XXI.
- Ford Terraza Publicidad. (2011). Músicos y la Noche. Recuperado el 25 de junio de 2011 en <http://www.tv-marketing.com.ar/publicidad-Ford-terrazza2011>
- Geertz, C. RTZ. (1987). La interpretación de las culturas. México: Gedisa.
- Gil López, Juan. La auralidad consensuada. Paisaje sonoro y redes sociales. Instituto Cervantes. Recuperado el 4 de abril de 2007 en <http://www.Escolar.Org>.
- Kiektik, Cecilia. (2006). La envoltura sonora del artista. Creación sonora para la creación artística. Tesis de Licenciatura. Buenos Aires: Universidad Abierta Interamericana.
- Lao, Tse. (1999). Tao Te King. Traducción: Martínez Roca. Barcelona: Barcelona Ediciones.
- Maturana, H, R. (1988). Ontología del conversar. Recuperado el 5 de abril de 2010 en http://www.4shared.com/get/u8CEYOCi/Maturana_Ontologia_del_conversar.html
- Martimportugués, Clara y Gallego, Javier y Domingo, F. Efectos del ruido comunitario. Universidad de Málaga. Recuperado el 30 de marzo de 2008 en <http://www.sea-acustica/revista/volXXXIV12>.
- Nancy, Jean Luc. (2008). A la Escucha. Buenos Aires: Amorrortu.
- Molinó, Jean. (1998). Hecho musical y semiología de la música. Traducción Ali Brouchourd, Jorge Sad y María Julia Milán.
- Morin, Edgar. (1995). Epistemología de la complejidad. Artículo del libro. Buenos Aires: Paidós.
- Rodríguez Espada (2002). Espejos de Sonido: Teoría del Pensamiento Estético en Musicoterapia. Tesis de Licenciatura. Buenos Aires: Universidad Abierta Interamericana.
- Saidón, Osbaldo. (Organizador). (2011). La Potencia Grupal. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Sapir, Esteban (2007). *La Antena* (Film CD). Buenos Aires.
- Oswal, Walter. (1966). Sonoman. Recuperado el 4 de julio de 2010 en <http://www.oswalcomic.com.ar/htm/autor.shtml>
- Savazzini, Marisabel. (2007). Entorno Sonoro - Construcción Subjetiva y Necesidades Básicas Insatisfechas. Publicado en Antroposmoderno. Buenos Aires: Publicación on line.
- Savazzini, Marisabel y Eiriz, Claudio y Kiektik, Cecilia. (2008). Estatuto de la Asociación Civil Antropología de la Escucha. Buenos Aires: Texto no publicado.

Abstract: The present work crosses different paradigms respect of the search of conceptualizations in relation to the scout, a scout that will try to be located in the level of the production more than in the level of the passiveness. In the different extracted examples not only of the daily life, but of works of sonorous ethnography, as well as also of films, advertisings, and bibliography, one tries to rescue the new, only, singular face and simultaneously community and socially of a scout that is not threatened to the submission of the only powerful sound that dominates and conquers the world. With the utilization of the significant one: Ear, there will be located to the scout in a small, subtle position, of those small sounds and noises that build a framework for the cities and the communities.

Key words: ear – community – subjectivity – anthropology – free improvisation – sonorous environment – noise / silence – sonorous landscape – listening.

Resumo: O presente trabalho percorre diferentes paradigmas em relação da busca de conceituações em relação a escuta.. Uma escuta que pretenderá se localizar no plano da produção mais que no plano da passividade. Nos diferentes exemplos extraídos não só da vida quotidiana, senão de trabalhos de etnografia sonora, bem como de filmes, publicidades, e bibliografia, se tenta resgatar o semblante inovador, único, singular e ao mesmo tempo comunitário e social de uma escuta que não se ordena ao sometimiento de um único som potente que domina e conquista o mundo. Con o uso do significante: Orelha, será localizado em uma posição pequena, sutil, de aqueles pequenos sons e ruídos que entrelaça nas cidades e comunidades

Palavras chave: orelha – comunidade – subjetividade – antropologia – improvisação livre – ambiente sonoro – ruído / silence – paisagem sonoro – escuta.

(*) **Marisabel Savazzini.** Musicoterapeuta (USAL – 1986). Licenciada en Musicoterapia (UAI – 2005). Profesora de la Universidad de Palermo en el Departamento de Investigación y Producción de la Facultad de Diseño y Comunicación.

El mundo puede cambiar en un instante

Marina Perez Mauco (*)

Fecha de recepción: julio 2011

Fecha de aceptación: septiembre 2011

Versión final: noviembre 2011

Resumen: La película *The road*, de John Hillcoat, sitúa el eje de su argumentación en una instancia post estatal que se asemeja a la situación imaginada por Hobbes en el Leviatán para relatar la experiencia humana previa a la institución del Estado soberano.

Palabras clave: estado – humanidad – post industrialización – organización social – ideología.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 145]

¿La amenaza de una catástrofe atómica que puede borrar a la raza humana no sirve también para proteger a las mismas fuerzas que perpetúan este peligro?

Herbert Marcuse

La película *The road*, basada en una novela de Cormac McCarthy, narra la historia de un padre y su hijo (todavía niño) que se ven arrojados a la carretera luego de un cataclismo que el filme no especifica, pero podría ser fruto del calentamiento global, de una lluvia de meteoritos, de un desastre nuclear, y la lista puede continuar. Lo que interesa para los fines del presente texto es rescatar la idea que recorre la película. Una idea oscura, con ausencia de colores vivos: esto es literal, en la fotografía predominan los ocres, los grises, los colores de la sociedad industrial en descomposición. La idea que recorre la película, decíamos, es oscura acerca de la humanidad y sus mentados progresos, por lo que no alberga ninguna esperanza en el género humano, en la organización de los seres humanos. Los hombres y mujeres están solos, son personas privadas que se cazan unas a otras y se comen. Sí, se comen los unos a los otros, porque por efecto del desastre ya no hay qué comer en el planeta. La tierra es infértil y las mercaderías no perecederas ya se han agotado por completo: sólo quedan armas y carreteras. No pretendemos hacer un análisis crítico de la estructura de la película, mucho menos estético o estilístico, sino utilizarla como piedra de toque, insumo, desde el cual elaborar una comprensión del fenómeno ideológico en sentido amplio.

El argumento de la película es hobessiano, en los momentos lógicamente previos al Leviatán, aquel voluminoso libro que Thomas Hobbes escribiera promediando el siglo XVII. En este libro, el autor inglés se proponía dar una solución adecuada, racional, a la cuestión de la “rectitud humana” y a la del orden social. El punto de partida de Hobbes son los hombres que en su más pura y absoluta individualidad son esclavos de sus pasiones, enemigos entre sí: hostiles. De esta hostilidad primera y constitutiva del género humano, construye una salida racional: el Estado o Leviatán. El Estado, pues, es obra de los hombres, pero es más que la suma de los hombres; tiene otra entidad, superior, y su función y razón de ser no es otra que la de garantizar la paz entre los hombres: “(...) del mismo modo que los hombres, para alcanzar la paz y, con ella, la conservación de sí mismos, han

creado un hombre artificial que podemos llamar Estado, así tenemos también que han hecho cadenas artificiales, llamadas leyes civiles, que ellos mismos, por pactos mutuos han fijado fuertemente, en un extremo, a los labios de aquel hombre o asamblea a quien ellos han dado el poder soberano; y por el otro extremo, a sus propios oídos. Estos vínculos, débiles por su propia naturaleza, pueden, sin embargo, ser mantenidos, por el peligro aunque no por la dificultad de romperlos” (Hobbes: 2009: 173).

Como decíamos, la película *The road* sitúa el eje de su argumentación en una instancia post estatal, pero que curiosamente se asemeja a la situación imaginada por Hobbes para relatar la vida humana previa a la institución del Estado soberano. En el filme, el panorama es aun más pesimista que el que imaginó Thomas Hobbes, puesto que en la película de John Hillcoat, la ausencia de organización y, en última instancia, de orden, es históricamente posterior al Estado. El pesimismo que emana de la narración tiene que ver, con esa poca expectativa en que los hombres se organicen, permaneciendo errantes, solitarios y hostiles los unos en relación a los otros.

Para Hobbes la necesidad de un poder común y superior al conjunto de los seres humanos, tenía su fundamento en evitar que los hombres se matasen entre sí ya que al ser iguales, todos tenían el poder de quitarle al otro la vida y en consecuencia, robarle mujer y bienes. El Leviatán, es erigido por los mismos hombres que luego le deberán obediencia, como poder superior, único e indiscutido para garantizar fundamentalmente la vida de sus súbditos. Este poder artificial, superior, es creación humana, como dice Hobbes, fruto del arte.

El Estado, con Hobbes, se vuelve, se piensa, como una instancia de la política, de las pasiones y los intereses de los hombres¹, no como un fruto sin preámbulos de la voluntad divina. Voluntad humana en el mundo, el Estado soberano garantiza la vida de los súbditos y con ello la posibilidad de comerciar, navegar, cultivar, en fin, de desarrollarse humanamente en el planeta.

La solución de Hobbes al caos y la muerte se vincula con las artes humanas, con la creación humana, con sus potestades indelegables y creativas que posibilitan la asociación. La película de Hillcoat, como creación estética, no plantea solución posible porque la historia que narra no tiene salida. Los hombres (literalmente: los hombres, puesto que las mujeres luego de ser violadas

son comidas) se matan y son caníbales de su especie. La solidaridad, la posibilidad de despliegue de las artes humanas está obturada por el “instinto” de supervivencia, sentimiento primario y egoísta que no da espacio a la política. En la película no hay política, hay conflicto, claro, pero no hay política, hay pura, brutal, supervivencia.

Lo antedicho nos invita a adentrarnos en los laberintos de sentido que contribuyen a tejer la trama narrativa que nos ocupa. Terry Eagleton nos propone que desmadejemos el significado de la ideología como materialidad, productora de discursos y realidades. Cuáles han sido las más influyentes en la modernidad y sus mecanismos de expansión y proliferación. Así también en tratar de encontrar cómo la ideología se sumerge en las mentalidades, cómo es que una idea, una concepción del mundo, de las relaciones sociales, se vuelve material y práctica. Eagleton, en su libro *Ideología* nos sugiere que “puede ser útil concebir la ideología menos como un conjunto particular de discursos que como un conjunto particular de efectos en el seno de discursos” (Eagleton: 2005: 250). De esta forma, podemos rastrear en la película de Hillcoat elementos de una ideología burguesa renuente a desaparecer, más persistente que la propia Naturaleza, que el propio mundo. Interesante si tenemos en cuenta que para Eagleton, las ideologías como sistemas significantes producen efectos en la realidad, en la práctica de las relaciones humanas y de los humanos con y en el mundo. Decíamos que la película basada en una novela de Cormac McCarthy, en su (y a pesar de) pesimismo estricto, se ahoga en los profundos océanos de la ideología burguesa donde la familia es el núcleo central de las relaciones intersubjetivas más sanas y “puras”. Líneas arriba decíamos que en el filme sólo se ven hombres, las mujeres sólo aparecen como presas de caza o carnada para cazar a otros y otras. Sin embargo, en la narración hay una importante mención a la madre del pequeño y esposa del protagonista de la historia. Esta mujer, presa de una profunda depresión, decide dejar a su esposo e hijo y se interna en un bosque, sin abrigo, en una fría noche, que por lo que ha narrado hasta ahí la historia, le proporcionará una muerte segura. Y ella es consciente de ello. Entonces, tenemos dos construcciones de “la” mujer: como presa de los deseos masculinos más bestiales y como desertora que deja librado al azar el destino de su pequeño hijo.

De más está decir que si la ideología de esta narración hubiera sido otra que no comulgara con la fascinación occidental por la familia nuclear, postulada como único espacio de sosiego y paz para las mujeres, se podrían haber propuesto por ejemplo, que a la par de las organizaciones armadas masculinas, las mujeres hubieran organizado las propias. No haremos más que comentar que, en consonancia con la más acendrada tradición de Occidente, las mujeres son pasivas y buenas, incapaces de defenderse y menos aún, de atacar: presas dóciles de los deseos masculinos, su destino, sin Estado, es el de ser devoradas por el poder de los varones. Finalmente, la única mujer que no es usada por los hombres como presa o como carnada, es la integrante de una familia que en los últimos minutos del filme rescata al niño protagonista que acaba de perder a su padre. La única

mujer que no es presa o carnada es aquella que logró sostener su papel de madre, integrante de una familia como núcleo central de las relaciones intersubjetivas más sanas y “puras”. Esa pareja que rescata al solitario e indefenso niño completa con él, el arquetipo de la familia burguesa y moderna, base de la organización social capitalista. Ya que antes de encontrar al protagonista eran un padre, una madre y una niña. Ahora, con la incorporación del niño, terminan de formar la familia tipo: una pareja y dos niños, uno varón y la otra mujer. En el contexto bañado de violencia del filme, es válida la pregunta acerca de la posibilidad de obediencia en un mundo cuya naturaleza está en franco proceso de muerte, sin posibilidad de regeneración. La Naturaleza ha sido depredada y acusó recibo, ya no es fuente de vida, sino posibilidad del ejercicio de la violencia sin límites. Decíamos que para Hobbes, para que exista el principio de obediencia, previamente ha de haber algún tipo de consenso entre pares, cuando los pares no se comunican de otra forma que no sea comiéndose y matándose, el “ponerse de acuerdo” no prospera. El acuerdo, el pacto, es la condición de posibilidad de la cultura, de la historia, del desarrollo humano en el mundo, de una racionalidad que es tributaria de la unión. Sin embargo, esta mancomunidad no es viable sin el rol fundamental de la naturaleza, del mundo en el que vivimos los humanos. La atmósfera, las plantas, los animales, los minerales, el agua son partes inescindibles de la condición humana, condición que es en el mundo y posibilitada por este. Ya lo dijo Althusser en su libro *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*, siguiendo las ideas que Karl Marx publicara en *El Capital*: “(...) para existir, toda formación social, al mismo tiempo que produce y para poder producir, debe reproducir las condiciones de su producción. Debe, pues, reproducir: las fuerzas productivas y las relaciones de producción existentes” (Althusser: 1988: 10). La referencia al mundo es implícita. Podríamos afirmar que en buena parte de la filosofía moderna occidental el mundo es una suerte de telón de fondo, muchas veces implícito, que se da por descontado que está ahí. Lo que McCarthy postula en su novela (cuya película venimos comentando desde hace un rato) es la hecatombe de lo implícito. Lo implícito se vuelve explícito y detona la barbarie post capitalista. Ya ni siquiera es fácil conseguir agua potable. La reflexión acerca del papel de la naturaleza, del mundo, como recurso de la humanidad, como mercancía e insumo apropiable, base y sustento de la cultura puede extremarse al ver *The road*.

Lo revisado hasta ahora, desde Hobbes a Althusser presupone que hay un mundo dador de materia. Materia que es luego apropiada y transformada por los hombres en contextos históricos y políticos particulares. Hemos leído que la forma en que los hombres se apropian de la naturaleza y la transforman con su trabajo varía al compás de las relaciones sociales de producción, pero siempre hay mundo sobre el cual desplegar la creatividad humana. Cuando el mundo retrocede, en franco proceso de descomposición, la creatividad se vuelve pura y sor-da hostilidad, la humanidad se devora a sí misma. Cae el mundo tal como nos es familiar, caen los Estados y el sistema de producción capitalista: no hay comer-

cio, ni dinero, ni mercado. Lo que persiste es la ideología. Podemos hacer una suerte de doble lectura de la película-novela: una, como texto-narración, donde se relata una historia, con su nudo y desenlace. Otra, como texto-materialidad, donde se pueden abordar distintos factores “externos” a la narración, como la ideología implícita en el texto-filme. La externalidad de la ideología reside en que no es lo que se explicita en la película, sino que es la información implícita, el lenguaje con el que se construye el texto y las imágenes.

Retomando lo que decíamos unos párrafos antes, el argumento de la película es hobbesiano, o pre hobbesiano y los insumos con los que la argumentación del texto fílmico se sostiene abrevan implícitamente en la ideología burguesa vinculada con el sostenimiento de las relaciones sociales capitalistas: la defensa de la familia nuclear moderna, piedra fundamental del edificio ideológico burgués; el rol pasivo de la mujer y el rol agresivo del varón. Una antropología pesimista que encuentra una tabla para flotar en la posibilidad de que algunas personas se agrupen como familia.

Por último, es interesante abrir un paréntesis en otra constatación del carácter ideológico del texto de McCarthy. El mundo es equiparado a los EE.UU.², en esta narración sólo se hace referencia a la suerte corrida por este país del norte; los protagonistas van hacia el sur, hacia la costa de México pensando que ahí van a encontrar mejores condiciones climáticas para vivir. No sabemos qué sucede con el planeta, sólo sabemos lo que sucede con los EE.UU que en un sutil juego sustituye a aquel. Sea cual fuere el territorio que sucumbe gracias a, y como consecuencia del, desarrollo de las fuerzas productivas propias del capitalismo, no se cuestiona la ideología consustancial con aquel desarrollo económico, siendo la familia la única forma de sobrevivir sin ser devorado por la propia especie. La familia es pues, el núcleo sano que sobrevive o es deseable que sobreviva, al cataclismo mundial.

Notas

¹ Decimos “los hombres” no tanto por convención lingüística como por cuestiones históricas: al referirse a “los hombres”, Hobbes se estaba refiriendo a los varones, siendo las mujeres objeto de intercambio.

² Decenas de filmes de la industria norteamericana hacen referencia a ataques extraterrestres o desastres mundiales que sólo los afectan y sólo solucionan ellos (los norteamericanos) como si el resto del planeta no existiera. Herencia, seguramente, de la misma ideología que hace llamar “Liga Mundial de Baseball” a un campeonato del que participan sólo equipos de los EEUU y, a veces, alguno de Canadá.

Referencias bibliográficas

- Althusser, Louis (1988) *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Eagleton, Terry (2005) *Ideología. Una introducción*. Barcelona: Paidós.
- Hobbes, Thomas (2009) *Leviatán*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Marcuse, Herbert (1968) *El hombre unidimensional*. Barcelona: Seix Barral.
- Spinoza, Baruch (2008) *Tratado teológico - político*. Madrid: Alianza.

Abstract: The movie *The road*, of John Hillcoat, places the axis of his argumentation in an instance post state that is alike the situation imagined by Hobbes in the *Leviathan* to report the human experience before the institution of the sovereign State.

Key words: state – humanity – post industrialization – social organization – ideology.

Resumo: O filme *The Road*, de John Hillcoat, coloca o eixo de seu argumentação numa instância pós estatal que se assemelha à situação imaginada por Hobbes no *Leviatán* para relatar a experiência humana prévia à instituição do Estado soberano

Palavras chave: estado – humanidade – post industrialização – organização social – ideologia.

(¹) **Marina Perez Mauco.** Licenciada en Sociología por la Universidad de Buenos Aires (2001). Maestranda de la Maestría en Ciencias Políticas y Sociología (FLACSO). Profesora de la Universidad de Palermo en el Departamento de Investigación y Producción de la Facultad de Diseño y Comunicación.

¿Qué relación se puede establecer entre la comunicación y la didáctica?

Lorena Steinberg (¹)

Fecha de recepción: julio 2011

Fecha de aceptación: septiembre 2011

Versión final: noviembre 2011

Resumen: Esta relación nos lleva a reflexionar sobre la práctica docente, sobre como las prácticas institucionales atraviesan transversalmente el conocimiento, la relación docente y las prácticas áulicas.

Palabras clave: relaciones – docente / alumno – prácticas áulicas – vínculos – enseñanza – aprendizaje.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 147]

Pensar en esta relación me lleva a reflexionar sobre mi práctica docente, es decir, a efectuar una operación metacognitiva y metadiscursiva. ¿Qué vínculo establezco con mis alumnos? Considero que existe una estrecha relación entre el contrato comunicacional que acuerdo con ellos y el proceso de enseñanza y aprendizaje que construimos.

El proceso de enseñanza debe estar orientado al alumno. Es por ello que trato de repensar quién es mi alumno, qué necesidades y conocimientos posee, cuáles son sus intereses e inquietudes. La formulación de estas preguntas implica pensar en el destinatario de nuestro discurso, un supuesto básico de la comunicación, pensar en el otro. ¿Cómo puedo activar, motivar un cambio de comportamiento en el otro? En primera instancia, pensando en ese otro, no como un sujeto pasivo, sino como un sujeto activo y atravesado por múltiples determinaciones, al igual que yo, en tanto docente: históricas, sociales, políticas, ideológicas, éticas, culturales, etc. Trato de pensar en estos aspectos a la hora de construir puentes de comunicación con mis alumnos, para poder simetrizar nuestra relación, que inicialmente está configurada como asimétrica.

Me parece muy importante mantener una comunicación fluida con mis alumnos para entender su lógica, su perspectiva, hacia dónde se dirige su pensamiento. Es en este marco en el que puedo visualizar una estrecha vinculación entre la didáctica y la comunicación, el de ser sistemas de comunicación intencionales que se producen con la finalidad de modificar la conducta de la otra persona, de generar las condiciones que faciliten el aprendizaje y la aprehensión del conocimiento. Si yo empleara un estilo de comunicación unidireccional, con una dirección vertical, sin generar empatía con mis alumnos, difícilmente podría generar esas condiciones. Vale la pena formular otra pregunta ¿Qué vínculo les planteo a los alumnos con el conocimiento? Mi función como docente es la de generar capacidad de pensamiento crítico en mis alumnos para que puedan cuestionar y reflexionar sobre los criterios con los que piensan, sometiéndolos a crítica.

A lo largo de mi experiencia docente de materias vinculadas a la comunicación, me di cuenta que los alumnos aprenden contenidos, desarrollan actitudes y procedimientos analíticos modelizados por la disciplina, para comprender la realidad social que nos circunda. A modo de ejemplo, la semiótica como herramienta analítica permite desarrollar el pensamiento crítico, al indagar acerca de la producción social del sentido. En este contexto, me interesa que los alumnos internalicen un supuesto esencial: los medios construyen lo real, no lo reflejan. A partir de este supuesto podemos trabajar conjuntamente sobre por qué hay hechos que los tomamos como “naturales” cuando en realidad son “construidos” como tales por el proceso de mediatización.

Mi proceso de enseñanza lo construyo con otros, mis alumnos. Como mencioné anteriormente, uno de los supuestos básicos de la comunicación y de la didáctica es pensar en los intereses del destinatario. Es por ello que me parece fundamental analizar el desfase entre lo que quiero comunicar-enseñar (mi intención de) y lo que el alumno ressignifica, aprende y aprehende. Eva-

luar los factores por los cuales se produce el desfase es lo que me permite repensar cómo me posiciono frente al otro desde el saber y qué concepción de conocimiento estoy planteando.

Durante el transcurso de este cuatrimestre, hubo tres casos que me impactaron y me movilizaron a reflexionar profundamente sobre mi propia práctica docente. Estábamos analizando la problemática de la construcción de lo real según Peirce. En un momento determinado, yo formulo una pregunta y un alumno la responde correctamente. A continuación, le solicito que explique y argumente cómo infirió su respuesta. El alumno me responde “Porque Ud. lo había dicho”. Recuerdo que en ese momento me sonreí, pero no se me ocurrió la posibilidad de preguntarle al alumno por otra manera de justificar su respuesta, que no fuera la de citarme. Esta situación me llevó a pensar sobre el valor de mi pregunta, sobre cómo la elaboro y qué expectativa tengo del alumno cuando la formulo. ¿Los alumnos adquieren el conocimiento de otra persona, el punto de vista de otra persona y los propósitos de la otra persona, que en este caso sería yo, su docente? ¿Estaré fomentando “que el alumno diga lo que el profesor quiere escuchar”? Estos interrogantes remiten a una concepción de enseñanza, de conocimiento y a un contrato comunicacional determinado. Esta situación es paradójica, porque justamente yo consideraba que incentivaba a los alumnos para que tuviesen una mirada propia sobre los contenidos, para poder plantear una posición, a que contaran con herramientas analíticas para transformar y no reproducir...

Otra situación que me movilizó fue cuando estábamos explicando y construyendo un concepto, que está asociado a otros y no puede ser formulado con la modalidad, “tipo de discurso es”: El definir al concepto como “asociado a” y “está vinculado con” no les alcanzaba. Frente a esta actitud, les pregunté por qué tenían la necesidad de determinar el concepto de esa forma, y me respondieron que su necesidad estaba vinculada a la proximidad del parcial. Yo les comenté que a mí me parecía más interesante que trabajáramos reflexionando sobre los conceptos, su articulación con otros; no con definiciones cerradas, y que además, por la experiencia del parcial anterior, sabían que en los parciales yo formulaba consignas para pensar, comparar y establecer relaciones entre autores y teorías. Este caso me llevó a pensar por qué se les dificulta a los alumnos lidiar con la falta de cierre ¿Por qué necesitan contar con respuestas simplistas para conceptos complejos?

En otra clase, me dediqué a realizar una devolución por grupo de las pre-entregas de los trabajos prácticos. Mientras estaba trabajando con un grupo, el resto tenía que analizar unas consignas para abordar un texto determinado. Un alumno se acerca y me pregunta si iba a dictar clase, porque tenía que irse a su trabajo. Cuando finalizó la clase me pregunté ¿Dictar clase sólo implica una estrategia didáctica expositiva?

Los tres casos me llevaron a pensar que las prácticas institucionales atraviesan transversalmente el conocimiento, la relación docente - alumno y las prácticas áulicas. En consecuencia, se me dificulta abrir la posibilidad de instaurar otra concepción de evaluación y de acreditación.

Me parece fundamental el evaluar continuamente el qué y el para qué de mi acción docente, pensar qué vale la pena enseñar, cómo estoy llevando a cabo el proceso de enseñanza. Reflexionar críticamente sobre estos aspectos me permite dar cuenta de las restricciones, limitaciones y potencialidades con las que cuento.

Sostengo fuertemente que hay una estrecha relación entre el contrato comunicacional que se establece con los alumnos, las concepciones de conocimiento y el enfoque de enseñanza. En consecuencia, pienso que un profesor que informa estaría vinculado a la reproducción; un docente que se comunica con sus alumnos, que piensa en primer lugar en sus necesidades e intereses, se asociará a la posibilidad de transformación, de generar creativamente espacios que se conviertan en campos de fuga en la reproducción. Me identifico con esta última concepción, porque me parece clave trabajar conjuntamente con los alumnos sobre los interrogantes y cuestionar también las certezas...

Referencias bibliográficas

- Angulo, F. y Blanco, N. (coord) (1994) Teoría y desarrollo del currículo. Cap 7, Málaga: Aljibe.
- Camilloni y Otros (1996) Corrientes Didácticas Contemporáneas, Cap 4. El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda, Ed. Paidós, Bs. As., 1996. Corrientes didácticas contemporáneas. Cap 3: Edelstein G. Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo y Cap 5: Souto, M. La clase escolar. Una mirada desde la didáctica grupal. Bs. As.: Paidós.
- Contreras, D. (1990) Enseñanza, Currículo y Profesorado. Cap. I: La didáctica y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Madrid: Akal.

- Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1999) Enfoques de la enseñanza, Cap 2: El enfoque del ejecutivo, Cap 3: El enfoque del terapeuta, Cap 4, El enfoque del liberador. Bs. As.: Amorrortu.

- Sanjurjo-Vera (1996) Aprendizaje significativo y enseñanza en el nivel medio y superior. Rosario: Homo Sapiens.

- Wassermann, S. (1999) El estudio de casos como método de enseñanza, Bs. As: Amorrortu.

Abstract: This relation leads us to think about the educational practice, how the institutional practices cross transversely the knowledge, the educational relation and the class practices.

Key words: relations – teacher / student – class practices – links – education – learning.

Resumo: Esta relação nos leva a refletir sobre as práticas docente, sobre como as práticas institucionais atravessam transversalmente o conhecimento, a relação docente – aluno e as práticas áulicas

Palavras chave: práticas de sala de aula – ligações – ensino – aprendizagem – relações professor-aluno.

^(*) **Lorena Steinberg.** Licenciada y Profesora en Ciencias de la Comunicación (UBA) Especialista en comunicación organizacional. Profesora de la Universidad de Palermo en el Departamento de Comunicación Corporativa – Empresa de la Facultad de Diseño y Comunicación.

Propuesta de guía de selección y evaluación de materiales en Internet

Andrés Olaizola ^(*)

Fecha de recepción: julio 2011

Fecha de aceptación: septiembre 2011

Versión final: noviembre 2011

Resumen: En la actualidad, la búsqueda de fuentes se realiza sobre todo en Internet. Los escritores y los lectores expertos, como los docentes y los investigadores, evalúan y seleccionan los materiales de la Web a partir de criterios de calidad relacionados con el diseño, el contenido, la usabilidad, etc. A menudo, los docentes y los especialistas tienen dificultades para poder transmitir estos conocimientos a los estudiantes, porque han naturalizado el proceso de lectura crítica. El presente trabajo propone una guía de selección y evaluación de materiales en Internet, con la cual se podría establecer cierta distancia analítica para facilitar la enseñanza del proceso de análisis de contenido en la red.

Palabras clave: alfabetización digital – lectura crítica en Internet – tecnologías de la información y la comunicación – escritura y lectura en entornos digitales.

[Resúmenes en inglés y portugués en las páginas 150 y 151]

Introducción

El proceso de la lectura crítica no sólo se reduce a la identificación de las construcciones discursivas, la vinculación del texto y sus condiciones de producción, y

al análisis del esquema retórico e ideológico, sino que también incluye la búsqueda de distintas fuentes con diversos puntos de vista. A su vez, si el proceso de composición tiene en cuenta lo que se quiere lograr con el

texto y la perspectiva de los lectores, es muy probable que el autor consulte otros textos y documentos, ya que puede necesitar información adicional para adaptar el escrito a las necesidades y al perfil de la audiencia y para completar o cuestionar su propio conocimiento sobre el tema.

En la actualidad, la búsqueda de fuentes se realiza sobre todo en Internet. Para los profesionales, los docentes o los investigadores es muy posible que este proceso se realice de manera casi automática. Los escritores y los lectores expertos evalúan y seleccionan los materiales de la Web a partir de criterios de calidad relacionados con el diseño, el contenido, la usabilidad, etc. En general, en los autores con experiencia, estos criterios están internalizados y se aplican mecánicamente cuando es necesario analizar críticamente fuentes digitales. El texto digital es concebido por estos escritores y lectores expertos como un constructo complejo, con una intención determinada, situado social e históricamente, influido por una ideología específica, multimodal, interactivo e hipertextual.

A menudo, los docentes y los especialistas tienen dificultades para poder transmitir estos conocimientos a los estudiantes, precisamente porque, como escritores y lectores expertos, han naturalizado el proceso de lectura crítica de materiales de Internet. Diversos trabajos (Bardi, Perazzo, Ruiz, Sosisky, 2007; Cassany, 2005, 2006; De Volder, Russo y Kolesas, 2010; Fainholc, 2004; Martí Cartes, 2006; Scagnoli, 2001, entre otros) no sólo ofrecen los lineamientos teóricos con los cuales se puede establecer cierta distancia analítica para comprender el proceso, sino que también proponen estrategias de enseñanza y diversos modelos de evaluación de fuentes en la red.

Por otro lado, existe la creencia muy difundida de que la mayoría de los estudiantes, miembros de la Generación Google, navegan, escriben y leen como expertos en Internet. Sin embargo, varios estudios demostraron lo contrario. Diferentes investigaciones, como las realizadas por Fainholc (2004), Fallows (2005), Williams y Rowlands (2007), Cassany y Ayala (2008), Martí Cartes (2008), entre otros, concluyeron que muchos estudiantes de nivel medio y superior presentan dificultades para buscar información relevante, identificar la credibilidad de las páginas Web y leer de manera crítica.

El presente trabajo, basándose en la citada bibliografía crítica y teniendo en cuenta los diversos estudios empíricos mencionados, propone una guía de selección y evaluación de materiales en Internet. La guía organiza los aspectos a evaluar en tres grandes categorías: aspectos generales de la página Web, contenido y diseño y navegación. Al final de cada categoría, se presentan ejemplos de páginas de Internet que cumplen o no los criterios de calidad establecidos. Finalmente, se realizará una breve reflexión acerca de los distintos aspectos a tener en cuenta para evaluar un sitio Web.

Guía de selección y evaluación de materiales en Internet

a. Aspectos generales de la página Web

• Dirección URL: Se puede inferir algunos datos a partir de la extensión final. Algunos de los más usuales son

.com (comercial), .edu (centro educativo), .gov o .gob (organismo gubernamental), .org (organizaciones no gubernamentales, organizaciones sin fines de lucro, organizaciones de bien público), .net (organizaciones relacionadas con las nuevas tecnologías de comunicación), etc.

Preguntarse: ¿La extensión final se corresponde con el contenido de la página? ¿La dirección URL usa el mismo nombre o un nombre similar que el título de la página?

• Autoridad: El responsable del sitio, el autor (individual, grupal o entidad), el prestigio que tiene en el tema, sus antecedentes y las fuentes utilizadas.

Preguntarse: ¿Quién elaboró la web? ¿Lo elaboró una persona, un grupo de personas, una institución? ¿Está claro quién es el autor?, ¿es conocido?, ¿qué credibilidad tiene?, ¿tiene prestigio en la temática tratada? ¿Hay información sobre el autor (Curriculum, perfil, etc.)? ¿El responsable usa su nombre o utiliza un seudónimo?

Tipología: El tipo de sitio Web.

Preguntarse: ¿Es un portal gubernamental?, ¿un sitio Web de una universidad o institución académica?, ¿el sitio de una revista electrónica?, ¿un blog?, ¿una página personal?, ¿una enciclopedia en línea?, ¿una red social?, ¿es un texto digitalizado?

• Fecha: Se relaciona con la actualización, que se refiere a la incorporación de periódica de nuevos recursos.

Preguntarse: ¿Cuándo se elaboró? ¿Figura la fecha de creación? ¿Se actualiza frecuentemente?

• Destinatario: Los usuarios a quienes está dirigido el sitio Web (niños, adolescentes, público adulto, público general, docentes, etc.).

Preguntarse: El vocabulario, el lenguaje y los conceptos, ¿son adecuados para el destinatario previsto? ¿Utiliza sociolectos o dialectos? ¿Está dirigido a lectores de una región específica?

• Reconocimientos: Premios, distinciones, valoraciones que la página Web recibió.

Preguntarse: ¿Recibió algún premio? ¿Quién otorgó el premio: una institución gubernamental, una organización privada, un colectivo de usuarios?

• Redes: Las redes o “anillos” (ring) a las que pertenece el sitio Web.

Preguntarse: ¿A qué red pertenece el sitio Web? ¿El nombre de la red o del anillo se relaciona con el tema que trata la página?

• Enlaces: Los vínculos, links o nexos electrónicos que conectan nodos del mismo sitio Web o de diferentes páginas.

Preguntarse: ¿Con qué otras páginas enlaza el sitio Web? ¿Qué tipo de páginas son enlazadas?, ¿son páginas gubernamentales, institucionales, comerciales, etc.? ¿El sitio Web está vinculado con *blogs*, redes sociales, publicaciones electrónicas? ¿Qué relación parecen establecer los enlaces entre las páginas que son vinculadas?, ¿sugieren equivalencia o diferencia?, ¿establecen relaciones causales?, ¿representan categorías o clasificaciones?, ¿invitan al lector a hallar asociaciones o similitudes entre los nodos enlazados?

• Libro de visitas/espacio de comentarios: Las opiniones vertidas por los usuarios sobre el sitio Web.

Preguntarse: ¿Las opiniones o comentarios son favorables o desfavorables? ¿Qué critican? ¿Qué destacan? ¿Opinan siempre los mismos usuarios?

• Ejemplos: *Todoexpertos* (<http://www.todoexpertos.com/>): En esta página Web, varios “expertos” responden sobre diversos temas, que van desde ciencia, pasando por arte, literatura, medicina, computación, jardinería, etc. Desde un primer momento, la autoridad de estos “expertos” puede ser seriamente cuestionada por el hecho de que se identifican solamente por un seudónimo. Después, la única información sobre los datos del “experto” (sus antecedentes en el tema, su formación profesional y educativa, su experiencia, etc.) son unas pocas líneas que el propio “experto” ha redactado (“Eperta [sic.] con diplomado en VIH-SIDA”; “No acepto menos de 5 estrellas :) te bloqueo”; “Asesor en salud sexual”, etc.). Finalmente, la legitimidad y confiabilidad del experto es refrendada por un ranking o “valoración”, la cual omite en explicitar los criterios de dicha evaluación.

Imaginaria (<http://www.imaginaria.com.ar/>): La página Web cumple con gran parte de los criterios para evaluarla como una fuente confiable y legítima. En el aspecto general, *Imaginaria* explicita qué tipo de Web es (revista digital de literatura infantil y juvenil), cada cuanto se actualiza (aparición quincenal), a quién está dirigida (docentes, padres, bibliotecarios, escritores, ilustradores, especialistas, y a toda persona relacionada con los niños y la lectura), desde cuándo se edita (1999), quiénes son los responsables (Roberto Sotelo y Eduardo Abel Giménez), los reconocimientos que ha recibido y quiénes se los otorgaron. A su vez, la revista está ordenada por números y por secciones. La mayoría de los artículos están firmados y se desarrolla una breve reseña biográfica y profesional de los autores.

b. Contenido

• Calidad y cantidad de la información. Se espera que los contenidos sean válidos, consistentes, relevantes y significativos para el nivel y las características de los destinatarios.

Preguntarse: ¿Cuál es el propósito de la Web?, ¿hace alguna declaración explícita? ¿Es rigurosa la información que ofrece? ¿La información se presenta con claridad? ¿La información posee relevancia? ¿La información está desarrollada con amplitud y en profundidad? ¿Se especifican las fuentes?, ¿qué fiabilidad tienen? ¿La información está libre de errores gramaticales y ortográficos? ¿Se presenta de modo coherente y consistente a lo largo de todas las páginas del sitio? ¿Hay contenido sexista, racista, xenófobo o que discriminador de algún tipo?

• Tipo de información: Los nodos o pantallas pueden tener información verbal, gráfica, audiovisual, sonora, etc. Preguntarse: ¿Qué tipo de información presenta el sitio en general y cada uno de los nodos?, ¿hay texto escrito, audio, video, animaciones, elementos interactivos, etc.? ¿Hay algún tipo de información que predomina sobre las demás? Si hay distintos tipos de información, ¿se interrelacionan de manera lógica?, ¿están aislados?, ¿se justifica o no su inclusión?

• Ejemplos: ¿Qué es un ensayo? (<http://www.misrespuestas.com/que-es-un-ensayo.html>): La página no explicita quién la hizo ni cuando, tan sólo figura el año desde que está activa (2005). Se evidencian errores ortográficos y problemas de redacción, con lo cual, la cohesión y la coherencia del texto están seriamente compro-

metidas. A su vez, la página no especifica cuáles fueron las fuentes bibliográficas utilizadas

Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación: (http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/publicaciones.php?id_publicacion=2): La página ofrece textos del género discursivo académico, que brindan información consistente, válida y pertinente. Los distintos trabajos siguen los pasos del proceso de investigación académica, basada en el conocimiento científico. Los textos especifican su tema de investigación, plantean su hipótesis o problema de investigación, construyen un marco teórico, recolectan datos primarios y secundarios, los analizan y elaboran conclusiones.

c. Diseño y navegación

• Navegabilidad: Facilidad que se le ofrece al usuario para navegar dentro del sitio.

Preguntarse: ¿Hay un mapa del sitio? ¿Se puede identificar con rapidez la página que se quiere visitar? ¿Se puede llegar fácil y directamente a ella? ¿Los enlaces son claros? ¿Hay un enlace a la página inicial (Home) desde cualquier página? ¿Está claramente indicado el nombre de la página que se está navegando en cada caso?

• Organización: Se espera que el sitio se encuentre ordenado lógicamente y que cada segmento de información se relacione con los demás.

Preguntarse: ¿Cada página tiene títulos y/o subtítulos? ¿Se pueden hacer búsquedas por palabras o temas? ¿La información está ordenada lógicamente? ¿Pueden descargarse documentos?

• Legibilidad: Buena combinación de colores, tamaños y tipos de letras, fondos e ilustraciones que permita leer en la pantalla y navegar de una manera adecuada.

Preguntarse: ¿Es adecuado el tamaño de letra? ¿Se distingue el texto sobre el fondo? ¿Las páginas están sobrecargadas o demasiado largas? ¿Hay elementos que distraen la atención (anuncios publicitarios, ventanas *pop-up*, encuestas compulsivas, etc.)?

• Ejemplo: El resumen (<http://www.terra.es/personal3/orluisbu/resumen.htm>): Dejando de lado la presencia de errores ortográficos, la ausencia de fuentes bibliográficas que se utilizaron para la redacción del texto y la inexistencia de fechas de creación, lo que podría destacarse es la baja legibilidad: el tipo y del tamaño de letra elegido no destaca sobre el diseño del fondo, dificultando la lectura.

Educ.ar (<http://www.educ.ar>): El sitio presenta una interfaz amigable, a través de la cual el usuario puede navegar fácilmente. Los distintos contenidos de la página se presentan ordenados de manera lógica, siguiendo un esquema de tres marcos verticales, que a su vez están subdivididos en dos y en tres marcos. Los textos son legibles, en tanto las letras tienen un tamaño adecuado y se utilizan colores que contrastan con el fondo. Los límites de los contenidos están claramente marcados por líneas divisorias, títulos y cambios en la tipografía.

Conclusiones

En este trabajo se ha presentado una guía para seleccionar y evaluar materiales de Internet. Desde luego, se entiende que tan sólo es uno de varios modelos posibles

y que cada docente, alumno o usuario puede construir su propia guía de acuerdo a sus necesidades, agregando o sacando categorías, estableciendo diferentes criterios de evaluación, etc. El diseño de la guía puede variar, pero si sirve para identificar fuentes legitimadas, verificables, coherentes y pertinentes, el objetivo central de esta herramienta estará cumplido.

Finalmente, sería posible realizar una breve reflexión acerca de los distintos aspectos a tener en cuenta para evaluar un sitio Web. Cada una de las categorías que se deben analizar en una página evidencia que se está ante un espacio semióticamente heterogéneo, en donde hay diversos sistemas de representación de conocimiento que operan de manera simultánea, por lo tanto, la lectura no puede ser entendida de la misma manera que en entornos analógicos. Los aspectos generales de la página, el diseño, los diferentes tipos de contenido, etc., requieren que el lector posea habilidades verbales, pero también visuales, auditivas y de navegación. Leer una página Web significa decodificar un texto compuesto de información verbal, imágenes y gráficos, video, audio, elementos interactivos, esquemas espaciales, órdenes de programación, etc. Los textos en entornos digitales necesariamente expanden la noción de alfabetización, ya que de una perspectiva exclusivamente verbal o alfabética, basada en la linealidad, se deberá adoptar una concepción más integral, que incluya también lo multimodal, lo interactivo y la no linealidad.

A su vez, para realizar una lectura verdaderamente crítica y reflexiva, sería necesario concebir que cada uno de los elementos formales y de contenido del sitio, desde los enlaces hasta el diseño general, pasando por la navegabilidad y los archivos multimodales, fueron producidos o incluidos con una intención específica. El hecho de que la página Web posea cierto esquema de color y no otro, que el autor elija argumentar con imágenes o videos en apoyo o en lugar de una serie de argumentos verbales, que invite o desanime a la audiencia a interactuar, etc., responde a un determinado posicionamiento retórico. Los distintos elementos digitales y su dinámica específica en la página expresan sentidos, razones, revelan prejuicios y motivaciones, impulsan o sugieren inferencias y tratan de persuadir al lector para que comprenda el texto de una manera específica.

Referencias bibliográficas

- Bardi, Valeria; Perazzo, Mónica; Ruiz, Mónica; Sosisky, Graciela. (2007). *Cómo evaluar sitios y recursos educativos de Internet*. Educ.ar, 25 de julio.
Disponible en: <<http://www.educ.ar/educar/site/seguro/educar/area-usuario/como-evaluar-sitios-y-recursos-educativos-de-internet.html>>
- Cassany, Daniel. (2005). *Navegar con timón crítico*. Cuadernos de pedagogía, 352, pp. 36-39.
Disponibile en: <http://intercentres.cult.gva.es/cefire/46401921/scripts/archivos/navegar_timón_crítico.pdf>
- Cassany, Daniel. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, Daniel; Ayala, Gilmar. (2008). *Nativos e inmigrantes digitales en la escuela*. CCE Participación Educativa, 9, pp. 53-71.

- De Volder, Carolina; Russo, Franco; y Kolesas, Mabel. (2010). *La información en Internet*. 1ª parte: dónde y cómo buscar información. Buenos Aires: Biblioteca del Docente.

- Fainholc, Beatriz. (2004). *Lectura crítica en Internet. Análisis y utilización de los recursos tecnológicos en educación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

- Fallows, Deborah (2005). *Search Engine Users. Internet searchers are confident, satisfied and trusting – but they are also unaware and naïve*. Washington D.C.: Pew Internet & American Life Project.

Disponible en: <<http://www.pewinternet.org/>>

- Martí Cartes, Francina (2006). *Llegir, pensar i clicar. Proposta per llegir críticament a Internet*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

- Martí Cartes, Francina. (2008). *Llegir la credibilitat dels webs: estudi de cas. Articles de didàctica de la llengua i la literatura*, 44: 59-74.

- Scagnoli, Norma I. (2001). *Evaluación de recursos en Internet. Teoría y materiales complementarios del taller a distancia*. Champaign: University of Illinois at Urbana Champaign.

- Williams, Peter; y Rowlands, Ian, (2007). *Information Behaviour of the Researcher of The Future. A British Library and JISC Study (Joint Information Systems Committee)*. The Literature on Young People and their Information Behaviour (Work Package II).

Sitios Web relevados

Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación: http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/publicaciones.php?id_publicacion=2

- Educ.ar: <http://www.educ.ar>
- El resumen: <http://www.terra.es/personal3/orluisbu/resumen.htm>
- Imaginaria: <http://www.imaginaria.com.ar/>
- ¿Qué es un ensayo?: <http://www.misrespuestas.com/que-es-un-ensayo.html>
- Todoexpertos: <http://www.todoexpertos.com/>

Abstract: At present, the search of sources is realized especially in Internet. The writers and the expert readers, as the teachers and the investigators, evaluate and select the materials of the Web from quality criteria related to the design, the content, the usability, etc. Often, the teachers and the specialists have difficulties to be able to transmit this knowledge to the students, because they have naturalized the process of critical reading. The present work proposes a guide of selection and evaluation of materials in Internet, with which it might establish certain analytical distance to facilitate the education of the process of analysis of content in the network.

Key words: digital literacy – critical reading in Internet – technologies of the information and the communication – writing and reading in digital environments.

Resumen: Na atualidade, a busca de fontes realiza-se sobretudo em Internet. Os escritores e os leitores experientes, como os docentes e os pesquisadores, avaliam e selecionam os materiais do Site a partir de critérios de qualidade relacionados com o design, o conteúdo, a usabilidade, etc. Com frequência,

os docentes e os especialistas têm dificuldades para poder transmitir estes conhecimentos aos estudantes, porque têm naturalizado o processo de leitura crítica. O presente trabalho propõe uma guia de seleção e avaliação de materiais em Internet, com a qual se poderia estabelecer certa distância analítica para facilitar o ensino do processo de análise de conteúdo na rede.

Palavras chave: alfabetização digital – leitura crítica em

internet – tecnologia da informação e comunicação – escrita e leitura em ambientes digitais.

(*) **Andrés Olaizola.** Licenciado en Letras (UBA). Completó el programa de Formación y Capacitación Docente de la Facultad de Diseño y Comunicación (UP). Profesor de la Universidad de Palermo en el Departamento de Investigación y Producción en la Facultad de Diseño y Comunicación.

La gestión profesional de la educación superior

Damián Di Pasqua (*)

Fecha de recepción: julio 2011

Fecha de aceptación: septiembre 2011

Versión final: noviembre 2011

Resumen: Tratar de acercar propuestas innovadoras y generar alternativas revitalizando las propuestas de formación y capacitación con los deseos de construir un nuevo futuro y al mismo tiempo abrir un espacio plural de debate y reflexión, y así poder ofrecer y trabajar con creatividad y constancia en la calidad educativa.

Ver y buscar espacios ligados con la concepción, discusión y tratamiento normativo de la actividad desde las distintas esferas donde se concibe y planifica el hecho educativo.

Palabras clave: universidad – formación – perspectiva innovadora – calidad educativa – espacio de la educación superior – ofertas de estudios de grado – análisis de los contenidos – actualización de procesos.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 155]

El nuevo rol de la Universidad

La universidad en la actualidad debe alcanzar un lugar de liderazgo académico en la formación y preparación de nuevos profesionales, tanto en las disciplinas tradicionales como de las últimas décadas.

Se debe tener un interés y una decisión en complementar no sólo la formación de los alumnos sino también de los docentes, aplicando una perspectiva innovadora y creativa dentro del mundo profesional.

En la actualidad, la pérdida de valores está poniendo en crisis a todas las sociedades. Debemos evaluar un nuevo escenario universitario identificando las variables que la configuran, así como las múltiples interacciones que entre las mismas se suscitan; con un dominio de habilidades y valores propios de la pedagogía y de la didáctica.

Félix Frankfurter, profesor y Juez de la Corte Suprema de Justicia de los Estados Unidos, detalló en una oportunidad que las cuatro libertades esenciales de la universidad son simplemente las de determinar; quién debe enseñar, qué puede ser enseñado, cómo debe ser enseñado y a quién se debe admitir para estudiar. Desde la historia misma de la Enseñanza Superior (Bolonia en el 1100 y la de París en 1215) busco conferir grados académicos determinados.

Si nos remontamos a un concepto de los orígenes, un momento fundacional siempre implica un acontecimiento, en 1622 la Compañía de Jesús no sólo funda en Córdoba la primera universidad argentina, sino que aplican una acción en pos de la cultura y de la vida uni-

versitaria, dando lugar a un centro del saber en todos los ordenes y cuna de toda iniciativa cultural.

Un 12 de Agosto de 1821 se inaugura la Universidad de Buenos Aires, generando en ese momento, un acontecimiento revolucionario y pionero. Las primeras universidades coloniales son un transporte de instituciones de poder eclesiástico, universidades orientadas a la formación de teólogos y a la formación de la elite del clero.

La concepción del sistema universitario moderno es de la década de 1880, con la sanción de la primera ley que va a regular el funcionamiento de las universidades a nivel nacional. Con el nombre de la “Ley Avellaneda” de 1885 se impone un modelo inspirado en el modelo francés, la universidad en sus orígenes es la institución que certifica la aptitud de un individuo para el ejercicio de una función.

La Reforma de 1918 en las universidades argentinas y en América Latina es una serie de ideales de cambios de las instituciones universitarias. Antes de la Reforma las universidades mantenían un grado de autonomía.

Ya en 1955, a partir del decreto 6403, el Poder Ejecutivo Nacional autorizó el funcionamiento de universidades privadas. Resalto estos datos que dan sentido a este hecho, porque la historia no se constituye por meros hechos del pasado, sino por un pasado firme en el presente.

Propuesta innovadora

En la actualidad la pérdida de valores está poniendo en crisis las sociedades, por falta de ética, moral y creati-

vidad. La Educación es un proyecto de vida, de futuro, de amor, de voluntad, perseverancia creatividad y esperanza.

La universidad y entidades educativas deben generar una formación generalista, capaz de reflexionar y de hacer propuestas del pensamiento crítico. Los valores que subyacen en una sociedad –modos y patrones de conductas colectivas– son sutiles, dinámicos y multifacéticos, son por lo tanto difíciles de percibir, definir y cuantificar.

Pensar en la comunidad a la que pertenecen y la dimensión global en la que están insertos. Fomentar la responsabilidad y la concientización de una ética, base humanística que cimienta una formación sólida, evitando encasillamientos y promover en los demás herramientas necesarias para tomar la decisión de su orientación con inteligencia y sin apresuramientos. Fomentar trabajos en equipos, el diálogo constante tratando que la comunicación fluida sea el terreno sobre el cual prosperen todos los pensamientos y toda iniciativa innovadora. Tener una visión de contribuir al mejoramiento de la calidad y la equidad de la educación en la Argentina, ya sea en el ámbito educativo público o privado.

La actualidad y la realidad de las universidades y de la educación presentan oportunidades reales, con elementos como la identidad, el compromiso, la innovación y la sostenibilidad. Diseñar aspectos y valores agregados, ya sea en la práctica pedagógica y en el aprendizaje, modelos curriculares y modelos institucionales, formación de identidad latinoamericana, enseñanza y responsabilidad social, vinculación en el Campo Profesional, estrategias de enseñanza y evaluación y nuevas temáticas. Las universidades tienen que cumplir funciones Sociales, de relación con la comunidad, generando intercambio y diálogo. La educación es el factor más determinante en la vida de una persona. La importancia y el valor que tiene la educación no sólo son en la esfera personal sino, también, en el plano comunitario, generando un modelo que combina la formación generalista propia de la mejor tradición educativa, brindándola con un alto nivel de exigencia y calidad. El aportar variadas ofertas de actividades de extensión en áreas de acción pública y privada, nutridos de fuerte espíritu comunitario de servicio, lo que genera la formación de una genuina comunidad universitaria, apuntando un sentido conjunto de cuerpos académicos, claustro docente, graduados y estudiantes.

Entrado en el siglo XXI y ya estando en la era de la Comunicación y el intercambio global, podemos ver la colaboración, cooperación y compatibilidad, son elementos claves para estimular el fortalecimiento y perfeccionamiento de las actividades dentro de las instituciones. La integración internacional e intercultural se vivenciará en las aulas para que, sin duda, sean más los actores con vocación de integración regional.

Docencia e investigación

“El mejor docente no es el que enseña mejor sino el que logra el mejor aprendizaje en sus alumnos” (Marcela Cofré. Univ. Andres Bello – Chile. Primer Congreso Latinoamericana de Enseñanza del Diseño. Univ. de Palermo. Bs.As. – Argentina. (2010).

Nada goza de mayor consenso en la sociedad que la necesidad de cambio en la formación y en la educación universitaria. El mayor y más profundo cambio es el de considerarlo como un derecho que las universidades estén a la altura de los cambios. El sentido de construir equipos de trabajo docentes que favorece la integración de contenido de áreas de conocimientos, de vinculación de experiencias pedagógicas y de prácticas docentes. No existe un cambio sin participación, promoviendo políticas para la participación efectiva, particular y/o colectiva de los docentes, tanto de los cambios en general y del trabajo docente en particular. Los mismos nos obligan a repensar el lugar de la institución educativa, los espacios de enseñanza-aprendizaje, el trabajo docente profesional y la responsabilidad del Estado desde una perspectiva distinta y superadora.

La vinculación entre docencia e investigación se halla en las prácticas de enseñanza y aprendizaje, utilizando conceptos, métodos y técnicas de la investigación como formas de aproximación al saber.

Este vínculo debe ser analizado en la relación de la universidad con el contexto social. Generar un espacio de reflexión e investigación sobre la perspectiva de los nuevos paradigmas imperantes en la sociedad. Contar con profesionales con competencias para liderar y orientar el cambio tecnológico-pedagógico en los procesos de gestión, enseñanza, aprendizaje y evaluación en los proyectos educativos.

Sin duda la participación del colectivo docente universitario son profesionales que no sólo enseñan sino que además forman, investigan y participan en los claustros enriqueciendo la vida institucional de las distintas universidades. Comprender y entender que los profesores ponen su intelecto al servicio de sus objetivos y por lo tanto con una verdadera dimensión laboral, los mismos ennoblecen su profesionalidad construyendo y colaborando en la Educación Universitaria.

Vincular la comprensión de determinados procedimientos y saberes con los problemas y realidades sociales actuales, eligiendo el camino de revisar, consolidar y transformar lo que es indiscutible en las disciplinas, y que tiene que ser tanto un saber para el profesor como para el alumno. La calidad educativa es una construcción dinámica y compleja, que no puede ser reducida a los resultados de las evaluaciones estandarizadas de los aprendizajes. El ámbito universitario y el rol de la educación superior con la sanción de la Ley de Educación Nacional, la Ley de Financiamiento Educativo y la Ley de Educación Técnico Profesional dieron una nueva legitimidad con la comunidad docente, y a la vez el intento de reorganizar un sistema fragmentado federalmente. Aunque todavía no está definido el grado ni los tiempos de aplicación de la nueva estructura de la Ley de Educación Nacional esto genera cambios y nuevos recursos pero no parecen afectar en lo inmediato los resultados de la calidad educativa.

Es clave fortalecer las instituciones de formación docente, repensar la organización de su oferta, explorar la posibilidad de ampliar la cantidad de espacios curriculares para el trabajo en contextos de vulnerabilidad social, entre otros desafíos.

El profesor no sólo tiene un alto nivel académico sino

también predisposición para compartirlo; llevar a cabo proyectos de investigación y participar de una alta formación (participar en congresos, seminarios, jornadas, publicar libros, documentos de trabajo, artículos para revistas académicas etc.) y aplicar permanentemente su saber en la actividad y en los distintos ámbitos, manteniendo un diálogo permanente con colegas y con instituciones. El espíritu real de la universidad se basa por muchos aspectos pero principalmente por los docentes, que caracterizan la calidad académica por su formación, su rigor científico en las clases e investigaciones, intensos vínculos con el mundo laboral y el diálogo permanente con los alumnos.

La intensa actividad científica es un espacio crucial en la formación académica y en la labor de investigación de alumnos y profesores.

El valor real del ámbito universitario debe ser aportar ideas y facilitar la adecuación de contenidos a la realidad social y laboral actual, creando ámbitos de pensamientos e investigación que brinden mejoras, generando actividades y proyectos especiales para compartir información y experiencias profesionales entre el claustro docente, aumentando la relación entre profesores-graduados-universidad.

Educación superior y la realidad social

Las universidades albergan la vanguardia del conocimiento científico de las ideas y de la expresión artística más innovadora. Frente a esta realidad debemos tener conciencia de renovación. Preguntarnos sinceramente sobre los tiempos de adaptación y cambio y sobre aspectos concretos de discusión y revisión; nuevas leyes de educación, negociaciones presupuestarias con el estado, crisis que desvían las miradas del sistema educativo, la cantidad de graduados, el escaso interés por ciertas carreras, la formación de postgrado de los docentes, las dificultades de los que ingresan en la facultad, nuevos modelos de universidad, gratuidad, ingreso no restringido, relación docente – alumno, etc.

Los sistemas de educación superior permiten conocer mejor a las sociedades en las que las Universidades y Casas de Estudios se desarrollan.

Articular la evolución de la educación superior en el contexto de los cambios sociales y culturales que vive esta sociedad.

En Argentina el Estado no financia las universidades privadas, el régimen legal vigente habilita hacerlo para investigaciones, no para otros fines. En los últimos años el otorgamiento de becas por parte del Estado fue de 40.000 beneficiarios, un verdadero aporte a la educación superior, pero, con recursos escasos para la educación superior hay una tensión entre masividad y calidad. Capacidades educativas desbordadas, clases con 250 alumnos con un solo profesor conspira contra la calidad educativa.

Existe una cantidad de proyectos de creación de universidades en diferentes lugares del país. Sin embargo se debe dar lugar a un análisis tanto por su factibilidad como por su pertinencia, en el marco de un proyecto general de educación. La necesidad de seguir invirtiendo recursos presupuestarios más importantes que los que hoy se dedican. No se trata de aumentar gastos, no es

problema de cantidad sino de calidad. En los últimos 30 años Argentina fue el país de América Latina donde más se expandió la brecha de ingresos entre ricos y pobres.

A un siglo de la Reforma de Córdoba que adecuó la estructura a la realidad de la Argentina inmigratoria con nuevos sectores que emergían, debemos replantear y adecuar la Educación Superior y la Universidad al mundo real, que cambia de manera constante al ritmo de los continuos avances tecnológicos. Replantear cuáles son las especialidades que mejor se adaptan a la realidad productiva, tecnológica y social del mundo de hoy y cuáles ya no son pertinentes.

Ver, analizar, discutir qué se deberá dar sobre el futuro de la formación universitaria y debatir también cuál es la capacidad real de recepción de alumnos que debe tener cada carrera en función de su posible salida laboral, consiguiendo una principal ventaja competitiva; la educación de las personas.

Debemos proteger, consolidar y acrecentar día a día nuestros esfuerzos para facilitar el ingreso a la universidad de todos aquellos jóvenes provenientes de distintos sectores sociales y que tengan verdaderos méritos académicos, desarrollar una universidad con mayor diversidad y más equidad. La educación superior no consiste en ofrecer respuestas, sino en enseñar a plantear preguntas nuevas. Los hombres corremos el riesgo de convertirnos en meros espectadores o víctimas de los vertiginosos cambios del mundo en que vivimos.

La misión de contribuir al mejoramiento de la calidad y la equidad de la educación en la Argentina, desarrollar proyectos dirigidos a producir conocimientos sobre el quehacer educativo debe ser un aspecto excluyente; con criterios éticos, calidad y eficiencia, poder de decisión para hacer uso nacional de los recursos, en base a una proyección social donde las habilidades comunicacionales sea el hilo conductor para construir un objetivo común: la mejora continua en la calidad de la educación superior.

Promover la formación integral de profesionales capaces de abordar – con eficiencia y creatividad – complejos problemas de cada carrera, que produzcan, a la vez, valor económico y social para la comunidad. No pensar en un profesional para hoy sino para las alternativas del mañana.

Vínculos internacionales. Cruzando las fronteras

Considerar una universidad inserta en el mundo, siendo capaz de dialogar en un contexto internacional. Formar alumnos que tengan compromiso con la comunidad a la que pertenecen pero también que sean capaces de integrar esa comunidad al plano global. Formar expertos que comprendan la complejidad y fluidez de los principales fenómenos internacionales, capaces de formular y poner en práctica políticas que contribuyan al bienestar común y a los problemas del mundo contemporáneo. Ampliar la frontera intelectual y cultural es fundamental para el desarrollo humano y profesional. Los cambios en la educación superior se han observado en la instalación de procesos de aseguramiento de la calidad de la educación, Latinoamérica muestra una situación extremadamente interesante, expresada en la diversifi-

cación de modelos y experiencias.

Desarrollar siempre criterios y mecanismos para evaluar la eficacia o la eficiencia desde el punto de vista de su impacto sobre la calidad de los servicios prestados por las instituciones de educación universitaria. Entender la calidad de la educación superior como la capacidad de una institución para responder tanto a los requerimientos externos (nivel académico, profesional, social etc...) como requerimientos internos, que se desprenden de los principios y orientaciones de la misión institucional.

La educación superior debe ser pilar fundamental en el concepto de convenios de intercambio académico y de investigación con otras universidades, tanto del ámbito local como internacional. Casas de Estudio de distintas partes del mundo encontraron en los convenios internacionales un verdadero sentido y vínculo –EE.UU., Colombia, Brasil, Bélgica, Canadá, Chile, Gran Bretaña, Francia, Países Bajos, Japón, Suiza, Dinamarca, Alemania, Italia, Austria, Polonia, Noruega, Hungría, España, Puerto Rico– generando lazos académicos y culturales que perduran en el tiempo y enriquecen la vida institucional de la universidad.

Es importante generar consensos para fortalecer los incentivos a la formación prolongada, la capacitación continua en servicio y el fomento de estudios en instituciones de reconocido prestigio.

La integración de la vida universitaria es un dato ubicuo de la actualidad, por la rapidez con que ha venido a convertirse en sentido común en algunas regiones del mundo. En esta era de comunicación e intercambio global, podemos ver que la colaboración, cooperación y compatibilidad son elementos claves para motivar el fortalecimiento y perfeccionamiento de las actividades dentro de las instituciones. Una buena representación internacional que se base en la generación y mantenimiento de un área ó Departamento de Cooperación Internacional con el principal objetivo de asistir en el análisis de las características y desarrollos de las instituciones universitarias en el marco de sus misiones y objetivos como parte de su compromiso con la calidad y la excelencia académica.

La universidad es un proyecto de excelencia académica, cuya misión es formar a las nuevas generaciones de profesionales e investigadores altamente capacitados a la vez que ciudadanos y dirigentes generan aspectos comprometidos con el país, en un marco de pluralismo, discusión abierta de ideas y calidad académica.

Tal como se estableció en la Declaración de Cartagena de la Conferencia Regional de educación superior de América Latina y el Caribe (2008) “La integración intercultural e internacional se vivenciará con la vocación de integración regional.”

Dentro de un marco internacional la educación superior debe ser una comunidad que conforme distintos grupos humanos: investigadores, profesores, personal no docente, estudiantes, graduados, familias de estudiantes, órganos del gobierno etc., cada uno aportando desde su lugar para que la universidad sea una verdadera comunidad dinámica, creativa, abierta a iniciativas, estímulos e innovaciones permanentes, y que contribuya a tender puentes con los distintos ámbitos de la vida

social, económica, cultural y política del entorno local, nacional y del mundo.

Tecnología, mercado y desarrollo institucional

En la actualidad la Casa de Estudios debe brindar personas capacitadas capaces de enfrentar los problemas profesionales que acarrea la globalización, el auge de las tecnologías de la información y la necesidad de interactuar con profesionales de otras áreas, formar profesionales para analizar los problemas que van a enfrentar. Que les sirva para conocer y discutir posturas teóricas y enfrentar, con fundamentos técnicos y espíritu práctico, una fuerte vocación por la innovación.

Creo, según determinados estudios, que las sociedades con mayor progreso son aquellas que invierten sostenidamente en la educación promoviendo la capacidad de generar ideas, que es la herramienta más potente con la que puede contar todo ser humano, generando lazos con la comunidad y buscar grupos o empresas que ayuden a desarrollar plenamente un proyecto educativo.

Todo desarrollo profesional debe prestar atención a los aspectos relacionados con la práctica laboral de sus alumnos y la inserción de sus graduados, así como a los vínculos con su actualización profesional, el desarrollo de su red de contactos y su contribución al bienestar social. Generar, facilitar y fortalecer los vínculos con instituciones, empresas y organizaciones que conforman el mercado, construir un puente hacia la inserción laboral, brindando apoyo en espacios de comunicación y de desarrollo y crecimiento individual, programas de pasantías, talleres extraprogramáticos, voluntariados para promover la formación integral de sus alumnos, estimulándolos a participar de una amplia serie de alternativas extracurriculares en distintos planos (Deportivos, cultural, recreativo etc...) Y forjando propuestas que integren a los alumnos y graduados, acercándoles durante y después una formación profesional, una herramienta y un punto de encuentro. Desarrollar formas de categorización del conocimiento y categorizar nuevas contribuciones de conocimientos, generando infraestructura y aplicaciones de tecnología para una buena formación.

Las universidades requieren una combinación de tecnología de vanguardia y planificación educativa a medida. Todo desarrollo institucional debe generar e impulsar un nuevo espacio de responsabilidad social universitaria en los estudiantes, aportando cambios positivos en la comunidad mediante un sentido de protagonismo. Parte del desarrollo en la actualidad está en ofrecer un tránsito fluido entre la vida universitaria y la laboral, contactar con profesionales que ayuden a enriquecer la visión de la profesión que han elegido los alumnos, aprendiendo y cultivando la creatividad que generan los planes de negocios.

Parte del desarrollo en la actualidad está en ofrecer un tránsito fluido entre la vida universitaria y la laboral, contactar con profesionales que ayuden a enriquecer la visión de la profesión que han elegido los alumnos, aprendiendo y cultivando la creatividad que generan los planes de negocios.

Reflexión y análisis

Los cambios que los tiempos y contextos actuales demandan a la Universidad y como al resto de la educación superior no puede producirse sin una revisión crítica.

El mundo globalizado, los mercados y las sociedades ponen gran parte de su confianza en las universidades.

Sin duda alguna esta confianza se debe reafirmar mediante procesos que avalen el cumplimiento y superación de niveles de profesionalismo. Con una realidad laboral compleja y competitiva se debe incrementar todos los valores. Implementar medidas que se enmarquen en una política integral vinculada con una inversión en la educación.

En la actualidad (año 2010, según datos y fuentes del Ministerio de Educación de la Nación) se destinó el 6% del PBI –Producto Bruto Interno– a este aspecto, lo que significa que se está gestionando en base al incremento del presupuesto destinado a la educación. Este concepto debe convocar no sólo al Estado sino a una sociedad comprometida generando políticas destinadas a brindar igualdad de oportunidades, mejoramiento de las condiciones, disposición de recursos para infraestructuras, materiales didácticos y estrategias convergentes para alcanzar una verdadera mejora de la calidad educativa y no afectar de manera directa en los aprendizajes de nuestros futuros profesionales.

Como es el caso en Europa con el Plan Bolonia, las Universidades de Argentina, y gran parte de las Latinoamericanas, deben sumergirse en el Proceso de Unificación del Espacio de la Educación Superior. Esto implica, entre otras cosas, la revisión de ofertas de estudios de grado y de postgrado y su aggiornamiento a una demanda común latinoamericana, una oportunidad para el análisis de los contenidos, demandas y desarrollo de las disciplinas.

Se ponen al descubierto cuestiones por resolver en el sistema educativo, despertando en el alumnado capacidades latentes e involucrándolos en un desafío de articulación arraigado en la confianza y el trabajo diario y continuo.

El propósito será afianzar vínculos ya establecidos con la seguridad de seguir creciendo juntos en este proyecto a largo plazo, que se logre un uso apropiado y justo de recursos en aumentos, será posible entonces enfrentar esta ardua y necesaria agenda de desafíos.

Dotar a la Educación en general de profesores con ganas de enseñar y premiar al que tenga ganas de aprender.

Es importante cuidar el talento, y saber guiarlo, si ganan los alumnos ganamos toda la sociedad. Debemos generar y repensar la educación desde la escuela secundaria, hoy la educación se enfatiza más “en el tener que en el ser” y debería ser al revés.

Referencias bibliográficas

- La Universidad. Boletín Informativo de la Secretaría de Políticas Universitarias. Ministerio de Educación de la Nación. Año 1. N°1 (1994).
- La universidad para el Siglo XXI. James Duderstadt (ex Pte. Univ. Michigan). Editorial Colección de Educ. Superior. UP – Univ. de Palermo. (2010).
- Programa de Educación. Axel Rivas y Cecilia Velada. CIPPEC - Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento. (2009)

Abstract: To try to bring innovative offers over and to generate alternatives revitalizing the offers of formation and training with the desires to construct a new future and at the same time to open a plural space of debate and reflection, to be able to offer and work with creativity and witness at the educational quality. To see and to look for spaces united with the conception, discussion and normative treatment of the activity from the different spheres where the educational fact is conceived and plans.

Key words: university – formation – innovative perspective – educational quality – space of the superior education – offers of studies of degree – analysis of the contents – process update.

Resumo: Tentando trazer propostas inovadoras e gerar alternativas para revitalizar as propostas de formação e capacitação com os desejos de construir um futuro novo e ao mesmo tempo abrir um espaço plural de debate e reflexão. Poder oferecer e trabalhar com criatividade e constancia na qualidade educativa.

Observar e buscar espaços associados com a concepção, discussão e tratamento normativo da atividade desde as diferentes áreas onde se concebe e planifica o fato educativo.

Palavras chave: universidade – formação – perspectiva inovadores – qualidade educativa – espaço de educação superior – ofertas de estudos de grau – análise de conteúdo – atualização de processos.

(*) **Damián Di Pasqua.** Licenciado en Relaciones Públicas (UdeMM). Postgrado en Comunicación Institucional (UBA). Formación en “Docencia Universitaria” (UBA). Profesor de la Universidad de Palermo en el Departamento de Comunicación Corporativa – Empresa de la Facultad de Diseño y Comunicación)

Habitando nuevas situaciones

Silvia Meza (*)

Fecha de recepción: julio 2011
Fecha de aceptación: septiembre 2011
Versión final: noviembre 2011

Resumen: El presente trabajo desarrolla un breve análisis y articulación de diversos conceptos desarrollados en las producciones escritas realizadas por los docentes que cursaron la materia Introducción a la Didáctica en el año 2010. Dicha asignatura entre otras, conforma el Programa de Capacitación para docentes que lleva a cabo la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo.

Los siguientes ensayos ponen en evidencia temáticas recurrentes, que se pueden definir como problemáticas acerca del rol que

debe asumir la educación superior para favorecer la futura práctica profesional de los estudiantes egresados de la universidad.

Palabras clave: problemáticas – rol – educación superior – reflexiones – estudiantes – diversidad.

[Resúmenes en inglés y portugués en la páginas 161 y 162]

Introducción

Los planteos y reflexiones que los docentes realizan en sus trabajos dan cuenta a grandes rasgos, de sus inquietudes en relación a la manera en la que sus diferentes desempeños, sus prácticas cotidianas, pueden incidir efectivamente en el logro de aprendizajes significativos que realmente tengan un sentido y que interpelen al alumno, y a la forma en que deben ser abordados dichos procesos para que potencien el desarrollo de la capacidad crítica y la posibilidad de que intervengan sobre la realidad para su transformación.

Desde esta perspectiva, este ensayo a modo de prólogo, intentará interpretar y aportar elementos acerca de algunos aspectos del escenario socio - cultural en el que se producen los temas mencionados en los párrafos anteriores, y sobre otros aspectos propios que están relacionados con los destinatarios de los procesos de enseñanzas: los alumnos. Alumnos, estudiantes, jóvenes, pensados desde un nuevo paradigma que contempla la diversidad en términos culturales, y las implicancias que devienen de este hecho. Ya no se habla de juventud como mera categoría etaria que posee, sin distinciones, características uniformes, sino de juventudes aludiendo a la diversidad.

Ambos aspectos señalados están en íntima correspondencia, dado que comprender la complejidad del escenario donde están insertos los jóvenes actualmente y las características que éstos asumen en él, es fundamental para tener una percepción de lo social que nos posibilite abrirnos a perspectivas de acción educativas que sean coherentes con esta complejidad y que por lo tanto sean útiles para ellos.

Comentarios sobre los ensayos realizados por los docentes

Aprendizaje significativo, construcción a medida. Stella Maris Müller (El texto completo fue publicado en Reflexión Académica en Diseño y Comunicación, Libro XV, 2011, pp. 184-186)

El tratamiento que el ensayo ofrece sobre el concepto de aprendizaje significativo, a partir del uso de una metáfora en la que alude a este concepto con el de “construcción de la propia casa”, le otorga una particular originalidad a la obra.

Desde este sentido la autora hace un recorrido de las diferentes etapas de esta construcción del conocimiento y/o de la propia casa, en las que están involucrados tanto el hacedor de la construcción, el alumno, como también el docente que orienta y colabora en esa construcción.

En el ensayo subyace la concepción de que el aprendizaje es una consecuencia del pensamiento, idea que es sostenida a lo largo de la obra dando cuenta de variados

ejemplos, que interactúan, juegan con la connotación ambivalente de la construcción.

La autora alerta sobre los usos de Internet, en relación a la abundante información que proporciona, y analiza este hecho desde el concepto de la búsqueda trivial del conocimiento, característica del conocimiento frágil, que no produce aprendizajes significativos sino meras acumulaciones de datos y rutinas.

Educar en la generación Digital. La otra trilogía: alumnos nativos digitales, docentes inmigrantes digitales, y programas de estudios para embajadores itinerantes.

Ernesto Caragliano (El texto completo fue publicado en Reflexión Académica en Diseño y Comunicación, Libro XV, 2011, pp. 193-196)

A partir del título, se observa una original redefinición que el autor realiza sobre los elementos constitutivos de la tríada tradicional: alumno, docente y conocimiento. Esta redefinición de la tríada, debe tomar en cuenta la existencia de un mundo globalizado, impregnado de un ambiente tecnológico, en el que es necesario promover la construcción de competencias en los estudiantes.

Teniendo en cuenta este escenario tecnológico, profundiza sobre las características que brinda la virtualidad, que se reflejan en cambios profundos de ciertas categorías lógicas de pensamiento, entre otras el autor señala la lógica lineal y secuencial de los adultos, frente a la de los jóvenes que da lugar a una simultaneidad de las tareas.

A lo largo del ensayo, hay una notable inquietud en referencia al desafío que constituyen estos cambios para la educación superior, argumentando sobre la importancia de “reinterpretar lo que ha variado” a partir de aprendizajes significativos y comprensivos.

Desde este sentido es muy sugestivo el concepto utilizado por el autor referido a “generar una culturización para la otra trilogía”, en relación a la adaptación de los programas de estudio y a la convocatoria que hace a los adultos en el uso de la herramienta informática, para no quedar excluidos de este nuevo escenario.

La asistencia a los cursos en Palermo Digital. Miguel Angeleri (El texto completo fue publicado en Reflexión Académica en Diseño y Comunicación, Libro XV, 2011, pp. 199-201)

El título del ensayo va anticipando la inquietud del autor frente a la gradual inasistencia que se producen en el proyecto pedagógico “Palermo Digital”.

A partir de la pregunta: ¿Qué pasa en el medio de la cursada para que se produzca esta merma?, el autor analiza ciertas causas posibles de este hecho, dando relevancia a una falta de motivación de parte de los alumnos por co-

nocer ya los contenidos que se dictan en este curso, o por compromisos de entregas de otras materias curriculares. Resulta interesante el planteo acerca de que esta situación de deserción, además esté relacionada, con que los estudiantes van buscando lo que les interesa o lo que necesitan en el momento preciso que lo requieren y no como “una apuesta a su propio futuro en cuanto ese saber lo puede ayudar”. Advierte entonces sobre las consecuencias de esta situación tomando como referente teórico a David Perkins (1995), desarrollando su concepto de conocimiento frágil.

Cabe destacar como aporte del autor lo que sugiere como estrategia para incentivar la permanencia de los concurrentes en el curso de “Palermo Digital”: que se le otorgue a dicho curso un valor agregado tanto para cada carrera en particular como para la materia donde lo van a poner en práctica.

Hacia un conocimiento más reflexivo. Lorena Macchiavelli (El texto completo fue publicado en Reflexión Académica en Diseño y Comunicación, Libro XV, 2011, pp. 186-189)

A lo largo del texto, la autora reflexiona sobre la abundante información que circula en la sociedad, y a los cambios que se van produciendo en el sistema educativo como resultado de este fenómeno.

Haciendo referencia a diversos autores que adhieren al modelo constructivista de la enseñanza, la autora analiza los cambios del rol docente inmerso en esta sociedad hiperinformada, advirtiendo muy acertadamente que, entre otros factores, el docente debe tomar en cuenta también al alumno como generador de contenidos, dada la cantidad de fuentes proveedoras de conocimiento que maneja.

Desde las perspectivas mencionadas, propone una visión dinámica y activa del conocimiento, de “conocimiento como diseño” con una estructura y un propósito, que le posibilite al estudiante una mirada crítica y reflexiva de esa caudalosa información circulante, visión que contemple además la naturaleza situada del conocimiento, es decir el contexto socio-cultural particular donde éste se produce y circula.

Enseñar, una puerta abierta que late. Verónica Sordelli (El texto completo fue publicado en Reflexión Académica en Diseño y Comunicación, Libro XV, 2011, pp. 163-165)

¿Cómo enseñar a desarrollar un proceso creativo?, ¿la creatividad es innata y duradera?

A partir de estos interrogantes, la autora considera la posibilidad de la enseñanza de la creatividad en la universidad.

El ensayo contiene un adecuado análisis de conceptos de Schön (1992) referidos a reflexionar sobre la acción y sobre el conocimiento en acción, que otorgan sentido a las preguntas que actúan cómo disparadoras. Y coherente con estos conceptos, señala al aula taller como escenario motivador propicio para todo proceso proyectual de enseñanza.

Desde este mismo sentido, hace referencia al concep-

to de aprendizaje cooperativo y la colaboración, como instancias que facilitan la inventiva en el alumno, pues la inventiva se indaga bajo varias miradas, abriendo el abanico de posibles soluciones.

El tratamiento y la reflexión que hace la autora sobre los conceptos mencionados anteriormente desde un marco teórico constructivista de enseñanza, constituyen una buena aproximación sobre el tema de la posible enseñanza de la creatividad, o cómo ella misma sostiene: “...este ensayo no es ni pretende ser concluyente, sino más bien la puerta de entrada a futuras investigaciones y experiencias áulicas”.

Diseñarte. Valeria Delgado (El texto completo fue publicado en Reflexión Académica en Diseño y Comunicación, Libro XV, 2011, pp. 190-193)

Este ensayo le otorga a los elementos de la tríada didáctica, una creativa resignificación: al alumno lo representa con el concepto de Diseñarte, al conocimiento con el de Arte y al docente con el de Diseño.

Utilizando esta sugerente transposición de conceptos, la autora advierte sobre la importancia de abordar el arte de reflexionar sobre la reflexión en las prácticas educativas, tanto desde el rol docente como desde el del alumno, y coherente con esta concepción constructivista de la enseñanza hace referencia al uso del conocimiento como diseño, dado que desde esta visión se promueve la comprensión y el pensamiento crítico y creativo en los estudiantes.

A lo largo del texto, se menciona a diversos estudiosos del modelo constructivista como marco referencial para dar cuenta de la conveniencia del logro de aprendizajes significativos.

El diálogo y la formación de seres humanos íntegros. Laura Martínez

La propuesta que sostiene este ensayo es la pertinencia del aula taller como espacio generador de significados entre docentes y alumnos, sosteniendo además la posibilidad que brinda para la articulación entre la teoría, la investigación y la acción.

La autora aporta y analiza el concepto de “diálogo apreciativo”, como herramienta comunicacional coherente con la metodología del aula taller, e interpreta desde este sentido cuál es el rol de un buen líder en una clase para contribuir eficazmente en los procesos cognitivos del grupo.

Dicha mirada resulta interesante, cuando se le atribuye al concepto de diálogo apreciativo, las posibilidades que se abren a través de él a los alumnos, para apropiarse de marcos conceptuales y de dominios de vocabularios técnicos.

Docentes de la “Generación Y. Ana Carolina Bongarrá (El texto completo fue publicado en Reflexión Académica en Diseño y Comunicación, Libro XV, 2011, pp. 169-173)

Los interrogantes que aparecen finalizando el ensayo referidos a: ¿Por qué siempre tienen que cambiar los

alumnos?, ¿Por qué no cambiar nosotros?, interpelan al lector en su función de docente a lo largo de la lectura del texto.

La autora describe una realidad social, en la que la tecnología el consumo y la publicidad son protagonistas en la vida de los jóvenes. A ellos alude con el concepto de Generación Y.

Tomando en cuenta este escenario, y haciendo uso de varias fuentes citadas como marco a sus planteos, reflexiona sobre las cuestiones que derivan de este hecho. Entre otras, plantea problemáticas asociadas a la pertinencia de las herramientas didácticas que se siguen utilizando en la enseñanza, a la redefinición del rol docente para tener acceso en términos de la autora a “un alumno real y no ideal”. Y es en este punto donde se profundiza la interpelación al docente: cuestionando sus creencias en relación a sus alumnos.

Un aporte valioso que enriquece esta obra, es incorporar el análisis sobre los conceptos de “adolescencia hoy”, y de cómo se construyen las subjetividades de los jóvenes de forma distinta que en la modernidad, dando cuenta que la comprensión sobre ambos procesos es relevante a la hora de pensar estrategias de enseñanza.

El desafío en el dictado de materias vinculadas a la Tecnología: Un camino en acción para llegar de la práctica a la teoría. Elsa Silveira (El texto completo fue publicado en Reflexión Académica en Diseño y Comunicación, Libro XV, 2011, pp. 180-183)

El eje que atraviesa este ensayo se refiere a la complejidad existente cuando se intenta promover un pensamiento integrador, abierto y crítico, para aplicar en producciones materiales creadas desde tecnologías del diseño, de la edición, de la publicidad y de la comunicación visual.

La autora plantea esta problemática y aborda la complejidad sugerida en el título, considerando distintos aspectos para su análisis, entre ellos considera la importancia de trabajar con la teoría y la práctica conjuntamente, posibilitando de esta manera contextualizar situaciones problemáticas para lograr una mejor comprensión de ellas y en consecuencia facilitar su resolución.

Otro concepto a destacar es el la importancia del trabajo en equipo, lo que permitiría construir una concepción globalizadora y abarcadora de la aplicación de tecnologías a los procesos de producción.

Desde este sentido, se considera un rol docente que de cuenta de capacidades analíticas, interpretativas, que oriente los productos elaborados por los alumnos, brindándole un sentido a su materialidad que refleje la interacción entre teoría – práctica.

Cabe destacar las propuestas que realiza la autora como intentos a llevar a cabo como respuesta a este desafío en las aulas, entre ellas propone la proyección de actividades áulicas hacia fines realizables y concretos, que partan de saberes previos y que incorporen nuevas perspectivas, orientadas hacia la toma de decisiones, remitiéndose al aprendizaje significativo.

En línea con los conceptos ya mencionados, se enfatiza sobre la necesidad de habilitar la práctica de la revisión

de los sucesos cotidianos, como aspectos de reflexión para su futura teorización.

Relación e integración del conocimiento. El Diseño Fotográfico en la Licenciatura en Fotografía. Juan Carlos López Chenevet (El texto completo fue publicado en Reflexión Académica en Diseño y Comunicación, Libro XV, 2011, pp. 176-177)

La argumentación del ensayo señala el conflicto que se plantea entre las distintas materias que comparten ejes comunes en la carrera, en relación a la disociación existente en los contenidos que se dictan en ellas.

El autor advierte sobre cierta inconsistencia entre los enunciados que contienen el plan de estudio, y con lo que ocurre en el dictado concreto de los contenidos enunciados, explicando este hecho como resultado de la ausencia de espacios institucionales en los que se intenten consensos académicos.

Desde una mirada constructivista, se hace referencia a la dificultad de poder concretar aprendizajes significativos, ya que se obstaculiza la recuperación de los saberes previos de los alumnos, dado la fragmentación entre las distintas cátedras.

En el texto se observa una interesante reflexión acerca de las implicancias de la actividad fotográfica que favorecen la comprensión de sus procesos a nivel instrumental y a nivel social. Reflexión en la que además se formulan interrogantes que quedan abiertos.

El ensayo integra una serie de propuestas, que se reconceptualizan desde la reflexión en la acción en el acto fotográfico, ya que como sostiene el autor “no es aconsejable la utilización de recetas”, y desde un abordaje colaborativo de la enseñanza que contempla la interdisciplinariedad.

Aparecer. Leticia Martín

A partir de la pregunta referida a los paradigmas e historias personales que acompañan al docente durante su formación, este ensayo plantea los cambios que se dieron en la didáctica a partir de los años 80 con el advenimiento de la democracia.

A lo largo del texto, la autora pone en tensión el concepto de habitus del ser docente, y desde este sentido reflexiona sobre las configuraciones didácticas propias de los docentes.

Tomando como marco a estudiosos del modelo constructivista de la enseñanza, retoma la tríada didáctica, centrándose en el rol activo de uno de sus elementos: el alumno, y elaborando un análisis desde un nivel comunicacional lo reubica no sólo como un mero receptor, sino también como un emisor de mensajes.

Desde esta perspectiva, sostiene que el aula taller, conceptualmente es el espacio donde el alumno puede ejercer y desarrollar ese rol protagónico.

El ensayo concluye dando cuenta de que la participación democrática, posibilitó centrar la mirada en un “otro” constituido por el alumno, favoreciendo la inclusión de categorías constructivistas para trabajarlas desde la educación.

Aprender haciendo en el diagnóstico. Dolores Díaz Urbano (El texto completo fue publicado en Reflexión Académica en Diseño y Comunicación, Libro XV, 2011, pp. 174-175)

La hipótesis contenida en este ensayo sostiene que los alumnos universitarios alcanzan los objetivos de aprendizaje a través de la reflexión en la acción más efectivamente que cuando son evaluados numéricamente.

Argumentando a favor de su hipótesis, plantea que trabajar con un Diagnóstico Situacional de los saberes de los alumnos, favorece en la promoción de aprendizajes significativos para ellos.

La autora se detiene en diferentes momentos del diagnóstico situacional, y reconoce en este recurso, la posibilidad que ofrece al alumno para que movilice su estructura de pensamiento, a la vez de ser un recurso valioso para el docente.

Desde esta idea, se desarrollan y asocian las implicancias del concepto de conocimiento en la acción y su efecto para el logro de aprendizajes comprensivos.

El tratamiento conceptual sostenido en el ensayo, que incluye ciertos cuestionamientos a los docentes en relación a los prejuicios de éstos respecto de sus alumnos, refleja una postura crítica de la autora coherente con la hipótesis enunciada al comienzo del ensayo.

Tiempos de buena enseñanza. Analía López

El ensayo toma como referencia a la película *Tiempos modernos*, y a través de una breve reseña sobre su argumento, la autora explica las causas del modelo de enseñanza conductista, aludiendo a la necesidad de cambios educativos que acompañaran el nuevo modo de producción a nivel industrial.

En el texto se desarrolla el concepto de racionalidad técnica que subyace al conductismo, y se define el rol del docente coherente con este modelo.

Como contraposición al modelo mencionado, se refiere al concepto constructivista de la enseñanza, estableciendo una comparación entre ambos, en la que se posiciona a favor de este último, y articulando atinadamente con otros conceptos teóricos como el de aprendizaje significativo, reflexiona sobre el porque de su elección. La lectura de este trabajo denota un buen manejo de las categorías de análisis aplicadas al recurso elegido.

Nivel superior de educación. Formador de futuros profesionales a la acción. Giselle Beltrán Cánepa (El texto completo fue publicado en Reflexión Académica en Diseño y Comunicación, Libro XV, 2011, pp. 196 - 198)

El ensayo hace un breve recorrido histórico sobre la reformulación del concepto de la tríada didáctica, argumentando sobre estos cambios entre la relación docente – alumno – conocimiento a través del tiempo.

La autora se detiene y analiza la didáctica de la enseñanza impartida en el nivel superior, mencionando conceptos de esta disciplina a tomar en cuenta en este nivel.

Desde esta perspectiva, intenta una reinterpretación de conceptos teóricos que derivan de la teoría constructivista entre otros; buena enseñanza y enseñanza com-

prensiva, reflexionando sobre las implicancias de ambos conceptos. Para ello se vale de las citas de diversas fuentes bibliográficas.

Coherente con lo que el título de este trabajo sugiere, le atribuye al nivel superior, la formación de competencias para una práctica profesional acorde con lo que la sociedad le demanda a sus egresados. Señala la importancia de que dichas competencias contemplen saberes formales y saberes experimentados.

Algunas consideraciones sobre los ensayos

En la lectura de los ensayos elaborados por los docentes, surgen temas recurrentes referidos a inquietudes que dan cuenta de la importancia del logro de aprendizajes significativos en los alumnos, es decir al uso activo, crítico y reflexivo de conocimientos adquiridos durante el curso de sus carreras que les posibiliten ya como egresados, una futura práctica profesional que sea acorde a las demandas de la realidad social en las que desarrollarán sus prácticas.

Posicionados en un marco teórico constructivista de la enseñanza, los autores analizan diferentes conceptos que dan cuenta de la importancia de repensar sobre el rol del docente y el de la formación superior, desde el lugar y con los recursos que les competen a cada uno de estos actores en el abordaje de estrategias y recursos de enseñanza que promuevan dichos aprendizajes, tales conceptos entre otros, se refieren a la conveniencia de un trabajo articulado en las cátedras en el que se intercambien opiniones y experiencias; a la necesidad de una enseñanza basada en la formación de competencias en la que teoría y práctica no estén dissociadas; a la pertinencia de enseñar y hacer uso del valioso instrumento que representa la tecnología de diferentes medios desde un abordaje crítico que favorezca el discernimiento sobre la innumerable información que estas proporcionan; y a comprender distintos aspectos propios que constituyen a los jóvenes, teniendo en cuenta además el escenario socio cultural en el que éstos se desenvuelven como condicionante de sus prácticas.

El entramado de estos conceptos, nos remite a pensar en una didáctica del nivel superior que evalúe de manera integral estos conceptos y las consecuencias favorables a la enseñanza que pueden derivarse de este hecho.

No obstante desde esta perspectiva de integralidad, se advierte un pensamiento que subyace en todos los trabajos que se refleja a modo de preocupación, y es el que involucra a los estudiantes dentro de su condición de jóvenes - adolescentes. Los diversos planteos apuntan al desafío que implica comprometer a los jóvenes en procesos de aprendizaje en los que se sientan realmente interpelados. Y cuando decimos realmente, es en oposición a aquellas situaciones en las que los alumnos a veces tratan de dar respuestas a requerimientos del docente, de manera formal, sin implicarse en la tarea propuesta.

Asumir este desafío docente desplegando diversas estrategias de enseñanza, sin conocer (o al menos intentarlo) los rasgos característicos del desarrollo a nivel psíquico, social, cultural, que constituyen a un ser adolescente, puede derivar en propuestas de enseñanza poco eficaces.

Siguiendo la idea esbozada en el ensayo que se titula “Docentes de la “Generación Y”, sobre un apartado que hace referencia a “La adolescencia hoy”, es en donde nos detendremos para profundizar este planteo.

En la matrícula de la Universidad de Palermo, observamos por una parte, la existencia de una considerable porción de alumnos extranjeros provenientes en su mayoría de otros países de la región, lo que da muestra de un fenómeno multicultural, de apreciada diversidad. Por otra parte dicha matrícula está constituida por una población de jóvenes que en su mayoría pertenecen a una franja etaria comprendida entre los 19 y 25 años, y dado que según datos de la OMS la adolescencia en la actualidad se extiende hasta los 25 años, se puede aducir que los estudiantes se encuentran transitando esta etapa.

En este período, coexisten diferentes modalidades sociales de ser joven en las que inciden una serie de variables que dependen de la edad, la clase social, la generación, el marco institucional y el género, no obstante, estos aspectos están igualmente atravesados por características referidas al potencial despliegue de la capacidad cognitiva y creativa de los jóvenes, y a la combinación de una considerable madurez biológica con una relativa inmadurez social.

Desde este marco, es que entra en juego otro aspecto a considerar en el desafío antes mencionado de parte de los docentes, que se presenta como tema notable en la mayoría de los ensayos, y es el referido al alto impacto de las nuevas tecnologías de comunicación en la sociedad y particularmente en los jóvenes. Quizás el título más sugestivo que traduce esta inquietud y su posterior análisis, es el de “Educar en la generación digital. La otra trilogía: alumnos nativos digitales, docentes inmigrantes digitales, y programas de estudios para embajadores itinerantes”.

Teniendo en cuenta ambas variables referidas a las características de los jóvenes adolescentes, y las de la sociedad en las que se encuentran inmersas, es que abordamos la noción de adolescencia de Pierre Bourdieu (1990), quien sostiene que la división por edades en todas las sociedades es el reflejo de una lucha de poder entre las generaciones. Es una forma que tienen las generaciones adultas de establecer límites, de producir un orden en el cual cada quien debe permanecer en su lugar. En este aspecto no sorprende entonces que haya en los jóvenes adolescentes una actitud de confrontación, como reflejo de su respuesta a esta lucha de poder. Esta lucha obviamente se manifiesta en diversos escenarios. El educativo no es la excepción, sino por el contrario uno de los más señalados para el despliegue de recursos por los que van ensayando su autonomía.

Es en este marco donde convendría analizar los vínculos que los jóvenes mantienen con los adultos en general, y con los adultos – docentes en este caso. Dichos vínculos dependerán en gran parte de cómo estos adultos – docentes hayan transitado los cambios ocurridos a lo largo de su vida, en particular de sus biografías educativas. Es decir, revisando sus experiencias pasadas como alumno y como profesor, y resignificándolas en el presente a la luz de sus prácticas profesionales docentes para reflexionar sobre ciertas creencias, que en reiteradas

ocasiones derivan en preconcepciones que tienen sobre sus alumnos, ya que una buena docencia no deviene sólo de la experticia de los saberes científicos que se poseen de la disciplina dejando de lado la crítica como constitutiva de estos saberes. En el ensayo titulado: “Aparecer”, se manifiesta una interpretación de esta idea.

Desde esta dimensión vincular entre docentes – alumnos hay algo más que decir, de lo cual da cuenta el ensayo: “Hacia un conocimiento más reflexivo”, al señalar que hay que reconocer al alumno también como productor y gestor de contenidos, tal como dice su autora: “...Las fuentes de enseñanza no se reducen al profesor como en tiempos pasados. Alumno y profesor tienen manejo de las fuentes, por lo tanto el poder del profesor ya no deviene del manejo de las mismas. Es más el alumno se ha tornado un generador de contenidos”, aludiendo así al eficaz manejo de la tecnología de medios que poseen los estudiantes.

Por lo tanto, ¿cómo leer en clave generacional esta nueva realidad en la que la nueva tecnología juega un papel predominante? Peter Eio, presidente de Lego Systems, señala que “por primera vez en la historia de la humanidad, una nueva generación está capacitada para utilizar la tecnología mejor que sus padres”. No es un dato menor. Parecería confirmarse la hipótesis sobre docentes y padres “inmigrantes temporales” como se sugiere en el título y en el planteo contenido en el ensayo mencionado en párrafos anteriores: “Educar en la generación digital...”.

Desde este sentido podemos decir que, mientras los adultos se acercan a la tecnología digital como herramienta o instrumento, cada vez más jóvenes viven el mundo digital como entorno. La generación digital se constituye en lo que podríamos llamar una tecnocultura.

Considerando lo anterior, retomamos la idea contenida en el trabajo: “La asistencia a los cursos en Palermo Digital”, cuando señala que el presente siglo de la capacitación no es más que encontrar respuestas a todo pero sin tanta reflexión. Este planteo puede enmarcarse en el pensamiento de Marc Augé (2007) quien sostiene que estamos sumidos en una ideología del presente, con acontecimientos que no resignifican la relación con el pasado ni con la imaginación del futuro, de un futuro que anime el presente.

Frente a este panorama en el que se manifiesta la complejidad del escenario donde transcurren las prácticas de enseñanza, los autores ensayan posibles estrategias, tal como la expresada en el texto: “Aprender haciendo el diagnóstico”, que remite a la importancia de realizar diagnósticos situacionales que nos orienten para conocer las realidades de los alumnos, y actuar en consecuencia de ellas, dando lugar así a una didáctica situada. De este último concepto da cuenta el texto: “El diálogo y la formación de seres humanos íntegros”, en el que se hace también referencia al aula taller como espacio apropiado para la integración de los aspectos personales, materiales y contextuales que implica llevar a cabo una didáctica situada.

Esta metodología del aula taller es tomada por varios autores dando cuenta de la posibilidad que esta brinda para una construcción social del conocimiento, ubi-

cando al alumno como productor de mensajes e ideas. También se constituye en un espacio que favorece la motivación, el compromiso y el respeto entre alumnos y docentes.

Desde esta mirada, la autora de "Enseñar, una puerta abierta que late", sostiene a este sitio como el más indicado para llevar adelante estrategias pedagógicas que estimulen la creatividad de los alumnos.

Como se advierte, los diferentes temas abordados aún considerando la especificidad de cada uno, interactúan entre sí, conforman una red, y el resultado de ese complejo entretejido nos aproxima a una visión integradora, que nos permite una mirada más interpretativa sobre la inquietud presentada al inicio acerca de intervenciones de enseñanza eficaces que involucren a los estudiantes en sus procesos de aprendizajes, teniendo en cuenta su condición de jóvenes – adolescentes y el contexto sociocultural en el que las tecnologías son relevantes en la organización de las representaciones del tiempo y del espacio, creando nuevos símbolos, ritos y creencias.

Conclusiones

Retomando la noción de "juventudes" mencionada en la introducción, que remite a la diversidad de modalidades y significados que presenta la condición del ser joven, podemos pensar en la multiplicidad de situaciones sociales en que esta etapa de la vida se desenvuelve y de cómo fueron cambiando los tiempos y los modos que marcaban el ingreso al rol de adulto (Braslavsky, 1986).

De estos hechos se desprende el pensamiento sobre la conformación de una nueva racionalidad. Es evidente que las nuevas generaciones muestran cambios significativos en relación tanto con sus vínculos con las personas, con el tiempo, con el espacio y con los objetos, como ya advertimos esto se refleja claramente con la facilidad que experimentan con las nuevas tecnologías. Esta nueva racionalidad construye subjetividades postmodernas seducidas por la información y por la circulación de imágenes que en su mayoría están sólo vinculadas con el tiempo presente y que poseen una relación peculiar con el pasado. Ideología del presente, como señalamos en párrafos anteriores. Este planteo lo podemos relacionar con la idea de Lipovetsky (1983) sobre el reconocimiento de nuevas identidades culturales, constituidas desde esa nueva racionalidad.

Transferir estas ideas para potenciar los campos de intervención educativa acorde a esta realidad, supone como imprescindible el conocimiento sobre esta circunstancia cultural de los estudiantes que deriva de ser socializado con códigos diferentes, de incorporar nuevos modos de percibir y de apreciar, de ser competente en nuevos hábitos y destrezas, elementos que los distancian de los adultos que en ocasiones se encuentran perplejos frente a un mundo adolescente que se les torna difuso e indescifrable.

¿Cómo posicionarse desde el rol docente ante estos emergentes contemporáneos? Sin duda la respuesta tiene múltiples miradas y trasciende a este trabajo. Pero a modo de aproximación, el concepto de Duschatzky (2002) referido a "habitar" una situación quizás aporte

cierta noción al interrogante. "Habitar" hace alusión a lo propio de una situación, a su singularidad entendida como lo que no viene enunciado de afuera, no es esforzarnos por acomodar a los principios, verdades ideológicas o saberes, los datos de un recorte de una situación. Las formas de producción de la subjetividad, es decir las operaciones que pone en juego un sujeto en determinada situación, no son universales ni atemporales sino que se inscriben en condiciones sociales y culturales específicas. En términos educativos esta idea nos lleva a pensar en la importancia de una didáctica situada, que contemple las singularidades que le son propias dependiendo de los entornos en la que se desarrolla, y que facilite la integración gradual de los estudiantes a una comunidad o cultura de prácticas sociales.

En dichos contextos, los jóvenes están entrenados cada vez más en categorías de la experiencia que los adultos no compartimos al haber sido socializados en un contexto tecnológico diferente. Pero cuando la experiencia se sostiene en formato de clip, de hipertexto, de instantaneidad, y con ellas adviene una nueva noción de tiempo y de espacio, hay que pensar que estamos frente al proceder de nuevos procesos cognitivos, dado que asistimos a una nueva forma de construir y organizar el mundo. Los docentes conocen esta realidad porque conviven con ella. Quizás el desafío es intentar "habitar" este nuevo escenario aumentando en los jóvenes la capacidad para vivir en medio de la incertidumbre, para transformarse y provocar cambios, enseñando para la comprensión.

Afortunadamente es imposible educar si creemos que esto implica formatear por completo al otro, o regular sin resistencia alguna el pensamiento y la sensibilidad, sobretodo tratándose de jóvenes adolescentes. Pero parece atractivo imaginar el acto de educar como una puesta a disposición de ellos de todo aquello que les posibilite ser distintos de lo que son en algún aspecto.

Referencias bibliográficas

- Braslavsky, C. (1986) *La juventud en Argentina: entre la herencia del pasado y la construcción del futuro*, Revista de la CEPAL, Santiago de Chile.
- Margulis, M. (2000) *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Biblos
- Lipovetsky, G. (1986) *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama.
- Balardini, S. (2007) *Subjetividades juveniles y tecno-cultura*. Buenos Aires: FLACSO.
- Augé, M (2007) *Por una antropología de la movilidad*. Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P (1990), *Sociología y Cultura*, México: Grijalbo.
- Duschatzky, S; Corea, C. (2004) *Chicos en banda*, Buenos Aires: Paidós.

Abstract: The present work develops a brief analysis and joint of diverse concepts developed in the written productions realized by the teachers who studied the subject Introduction to the Didactics in the year 2010. The above mentioned subject between others, it conform the Program of Training for teachers that it carries out the Faculty of Design and Communication of

the University of Palermo.

The following essays there put in evidence thematic appellants, who can be defined as problematic it brings over of the role that must assume the superior education to favor the future professional practice of the gone away students from the university.

Key words: problematic – role – superior education – reflections – students – diversity.

Resumo: O presente trabalho desenvolve uma breve análise e articulação de vários conceitos desenvolvidos nas produções escritas feito pelos professores que cursaron a matéria Introdução à Didática no ano 2010. Dita matéria entre outras,

conforma o Programa de Capacitação para professores que leva a cabo a Faculdade de Design e Comunicação da Universidade de Palermo.

Os seguintes ensaios põem em evidência temáticas recorrentes, que se podem definir como problemáticas a respeito do papel que deve assumir a educação superior para favorecer a futura prática profissional dos estudantes egresados da universidade.

Palavras chave: problematico – rol – educação superior – reflexões – estudantes – diversidade.

(*) **Silvia Meza.** Lic. en Ciencias de la Educación. Especialización: Educación no Formal. (UBA). Profesora de la Universidad de Palermo en la Facultad de Diseño y Comunicación.

El diálogo y la formación de seres humanos íntegros

Laura Martínez (*)

Fecha de recepción: julio 2011

Fecha de aceptación: septiembre 2011

Versión final: noviembre 2011

Resumen: En el presente ensayo se reflexiona acerca de las tres dimensiones del proceso de aprendizaje que se elaboran en el aula taller.

Se rescata el concepto de diálogo apreciativo asociado al aprendizaje significativo como uno de los factores decisivos en el proceso de retención de nuevos conocimientos.

El líder deviene en este estilo participativo, una pieza fundamental utilizando la consulta para practicar el propio liderazgo.

Palabras clave: aula taller – aprendizaje – diálogo apreciativo – estructura cognitiva – liderazgo participativo.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 164]

El planteo desarrollado en este trabajo intenta ser una contribución a la discusión y al análisis de nuestro sistema educativo, como paso indispensable previo a la toma de acciones para mejorarlo, es por eso que hemos tomado un tema tan importante como las prácticas en la Universidad.

Desde la década de los setenta se advierte un claro movimiento en la orientación de las investigaciones educativas hacia el reconocimiento y atención de las prácticas docentes en su contexto singular de desarrollo. Con ello se ha resaltado la importancia de estudiarlas en el escenario en que se producen los intercambios entre quienes integran el grupo-clase. La forma en que se estructuran en cada aula las tareas académicas y los procesos de intercambio configura prácticas docentes singulares y cambiantes que deben ser estudiadas en su situación, para de ese modo comprender la combinación de elementos personales, materiales y contextuales que allí se producen. Desde esta perspectiva, es que el aula taller constituye 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.

La teoría, la investigación y la acción son tres dimen-

siones del proceso de aprendizaje que se produce en el aula taller.

Es por eso que también consideramos el concepto de “diálogo apreciativo”, que significa: dia-logo, etimológicamente quiere decir “a través del (o mediante el) significado”, generalmente, es el opuesto a discusión, no es polemizar, no hay énfasis en “ganar”, es aprendizaje, colaboración, síntesis y apreciar: estimar; sentir estima, mirar valorativamente; reconocer. Con fundamentos teóricos tan importantes como el diálogo como recurso para el cambio, los individuos aprenden, practican, se desarrollan, y modifican sus papeles en las organizaciones actuando grupalmente.

El diálogo apreciativo ofrece una visión amplia del futuro que se desea construir, desafía la percepción de lo posible y de lo que se puede realizar, despierta la imaginación, la esperanza, y las pasiones de los individuos y grupos, es un medio poderoso para cambiar las normas, las creencias, y alterar las prácticas culturales y comunicacionales de un grupo y de una organización.

De acuerdo a los principios constructivistas, las personas construyen la realidad y el conocimiento se construye a partir de una permanente interacción entre el sujeto y la realidad.

Asociamos el diálogo apreciativo al aprendizaje signifi-

cativo, en donde Ausubel (1983) sostiene que la estructura cognitiva de una persona es el factor que decide acerca de la significación del material nuevo y de su adquisición y retención. Las nuevas ideas solo pueden aprenderse y retenerse útilmente si se refieren a conceptos o proposiciones ya disponibles, proporcionan las anclas conceptuales. La potenciación de la estructura cognitiva del alumno facilita la adquisición y retención de los conocimientos nuevos. Si el nuevo material entra en conflicto con la estructura cognitiva existente o si no se conecta con ella, la información no puede ser incorporada ni retenida. El alumno debe reflexionar activamente sobre el material nuevo, pensando los enlaces y semejanza, y reconciliando diferencias o discrepancias con la información existente. Es por eso que consideramos que tanto el aprendizaje significativo y los diálogos apreciativos en una clase, son fundamentales, específicamente éstos últimos son una herramienta que utiliza dinámicas de grupo y por medio de preguntas claves, lleva a los participantes a revivir momentos de éxito y extraer lo mejor del pasado e involucra a los equipos en la visualización efectiva de lo que puede ser. Algunas de las premisas son que la realidad se crea en el momento, y hay realidades múltiples.

El acto de formular preguntas acerca de una organización o grupo, influye sobre el grupo en el sentido de lo que se pregunta, esto genera confianza y nos sentimos más cómodos si viajamos al futuro (lo desconocido) llevando con nosotros las mejores partes del pasado (lo conocido) y se valoran las diferencias.

Esto genera diferentes ventajas porque se centra en el análisis de las cuestiones positivas, desplazando a las negativas, fomenta el aporte de todos los integrantes del grupo, el proceso de planificación se convierte en mucho más que un proceso: incorpora y conecta los valores, la visión, la misión y los objetivos estratégicos, las estrategias, planes, programas y proyectos, con un resultado definido y con la revisión permanente y lo más importante es que también es un sistema de aprendizaje con capacidad de innovación.

Para que éste sistema funcione es fundamental un buen líder, un líder integral, con capacidad de escucha, a sí mismo y al grupo, como individuos y como grupo en sí, a la organización y a la sociedad.

Cuando un líder adopta el estilo participativo, utiliza la consulta, para practicar el liderazgo. No delega su derecho a tomar decisiones finales y señala directrices específicas a sus subordinados, pero consulta sus ideas y opiniones sobre muchas decisiones que les incumben. Si desea ser un líder participativo eficaz, escucha y analiza seriamente las ideas de los integrantes del grupo y acepta sus contribuciones siempre que sea posible y práctico. El líder participativo cultiva la toma de decisiones de sus subordinados para que sus ideas sean cada vez más útiles y maduras. Impulsa también a sus subordinados a incrementar su capacidad de auto control y los invita a asumir más responsabilidad para guiar sus propios esfuerzos. Es un líder que apoya al grupo y no asume una postura de dictador.

Sin embargo, la autoridad final en asuntos de importancia sigue en sus manos. Consideramos que un buen líder en una clase decide las metas sin problemas. Puede

ser un visionario acerca de lo que la gente podría lograr como equipo.

Considera compartir sus visiones y actuar de acuerdo con ellas. Es proactivo en la mayoría de sus relaciones, muestra un estilo personal, inspira el trabajo de equipo y el respaldo mutuo.

Tiene como meta hacer que la gente se involucre y comprometa y puede facilitar el que los demás vean las oportunidades para trabajar en equipo y permitir que la gente actúe.

Detecta a quienes quieren sobresalir y trabajar en forma constructiva con los demás e Interviene en los conflictos antes de que sean destructivos.

Se esfuerza por ver que los logros individuales y los del equipo se reconozcan en el momento y forma oportunos. Mantiene los compromisos y espera que los demás hagan lo mismo.

Como líderes de nuestros grupos y docentes resulta importante lograr que los estudiantes puedan explicitar los significados que atribuyen a diferentes componentes o aspectos de su producción, para evitar incongruencias entre las intenciones del docente y las que comprenden los estudiantes. La apropiación de un marco teórico conceptual y el dominio de un vocabulario técnico disciplinar permiten al alumno una comprensión sustantiva de los procesos implicados en su hacer. Se trata de procurar que integre la teoría, la investigación y la acción en un único proceso.

Los sistemas humanos se mueven hacia la dirección de las preguntas que formulan y los diálogos que se sostienen. Es por eso, que se considera fundamental incentivar el diálogo en una clase, fomentar la participación, generar motivación y que los docentes y alumnos se involucren conjuntamente en la formación de los futuros individuos, como profesionales y seres humanos íntegros.

Referencias bibliográficas

- Ander Egg, E (1994). *El taller: una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires: Magisterio del Río de La Plata.
- Ausubel; Novak y Hanesian (1983) *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. 2° Edición. México: Trillas.
- Belluccia R (2007) *El diseño gráfico y su enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Bennis, W. y B. Nanus (1995): *Líderes: las cuatro claves del liderazgo eficaz*, Colombia: Norma.
- Cooperrider, D. (1980) *Diálogo Apreciativo, 1980 en los Estados Unidos* –Clínica de Cleveland, Ohio.
- Freeman, E. (1995) *Administración*. México: Prentice Hall Hispanoamericana,
- Frigerio, M; Pescio, S; Piatelli, L (2007) *Acerca de la enseñanza del diseño* Buenos Aires: FADU.
- Koontz, H. y Weihrich, H., *Administración – Una perspectiva global* – 11a Edición.: Mc Graw Hill. s/fecha.
- Nickerson, R; Perkins, D; Smith, E. (1998) *Enseñar a pensar*. Buenos Aires: Paidós.

Nota: Este trabajo fue producido en la asignatura Introducción a la Didáctica del Programa de Formación y Capacitación Docente en el año 2010.

Abstract: In the present essay it is thought over of three dimensions of the learning process that elaborate into the classroom workshop.

There is rescued the concept of appreciative dialog associated with the significant learning as one of the decisive factors in the process of retention of new knowledge.

The leader develops into this participative style, a fundamental piece using the consultation to practice the own leadership.

Key words: classroom workshop – learning – appreciative dialog – cognitive structure – participative leadership.

Resumo: No presente ensaio reflexiona-se a respeito das três

dimensões do processo de aprendizagem que se elaboram no workshop de sala de aula.

Resgata-se o conceito de diálogo apreciativo associado à aprendizagem significativa como um dos fatores decisivos no processo de retenção de novos conhecimentos.

O líder devém neste estilo participativo, uma peça fundamental utilizando a consulta para praticar a própria liderança.

Palavras chave: workshop de sala de aula – aprendizagem – diálogo apreciativa – estrutura cognitiva – liderança participativa.

(*) **Laura Martínez.** Licenciada en Marketing (UCES)

Aparecer

Leticia Martín (*)

Fecha de recepción: julio 2011
Fecha de aceptación: septiembre 2011
Versión final: noviembre 2011

Resumen: Los docentes se encuentran atravesados social e ideológicamente por la propia historia personal y por lo tanto, sus decisiones están condicionadas por las experiencias vividas como estudiantes en el pasado. Se presenta la cuestión de cómo des-aprender las estructuras internalizadas para re-aprender en la propia práctica, con el fin de orientar las propias configuraciones didácticas. En este nuevo contexto, se rescata la relación entre los campos de la didáctica y de la comunicación.

Palabras clave: formación docente – conocimiento – alumno – contexto social y político – comunicación.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 166]

La incorporación de un otro ausente en la Argentina de la vuelta a la democracia

¿Puede alguien convertirse en docente sólo porque estudia? ¿Qué paradigmas acompañan su formación y qué historias trae cada uno de su paso por el sistema educativo? Sin duda las experiencias vividas en la etapa escolar se graban en alguna parte del inconciente, condicionan y lo constituyen al docente de determinada manera y no de otra. A continuación, se observan algunas cuestiones por demás comunes de la actividad docente y del marco socio histórico de los años '80, momento en el que tanto la didáctica educativa como la comunicación proponen un viraje hacia la integración del alumno, y del receptor, respectivamente, en las tríadas: enseñanza / conocimiento / aprendizaje y emisor / mensaje / receptor.

Formarse como docente, o transformarse en docente, es una acción que requiere no sólo del conocimiento de las temáticas y conceptos que se enseñarán, sino también de una cantidad de saberes específicos en torno a la cuestión didáctica. Es descubrir las propias capacidades y recursos con los que se cuenta, las motivaciones y deseos de transmitir conocimientos, y por qué esto es así.

Siguiendo a la Licenciada Karina Agadía es importante aclarar que “enseñar no es una actividad monolítica, que supone la mera transmisión de información o la

ejecución de un manajo de técnicas estándares (...) que aseguren un resultado exitoso”. Formar a otros es a la vez formarse a uno mismo. Ponerse en forma. Y esta expresión que puede sonar a juego de palabras, es mucho más que una linda frase. Decirla implica estar pensando en otro paradigma educativo, otro orden jerárquico de la tríada: “conocimiento – docente – alumno”, que nos propone a su vez una relación más igualitaria y dinámica donde los tres elementos que la integran se modifican mutuamente.

Parafraseando a Barco (1994) iniciar un proceso de formación es poner en tensión el *habitus* del ser docente, que está constituido en base al alumno que ese docente fue. Para él, tanto como para Davini (1995) des-aprender las estructuras internalizadas tempranamente es lo que permite a un docente re-aprender su propia práctica partiendo de la recuperación de la voz de los sujetos.

Recordar el contexto pseudo constructivista en el que se desarrolló el sistema educativo post dictadura en la Argentina es una manera de recuperar las huellas que el paso por la escuela ha dejado en una generación entera de alumnos, hoy docentes.

Pero además de estar atravesados social e ideológicamente por la propia historia personal, los docentes reflexionan sobre su propia práctica y toman decisiones didácticas de acuerdo al paradigma educativo –conocido o no– que los precede en el quehacer diario de la enseñanza.

Edith Litwin (1997) dice que “el modo particular que despliega el docente en su clase, con el objeto de favorecer la construcción de conocimiento, la organización y gestión de la clase, las decisiones referidas a qué enseñar y cómo enseñar, están orientadas por sus propias configuraciones didácticas. Así el recorte de contenidos, la forma en que se trata la disciplina, las concepciones de enseñanza y aprendizaje, y las actividades y vínculos que se establecen en la clase, reconocen formas particulares que devienen de las decisiones didácticas que toma el docente (...) y que requiere un constante proceso de reflexión.”

Schön (1992), siguiendo el concepto de “pararse a pensar” de Hannah Arendt, agrega otro condimento muy interesante al debate. Sostiene que podemos reflexionar sobre la acción, retomando nuestro pensamiento sobre lo que hemos hecho. Partiendo de esta idea es que se hace necesario pensar el contexto histórico de los años ’80 en relación a la disciplina de la didáctica.

Es en esta década, de retorno a la democracia y reacomodamiento institucional de la Argentina, que la disciplina de la didáctica pasa de un enfoque normativo y prescriptivo, imperante en años ’70, a un enfoque donde se tratarán de interpretar las prácticas de enseñanza de manera crítica, para favorecer la búsqueda libre y autónoma del interés del alumno. A su vez el docente deja de ser el centro de la relación y enseñar pasa a ser otra cosa. Se deja de lado la relación unidireccional y jerárquica: docente – alumno, para comenzar un nuevo tipo de relación más pareja, una actividad cooperativa, grupal y compartida entre los alumnos, el conocimiento y el docente. El maestro pasa de ser el “uno”, portador de “él” conocimiento, con reminiscencias religiosas arrastradas desde la primera didáctica que diseñara Comenio, en 1632, –denominada Didáctica Magna– para pasar a ser un integrante más de la nueva relación maestro-alumno-conocimiento, que propone la Nueva Escuela en su desplazamiento de aquella primera didáctica de la escuela tradicional.

Marta Souto (2003) sostiene que el objeto formal de la didáctica es el acto pedagógico. Unidad que contiene las relaciones y elementos esenciales del hecho educativo, y que surge de la interacción entre un sujeto que aprende y un sujeto que enseña, en función de un tercer elemento: el contenido.

A partir de entonces se rechaza la memorización, la competitividad, el autoritarismo, la disciplina, y la ya nombrada centralidad de la tarea docente, para pasar a “una enseñanza basada en los intereses espontáneos del niño y en la necesidad de potenciar su actitud, libertad y autonomía” (Steinman, 2004)

Otra característica del nuevo movimiento educativo la señala el mismo autor. Se trata de las salidas educativas que han sido un rasgo fundamental de este gran cambio que produjo la Nueva Escuela, por aquellas épocas.

Es importante señalar también que en los primeros años de la década del ’80 existía una pseudo neutralidad de la escuela en relación al contexto político y social del país. Sin lugar a dudas la educación de la época parecía no tomar posición política de nada, mientras que, de alguna manera solapada, sí la estaba tomando.

Para finalizar, y teniendo en cuenta este contexto, es

interesante señalar la fuerte relación conceptual y temporal existente entre los campos de la didáctica y la comunicación social.

Es observable, y materia de análisis, que en los mismos años en que la didáctica vira hacia una concepción mucho más integradora del alumno en el proceso enseñanza-aprendizaje, también la comunicación está incorporando al receptor en el circuito comunicacional, y otorgándole capacidades y funciones que antes, en los años ’70, no se le asignaban.

Aníbal Ford (1994) en línea con De Certau (1996), Jesús Martín Barbero (1983), Beatriz Sarlo (2001), y tantos otros estudiosos de la comunicación, lidera los estudios latinoamericanos que proponen –por primera vez en la historia de la comunicación– que, la recepción es activa, si bien hay elementos estructurales que la condicionan. Esto supone, en principio, una integración y protagonismo del receptor en la tríada emisor / mensaje / receptor, lo cual no es poco. Ahí donde los que recibían un mensaje eran considerados “meras orejas” que escuchaban mensajes sin producir alteraciones de ningún tipo en el flujo comunicacional, comienza a verse otra entidad, más viva y activa, que a su vez puede cumplir otro rol, más allá del de meramente recibir.

Así como el alumno deja de ser para la didáctica una tabla rasa, como planteaba el positivismo pedagógico, y pasa a ser considerado un ente libre y autónomo con intereses y capaz de modificar al docente y al conocimiento como tal; el receptor comienza a ser entendido como activo. No sólo una oreja, o “esponja receptiva” sino, al mismo tiempo, una boca y unos gestos, que intervienen a la vez, modificando tanto al mensaje, como a quien lo emite.

En los ’80, como plantean Steiman, Misirlis y Montero (2004) en su análisis de la didáctica, “se deja atrás una década políticamente nefasta que supo hacer sus armas en las escuelas de la mano de la didáctica tecnológica: racionalización, resultados, eficiencia, pseudo neutralidad.” En las escuelas de Argentina irrumpe muy suelto de cuerpo el constructivismo. Y de su mano el aula taller, rara mezcla de mecánica y pedagogía, que se muestra como la única vía posible de avanzar sobre el enciclopedismo anacrónico y el autoritarismo de las décadas anteriores. Esto no fue simple, ni de la noche a la mañana. De alguna manera todavía hoy el cambio no es total. El conductismo se resistía a desaparecer de las escuelas, así como en el ámbito de la comunicación el receptor todavía hoy –en algunos pocos casos– es considerado tonto cultural, que absorbe todo lo que se le ofrece desde los medios.

Algo entonces puede decirse, a modo de cierre o de futura hipótesis de trabajo, y retomando el contexto socio político e histórico, que atraviesa ambos virajes que integran y ponen en valor a receptores y alumnos. Y es que el retorno a la democracia funcionó como excelente telón de fondo para que el pensamiento –de ámbitos tan diversos– se centre en el “otro”. Ese otro que no participaba, no votaba, no opinaba a nivel comunicacional, y que estaba desaparecido por las dictaduras, comienza a ser tenido en cuenta en los ’80. La participación democrática como cambio más amplio de la sociedad toda, podría decirse, colaboró –sin proponérselo– con el re

surgimiento del alumno y del receptor o al menos acompañó y favoreció el protagonismo de estas categorías, por aquellos años.

Referencias bibliográficas

- Agadía, Karina. La construcción del saber didáctico de los docentes de la Universidad de Palermo.
- Barbero, Martín. (1983) *Memoria narrativa e industria cultural, en Comunicación y cultura*, Nº. 10, México, agosto.
- De Certau, M. (1996) *Introducción, en La Invención de lo cotidiano. I. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana, Pág. 4.
- Ford, Aníbal (1994) *Culturas populares y (medios de) comunicación, en Navegaciones, Comunicación, cultura y crisis*. Buenos Aires: Amorrortu, Pág. 149.
- Litwin, Edith (1998) *El campo de la didáctica: La búsqueda de una nueva agenda, en Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Sarlo, Beatriz (2001) *Retomar el debate, en Tiempo presente. Notas sobre el cambio de una cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI, Pág. 223.
- Schön, D. (1992) *En la formación de profesionales reflexivos. Hacer diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Steiman, Jorge, Misirlis Graciela y Montero Mónica (2004) *Didáctica general, didáctica específica y contextos sociohistórico en las aulas de la Argentina*. Universidad Nacional de San Martín, Escuela de Humanidades, Centro de estudios en didácticas específicas.
- Souto, Marta, (1993) *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Nota: Este trabajo fue producido en la asignatura Introducción a la Didáctica del Programa de Formación y Capacitación Docente en el año 2010.

Abstract: The teachers are crossed socially and ideologically for the own personal history and therefore, his decisions are determined by the experiences lived as students in the past. One presents the question of how to unlearn the internalized structures to re-learn in the own practice, in order to orientate the own didactic configurations. In this new context, the relation is rescued between the fields of the didactics and of the communication.

Key words: educational formation – knowledge – pupil – social and political context – communication.

Resumo: Os docentes encontram-se atravessados socialmente e ideologicamente pela própria história pessoal e portanto, suas decisões estão condicionadas pelas experiências vividas como estudantes no passado. Apresenta-se a questão de como des-aprender as estruturas internalizadas para re-aprender na própria prática, com o fim de orientar as próprias configurações didáticas. Neste novo contexto, resgata-se a relação entre os campos da didática e da comunicação.

Palavras chave: formação de professores – conhecimento – aluno – contexto social e política – comunicação.

(*) **Leticia Martín.** Creativa Publicitaria. Docente de la Universidad de Palermo en el Departamento de Comunicación y Creatividad Publicitaria de la Facultad de Diseño y Comunicación.

Tiempos de buena enseñanza

Analía López (*)

Fecha de recepción: julio 2011
Fecha de aceptación: septiembre 2011
Versión final: noviembre 2011

Resumen: El presente ensayo pretende reflexionar acerca de los beneficios de la educación basada en el modelo constructivista que sitúa al alumno en un rol activo, en contraposición al modelo conductista que lo ubica en un lugar pasivo.

El aprendizaje se va produciendo como resultado de la interacción de las experiencias, los conocimientos previos con los nuevos y del medio ambiente del alumno.

En una crítica al taylorismo, la autora toma como referencia el largometraje *Tiempos Modernos* de Charles Chaplin (1936) para explicar el modelo conductista.

Palabras clave: constructivismo – conductismo – aprendizaje – conocimientos previos.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 168]

La película *Tiempos Modernos* constituye un retrato de las condiciones desesperadas de empleo que la clase obrera tuvo que soportar en la época de la Gran Depresión, condiciones promovidas, en la visión dada por la película, por la eficiencia de la industrialización y la producción en cadena. Para que este modo de producción capitalista sea exitoso indefectiblemente se

tuvo que producir una traslación del análisis de tareas tayloristas a la escuela y a la educación, lo que provocó que las escuelas se gestionaran de manera similar a un complejo fabril; es decir se intento despojar de valores y actitudes las prácticas educativas y centrar la enseñanza en la visión tecnológica-positivista, rendición de cuentas y en los meros resultados académicos olvidando los

procesos pedagógicos.

El capitalista presiona una alarma y pide atención, los obreros silenciosos y sobrecogidos observan...“Buenos días, amigos. Esta grabación fue producida por Salles Talk Transcription Company. Quien habla es el vendedor mecánico. Tenemos el placer de presentarles al Sr. J. Willincom Bellows, inventor de la Máquina Alimentadora Bellows, un aparato práctico para alimentar a sus empleados mientras trabajan. ¿Por qué parar para el almuerzo? Esté al frente de la competencia. La Máquina Alimentadora Bellows elimina la hora del almuerzo, aumenta la producción y reduce el tiempo ocioso. Ahora demostraremos las capacidades de esta máquina maravillosa. El bello cuerpo aerodinámico, el desempeño suave y silencioso, el económico motor eléctrico. Esta es nuestra sopera automática completa, evita pérdida de tiempo soplando la sopa para enfriar. La temperatura de la sopa es mantenida sin consumo de energía.”

Charlot, el personaje mendigo de Charles Chaplin, trabajaba en la fábrica apretando tornillos sobre una cinta sin fin que se desplaza horizontalmente y cada vez a más velocidad, hasta el límite de las capacidades y dependiendo de las necesidades del capitalista. Un día, debido al movimiento frenético de la cinta, llegó a perder la razón y tuvo un ataque nervioso producto del estrés de su trabajo. Entonces, comienza a apretar narices en vez de tornillos y terminó creando el caos antes de que pudieran reducirle y echarle a la calle, claro.

Estas dos escenas de la película son una clara demostración de una organización de trabajo que deshumaniza al obrero hasta el punto de pretender convertirlo en una máquina servidora de otra máquina que solo debe remitirse a la ejecución de tareas que se le asignan, donde poco importan la vocación y las actitudes. Lo que cuenta es la aptitud, el rendimiento y el incremento de la productividad.

Tiempos Modernos en una crítica al taylorismo, modelo de organización industrial, denominado así por el estadounidense Frederick Winslow Taylor, que consistió en aplicar métodos científicos de positivistas y mecanicistas al estudio de la relación entre el obrero y las técnicas modernas de producción industrial, con el fin de maximizar la eficiencia de la mano de obra y de las máquinas y herramientas. Este modelo funcionaba mediante la división sistemática de las tareas, la organización racional del trabajo en sus secuencias y procesos, y el cronometraje de las operaciones, más un sistema de motivación mediante el pago de primas al rendimiento, suprimiendo toda improvisación en la actividad industrial.

El trabajador solo cumplía un objetivo y su única preocupación era mejorar su remuneración. Además, este modelo de organización fabril no solo desvaloriza al obrero individualmente, sino que también socialmente, ya que promovía la desunión al provocar que los amigos del trabajo se odiaban entre sí, debido a la competencia y presión que se ejercía sobre ellos.

El modelo taylorista supuso un gran avance para los modos de producción industrial. Este avance fue vital para el desarrollo del capitalismo anglosajón. Pero este hecho exitoso desde el punto de vista empresarial se trasladó a la escuela y a la educación, lamentablemente

fue imposible que no sucediera, ya que había que preparar a los jóvenes para trabajar bajo los modelos que se aplicaban en la catedral de los nuevos tiempos: la fábrica.

Para Taylor la iniciativa y elaboración intelectual se concentra en el sector de la “Dirección” impidiendo el aporte creativo por parte del trabajador y la generación de conocimiento en la organización. Sólo se transmitía el conocimiento explícito que el programador consideraba importante.

Las palabras de J. B. Watson explican claramente en qué consistía el enfoque que predominaba en las primeras décadas del siglo XX, denominado Conductismo “Para que la psicología lograra un estatus verdaderamente científico, tenía que olvidarse del estudio de la conciencia y los procesos mentales (procesos inobservables) y, en consecuencia, nombrar a la conducta (procesos observables) como su objeto de estudio”.

El modelo conductista es un modelo que se percibe al aprendizaje como algo mecánico, deshumano y reduccionista, donde el sujeto pasivo responde a estímulos externos que inciden en su organismo y los resultados verdaderos son los que están a la vista sin tener en cuenta lo que lleva el alumno interiormente como sus experiencias, sus valores, sus motivaciones, sus convicciones y creencias.

El rol del docente en este modelo es protagónico ya que enseñar es sinónimo de una actividad centrada en sí mismo, basando la instrucción en una técnica organizada y planificada con diseños curriculares en los cuales se establecen objetivos y su rol solo es ejecutarlos. Además procura mantener un orden extremo en las aulas dejando de lado todo tipo de interacción y debate por parte de los actores que conforman la actividad. Entonces, la escuela y el docente no son responsables ante algún fracaso en los resultados si todo está bien planificado y las técnicas bien implementadas.

En contraposición al modelo conductista, alrededor de los '80 irrumpió el “constructivismo”, enfoque que plantea que el individuo es una construcción propia que se va produciendo como resultado de la interacción de sus experiencias y conocimientos y su medio ambiente. Su conocimiento es una construcción que hace la persona misma. Esta construcción resulta de la representación de la información y de la actividad que se desarrolle al respecto. Esto significa que el aprendizaje no es un simple proceso de transmisión, internalización y acumulación de conocimientos sino un proceso activo de parte del alumno en ensamblar, extender, restaurar, interpretar y construir conocimientos desde los recursos de la experiencia y la información que recibe.

Luego de elaborar una comparación a cerca de estos dos modelos, se pueden enumerar tres beneficios del constructivismo que dan cuenta de cuán importante es adoptar este modelo en el proceso de aprendizaje en la aulas de la actualidad. El primero de ellos consiste en demostrar que siguiendo el modelo constructivista se aprende más y se disfruta el aprendizaje porque el alumno está más activamente involucrado en el mismo, en lugar de ser un ente pasivo. Esto significa que tiene más participación y creatividad en la elaboración de conocimientos. En segundo lugar, la educación trabaja mejor cuando se

concentra en el pensamiento crítico y el entendimiento, en lugar de dedicarse a la memorización. El constructivismo se concentra en el aprendizaje de cómo pensar y entender, o sea el aprendizaje es significativo ya que hay una relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas. Y a través de esta relación el alumno puede elaborar un análisis crítico de la información y los nuevos conceptos. Ausubel (1983), resume este hecho de la siguiente manera: “Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averíguese esto y enséñese consecuentemente”.

Por último, el tercer beneficio es que el aprendizaje constructivista es transferible. El alumno recibe la información y al relacionarla con sus ideas y experiencias previas, puede aplicarlo a la realidad e ir retroalimentándose de más contenidos elaborando críticas y reflexiones a cerca de ellos.

Referencias bibliográficas

- Ausubel; Novak y Hanesian (1983) *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. 2° Edición. México: Trillas.
- Chaplin, Charles (1936) *Tiempos Modernos* [Largometraje]. Estados Unidos.
- Ontoria, A. (1997) *Mapas conceptuales una técnica para aprender*. Madrid: Narcea.
- Texto Académico (2004) Universidad de San Martín. Escuela de Humanidades. Centro de Estudios en Didácticas Específicas.
- Constructivismo vs. Conductismo. Teoría del Diseño, (2009) Blogspot. Buenos Aires. Disponible en: <http://teoria-diseno.blogspot.com/2009/03/enfoques-constructivismo-vs-conductismo.html>

Nota: Este trabajo fue producido en la asignatura Introducción a la Didáctica del Programa de Formación y Capacitación Docente en el año 2010.

Abstract: The present essay tries to think brings over of the benefits of the education based on the model constructivist that places the pupil in an active role, in contraposition to the behaviorist model who locates it in a passive place.

The learning is taking place as a result of the interaction of the experiences, the previous knowledge with the new ones and of the environment of the pupil.

In a critique to the taylorism, the authoress takes as a reference the full-lenght picture Modern Times of Charles Chaplin (1936) to explain the behaviorist model.

Key words: constructivist – behaviorist – learning – previous knowledge.

Resumo: O presente ensaio pretende refletir sobre os benefícios da educação baseada no modelo construtivista que coloca ao aluno num papel ativo, em contraposição ao modelo conductista que o localiza num lugar passivo.

A aprendizagem vai-se produzindo como resultado da interação das experiências, os conhecimentos prévios com os novos e do médio ambiente do aluno.

Numa crítica ao taylorismo, a autora toma como referência o largometraje Tempos Modernos de Charles Chaplin (1936) para explicar o modelo conductista.

Palavras chave: construtivismo – condutismo – aprendizagem – conhecimento prévio.

(*) **Analía López.** Licenciada en Administración Hotelera (Universidad Nacional de Quilmes).

Pensando nuestras estrategias de enseñanza

Natalia Lescano (*)

Fecha de recepción: julio 2011
Fecha de aceptación: septiembre 2011
Versión final: noviembre 2011

Resumen: Los contextos donde desempeñamos nuestra tarea docente se presentan como contextos complejos atravesados por múltiples variables, esto nos desafía a pensar y reflexionar sobre nuestra práctica docente. Como parte del proceso de reflexión revisamos y cuestionamos nuestras estrategias de enseñanza a fin de generar en nuestros alumnos aprendizajes significativos.

Palabras clave: estrategias de enseñanza – múltiples variables – rol docente – constructivismo – aportes.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 171]

Ideas, reflexiones y pensamientos de los profesores de Diseño y Comunicación sobre sus estrategias de enseñanza

El programa de Capacitación Docente ofrecido por la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo, es un espacio creado para los docentes como

una instancia concreta para poder repensar sus estrategias de enseñanzas. Es decir, revisar, criticar, cuestionar los procedimientos o herramientas que utiliza el docente para facilitar el aprendizaje de los alumnos.

Los docentes que participan de este espacio construyen *papers* sobre alguna temática desarrollada o problemá-

tica surgida en los encuentros de trabajo.

A continuación presentamos los *papers* producidos por los profesores que participaron del espacio durante el año 2010, 1º y 2º cuatrimestre.

Al revisar los *papers* escritos en el espacio de Estrategias de Enseñanza vemos cómo conceptos trabajados en clases han sido retomados como temas de análisis para los documentos realizados, entre ellos señalamos:

Ser docente

Tema central en el trabajo realizado por el profesor Nicolás Ferrón y por la profesora Patricia Barbaro.

Si bien el profesor Nicolás Ferrón centra su mirada en la profesionalización docente, reflexiona sobre los cambios que, asegura, ponen en crisis la identidad tradicional que tienen los docentes y que tiene el sistema educativo.

Por su parte la profesora Patricia Bárbaro resalta la relevancia de realizar la tarea docente en contextos complejos y cambiantes. Analiza, desde una mirada constructivista la importancia de pensar en la planificación, en lo que sucede en el ambiente aula, en los conocimientos previos de los alumnos, y en sus imágenes mentales, buscando la comprensión de los contenidos. (El texto completo de Nicolás Ferrón fue publicado en Reflexión Académica en Diseño y Comunicación, Libro XV, 2011, pp. 129-132).

Aportes del constructivismo

Los profesores Eugenia Álvarez Del Valle y Martín Munitich Mladin retoman los aportes del constructivismo para la elaboración de sus *papers*. Por su parte la profesora Eugenia Álvarez Del Valle presenta el recorrido de reflexión sobre sus propias estrategias de enseñanza, lo hace recuperando un trabajo práctico sobre “Historia de la Publicidad” tema de la materia Publicidad I y modificando –a partir de los aportes del constructivismo– la consigna que solía presentar a los alumnos.

El profesor Munitich Mladin nos habla sobre la importancia de la productividad en el aula y la forma en que los aportes del constructivismo nos permiten alcanzarla. Plantea que la propuesta de Aula taller, (no exclusivamente) que nos permite incrementar la productividad en el aula y obtener resultados significativos. (El texto completo de Martín Munitich Mladin fue publicado en Reflexión Académica en Diseño y Comunicación, Libro XV, 2011, pp. 148-151).

Motivación

En su trabajo, el profesor Jorge Wu plantea que la motivación es un desafío actual del docente, si bien reconoce que ésta depende de los intereses y características propias de cada alumno, afirma desde su experiencia docente en clases proyectuales, que la motivación del grupo es un anhelo buscado clase a clase. Al respecto, retoma un aporte de Marta Souto quien afirma que los docentes en sus clases encuentran grupos y no individuos aislados, y es desde allí desde donde deberíamos pensar nuestras prácticas. (El texto completo de Jorge Wu fue publicado en Reflexión Académica en Diseño y Comunicación, Libro XV, 2011, pp. 167-169).

Aportes de la teoría de las inteligencias múltiples

El profesor Jan Ryniewicz recupera los aportes de esta teoría para reflexionar sobre su práctica docente, pero se anima ir un paso más allá y piensa a este aporte como una estrategia motivadora. Para esto, señala, que se hace necesario conocer a los alumnos para poder ofrecer contenidos y herramientas acordes a las inteligencias que evidencian y fortalecen aquéllas que no se han desarrollado aún.

Por su parte la profesora Dolores Díaz Urbano retoma los aportes de la teoría de las inteligencias múltiples, reflexiona sobre el enriquecimiento que genera a los grupos de trabajo el pensar estrategias desde los aportes de esta teoría y a su vez cómo se produce un mayor desarrollo de las características relacionadas a lo emocional y a lo creativo en las clases de diseño. (El texto completo de Dolores Díaz Urbano fue publicado en Reflexión Académica en Diseño y Comunicación, Libro XV, 2011, pp. 126-129)

Aportes de cada paper

Los *papers* elaborados se presentan como la faceta concreta del proceso de reflexión realizada por los profesores sobre su práctica docente en la universidad. Sin embargo más allá de la particularidad del contexto desde donde son pensados y donde toman forma cada uno de estos *papers* nos brindan aportes que enriquecen el campo disciplinar al que pertenece cada temática de base.

Desde esta idea se destaca lo que realizó en su producción la profesora Eugenia Álvarez Del Valle. Decíamos anteriormente que se propone una reformulación de la consigna de trabajo sobre un tema a desarrollar en Publicidad I, consigna que era repensada año a año sin mejores logros. Desde este aporte invita a repensar las estrategias de enseñanza, evitando repetirla año tras año, mucho más si no se logra aprendizajes significativos.

Por su parte la profesora Patricia Barbaro inicia su reflexión reconociendo la complejidad de la clase, aceptando los desafíos que esto implica para los docentes en su labor en sí misma y en la necesidad de pensar estrategias de enseñanza concretamente, retoma los aportes de la Didáctica de lo grupal propuestos por Marta Souto. Asimismo el profesor Nicolás Ferrón reflexiona sobre la evolución del rol docente considerando los cambios sociales, tecnológicos y económicos. Sobresalen temas sensibles para la tarea docente tales como incertidumbre, autoridad y nuevas responsabilidades frente a estos cambios.

En el *paper* presentado por el profesor Martín Munitich Mladin cobra relevancia la palabra productividad dando lugar rápidamente a otros conceptos como eficiencia y eficacia que en ámbitos creativos y cargado de abstracciones como es el del diseño parecieran no conjugar, sin embargo al ser claramente definidos y contextualizados se transforman en aportes disciplinares.

La profesora Dolores Díaz Urbano encuentra en los aportes a la educación que realiza la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner la herramienta enriquecedora a sus estrategias de enseñanza, centrandó su reflexión en los grupos de trabajo. Retoma también los aportes de Daniel Goleman sobre inteligencia

emocional para mejorar su práctica docente.

El profesor Jan Ryniewicz inicia su reflexión planteando el desafío con el que se enfrenta todo docente, querer motivar a los alumnos pero no como un primer paso o puntapié para el aprendizaje sino como parte de una totalidad necesaria para generar en los alumnos aprendizajes significativos. Desde esta idea propone pensar estrategias de enseñanzas desde los aportes de las inteligencias múltiples, sin embargo para ello reconoce la importancia de conocer a los alumnos.

Por su parte el profesor Jorge Wu también reflexiona sobre el concepto de motivación, se siente implicado como docente y a partir de aportes teóricos construye un camino que lleva (y acerca) a pensar la tarea educativa que se concreta en el aula taller.

Análisis del corpus

Según Schön (1992) el desarrollo de una práctica reflexiva ayuda a descubrir, expresar y evaluar los conocimientos no expresados directamente pero que influyen sobre nuestra práctica profesional. Esta práctica tiene dos momentos básicos: una se refiere a lo que se piensa y se sienta durante la “reflexión en la acción” y la otra se refiere a lo que se piensa y siente después de la “reflexión sobre la acción”. Se supone que en la medida que un profesional reflexiona sobre su práctica, aumentará su capacidad de describir, interpretar, evaluar y renovar su desempeño

Desde esta afirmación podemos sostener que los *papers* presentados por los profesores son resultado del proceso de aprendizaje de conceptos pedagógicos didácticos y reflexión de prácticas docentes de los profesores participantes del espacio de estrategias de enseñanza. Los temas centrales elegidos para escribir las producciones son temas que han sido trabajados en los encuentros semanales respectivamente y de alguna forma u otra han motivado a un proceso de mayor reflexión y producción por parte de los profesores.

Este proceso – que podemos llamarlo de metacognición – genera puntos de encuentro como lo es por ejemplo el pensar sobre el concepto de “motivación”. Al respecto el profesor Jorge Wu en su documento plantea:

La búsqueda de motivación a través de distintas estrategias es un trabajo que inicia mayormente con el estudio y el relevamiento del grupo clase y de cada alumno en particular.

La búsqueda de motivación parte del profesor hacia los alumnos y en algunos casos se retroalimenta, ¿qué profesor no encuentra motivación en un aula-grupo que entienda el sistema, lo practica y hasta lo disfruta?

Por su parte el profesor Jan Ryniewicz pensando concretamente sobre la tarea y responsabilidad del docente frente al objetivo de “motivar a los alumnos” señala:

Es importante encontrar mecanismos o estrategias que generen en el alumno algún tipo de incentivo, elementos en los que él encuentre una recompensa, algo que le genere esa fuerza impulsora y superadora que lo hace seguir avanzando en pos de la consecución del objetivo: un aprendizaje significativo.

Otro punto de encuentro y compartido en las reflexiones docentes fueron los aportes teóricos del constructivismo y de la teoría de las inteligencias múltiples. Estos

aportes teóricos brindaron luz sobre la práctica misma pudiendo lograr así la dialéctica teoría - práctica. Al respecto la profesora Díaz Urbano plantea como hipótesis de trabajo la siguiente afirmación: “Las inteligencias múltiples aportan beneficios en la configuración eficiente de grupos integrales de trabajo de profesionales” Por su parte la profesora Álvarez Del Valle concluye su proceso de reflexión afirmando, luego de haber llevado a cabo una estrategia pensada desde los aportes del constructivismo: “Se notó una mejora progresiva del proceso de enseñanza aprendizaje al incorporar distintas estrategias que tienden a una didáctica constructivista.”

Aquí vemos concretamente los beneficios cuando el interés por la reflexión docente es la comprensión de sus prácticas, saber mirar y reconocer si no se están logrando los objetivos esperados, problematizar la acción y generar espacios de reflexión de manera de permitir una teoría sustantiva que enriquezca la práctica.

Tanto la profesora Patricia Barbaro como el profesor Nicolás Ferrón retoman el tema del “Ser docente”, y se animan a reconocer aceptar realidades propias de las situaciones de clase.

Por su parte la profesora Barbaro en su *paper* recupera los aportes de algunos autores trabajados y señala: “...Frente a este contexto complejo, se hace necesario entonces, pensar la práctica docente (...) teniendo en cuenta que la enseñanza es una actividad compleja que requiere de decisiones (...)”

La profesora también se refiere a la complejidad de la clase y para ellos retoma los aportes que a su vez Marta Souto recupera de Doyle para referirse a las características del ambiente áulico, entre ellos: simultaneidad, multidimensionalidad, inmediatez, impredecibilidad, publicidad e historicidad.

El profesor Nicolás Ferrón desarrolla el mismo tema pero lo lleva a otro plano de reflexión más amplio; se pregunta por los cambios que imperan en la realidad social, en la tecnología y en la económica, en las nuevas exigencias que van a imprimir al rol docente. Entre ellos señala la necesidad de innovación, pero la tarea docente necesita del acompañamiento y del apoyo institucional. Podría decirse que es imposible que las instituciones de educación superior convencionales puedan iniciar procesos de cambio sin contar con el profesorado, pero tampoco parece que puedan tener éxito a la larga aquellas experiencias promovidas por profesores sin el apoyo de la institución

Conclusiones

“Toda situación de enseñanza pone en juego un dispositivo técnico peculiar: conjunto de componentes organizado en formas diversas, que da especificidad a la enseñanza. Se trata de los componentes clásicos de todo proceso de enseñanza: objetivos, contenidos, técnicas, actividades, evaluaciones, recursos que en conjuntos más o menos coherentes organizan la tarea específica e enseñanza” (Souto.M., 2007, p. 240).

En el espacio de Estrategias de Enseñanza los docentes pueden detenerse a mirar, revisar y reformular su estos componentes clásicos que menciona Souto (2007). Se favorece un análisis crítico planificado y guiado a fin

de poder identificar los elementos intervinientes en la situación de clase. Esto nos permitirá poner luz sobre la práctica docente generando mejoras e innovando en aquello que sea necesario hacerlo. Para ello se hace necesario que el docente se conozca a sí mismo y reconozca su estilo de enseñanza a su vez conozca su grupo de alumnos y tenga una intención clara de favorecer aprendizajes significativos en sus alumnos.

Muchos son los planteos e interrogantes que han surgido realizando el proceso de reflexión en la acción y reflexión de la acción, (momentos señalados por Schön (1992)), quizás muchos de estos cuestionamientos no han sido respondidos en su totalidad simplemente porque su naturaleza misma no permite ideas acabadas o totalitarias. Sí podemos asegurar que los *papers* realizados por los docentes en este espacio del Programa de Capacitación Docente buscan ser documentos que indaguen posibles respuestas y propuestas para enriquecer la tarea docente en el nivel universitario.

Referencias bibliográficas

- Caruso, M y Dussel, I (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*, Buenos Aires: Santillana.
- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*, Buenos Aires: Aique
- Carretero, M. (1997) *¿Qué es el constructivismo? Desarrollo cognitivo y aprendizaje. Constructivismo y educación*, México: Progreso
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*, Buenos Aires: Paidós.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2006). *Enseñanza y filosofías de la enseñanza. El ABC de la tarea docente: Curriculum y enseñanza*, Buenos Aires: Aique
- Huertas, J. A. (1997). *Motivación. Querer aprender*, Buenos Aires: Aique.
- Perkins, D. (1997) *El contenido. La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*, Barcelona: Gedisa

- Schön, D. (1998) *El Profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Barcelona: Paidós.
- Souto de Asch, M. (2007) *Hacia una didáctica de lo grupal*, Buenos Aires: Miño y Dávila
- Tenti Fanfani Emilio (2008) "Particularidades del oficio de enseñar". En Revista *El monitor* Junio 2010. Buenos Aires. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Tenti Fanfani, Emilio (Comp.) (2006) *El Oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*, Buenos Aires: Siglo veintiuno.

Abstract: The contexts where we recover our educational task appear as complex contexts crossed by multiple variables, this challenges us to think and think about our educational practice. As a part of the process of reflection we check and question our strategies of education in order to generate in our pupils a significant learning.

Key words: strategies of education – multiple variables – educational role – constructivism – contributions.

Resumo: Os contextos onde desempenhamos nossa tarefa docente se apresentam como contextos complexos atravessados por múltiplas variáveis, isto nos desafia a pensar e refletir sobre nossa prática docente. Como parte do processo de reflexão revisamos e questionamos nossas estratégias de ensino a fim de gerar em nossos alunos aprendizagens significativas.

Palavras chave: estratégias de ensino – múltiplas variáveis – rol docente – construtivismo – contribuições.

(*) **Natalia Lescano.** Profesora en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Tucumán). Postgrado en Análisis e Intervención Institucional ante la crisis Social Argentina. Docente en la Universidad de Palermo en el Departamento Pedagógico de la Facultad de Diseño y Comunicación y en otras Universidades e Instituciones.

Ser docente: desafíos y estrategias

Patricia Barbaro (*)

Fecha de recepción: julio 2011
Fecha de aceptación: septiembre 2011
Versión final: noviembre 2011

Resumen: La decisión de transmitir ciencia y cultura a nuevas generaciones presenta un contexto complejo. El acelerado cambio social y la transformación de los sistemas educativos afectan el trabajo del docente en el contexto del aula. Se hace necesario entonces, repensar la tarea docente. Pensar en estrategias de enseñanza.

Los trabajos desarrollados por distintos profesionales dentro del área educativa permiten pensar posibles estrategias frente a los desafíos que se plantean a los docentes en este panorama complejo.

Palabras clave: transmisión de conocimientos – innovación – adaptación – constructivismo – actividades creativas.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 173]

Transmitir y adquirir conocimientos son parte de procesos históricos y culturales cambiantes que inexorablemente afectan a los procesos educativos. A partir de la decisión de transmitir los conocimientos adquiridos durante años de formación, como modo de transmitir ciencia y cultura a nuevas generaciones, los docentes se enfrentan a la responsabilidad de desarrollar el trabajo en el aula con los alumnos.

Los procesos de cambio social y la transformación de los sistemas educativos de las últimas décadas, han transformado profundamente el trabajo de los profesores en el contexto del aula, planteando nuevos desafíos. Desarrollar la capacidad de innovación y la adaptación a los cambios requiere además de un análisis de territorios a recorrer, elaborar estrategias, buscar soluciones y realizar propuestas para dicha adaptación. (Esteve, 2005). Frente a este contexto complejo, se hace necesario entonces, pensar la práctica docente no en función de pasos, sino teniendo en cuenta que la enseñanza es una actividad compleja que requiere de decisiones de cómo, por qué y para qué enseñar (Gvirtz, 2006).

En toda situación de enseñanza, se pone en juego un conjunto de componentes (objetivos, contenidos, técnicas, actividades, evaluaciones, recursos) que a partir del diseño de la planificación anticipa la acción y expresa una decisión del docente. (Souto, 1993).

Es fundamental pensar en posibles estrategias de enseñanza¹, necesarias para atender a grupos de alumnos muy diferentes entre sí, no solo en cuanto a intereses sino también, en cuanto al valor que le atribuyen a su formación. Y que por otra parte, como señala José Esteve: ya no podemos suponer que los alumnos estén motivados o posean los conocimientos previos esperados. Tener en cuenta que la enseñanza busca favorecer y guiar el aprendizaje mediante un proceso progresivo de apoyos provisionales y la asunción paulatina de competencias y responsabilidades por parte del alumno...Se pretende poner en marcha un proceso de diálogo entre el aprendiz y la realidad, apoyado en la búsqueda compartida con los compañeros y con los mayores". (Gvirtz, 2006).

Una propuesta diferente a la educación tradicional implica partir del nivel de desarrollo del alumno; asegurar la construcción de aprendizajes significativos posibilitando que dichos aprendizajes los realicen por sí solos; procurar que los alumnos modifiquen los esquemas de conocimiento que poseen y establezcan relaciones ricas entre el nuevo conocimiento y los esquemas de conocimiento existentes.² Esto supone poner en marcha actividades y decisiones que supondrían que los alumnos adquirieran conocimientos y "la formación de ciudadanos con mejor capacidad para la solución de problemas y capacidad crítica". (Carretero, 1997).

La planificación, de acuerdo a su forma, puede posibilitar o no, que se canalicen también los intereses de los alumnos, dando lugar a un "instrumento grupal creativo". (Souto, 1993) Silvina Gvirtz (2006) señala que Edwards y Mercer proponen "crear un espacio de conocimiento compartido en el aula". En este sentido, el docente debe intentar crear mediante el diálogo y el aporte de contenidos, un espacio de intercambio que se vaya enriqueciendo con el aporte de los participantes.

Los componentes de la enseñanza, que se materializan en la práctica de la propuesta realizada, se concretan en el ambiente del aula. Se hace necesario no solo manejar la asignatura (explicar contenidos, formular y responder preguntas, etc.) sino también, aprender del contexto de la clase, asumir su complejidad y desarrollar un "pensamiento complejo, estratégico y comprensivo". (Souto, 1993) Aprender de las situaciones que se plantean en el ambiente del aula para pensar en posibles estrategias que tiendan a ser más adecuadas a las demandas y características propias de dicho ambiente.

Dentro del ambiente del aula están presentes una gran cantidad de eventos, tareas, procesos y propósitos (multidimensionalidad). Ocurren cosas distintas en un mismo momento. Hay preguntas, diálogos en pequeños grupos, desarrollo de contenidos, acciones, etc. (simultaneidad). Los sucesos transcurren rápidamente, lo que genera poco tiempo para reflexionar antes de actuar (inmediatez). Hay distracciones, interrupciones, etc. Giros inesperados que dificultan anticipar la marcha de los hechos (impredictibilidad). Las clases son lugares públicos y las conductas de los participantes son visibles (publicidad). Transcurren en un tiempo prolongado en el que se acumulan experiencias, rutinas y normas (historicidad). Un evento cualquiera, no es una situación aislada, por lo tanto "debe ser considerado en el contexto más amplio de la historia de la clase". (Souto, 1993). Si se tienen en cuenta que estos rasgos intrínsecos, crean presiones y dan forma a la tarea de enseñar; la planificación puede ser pensada en forma flexible de manera que permita que las características se canalicen dando dinámica y vitalidad a la tarea de enseñar. (Souto, 1993). José Esteve (2006), señala que los alumnos aprenden cuando se implican en una "actividad de aprendizaje". Si bien el "discurso expositivo" puede ser una actividad de aprendizaje, los alumnos se implican más fácilmente cuando, "tras una introducción del profesor que marca el sentido de la actividad a realizar, son ellos quienes la realizan".

Desde el constructivismo, Ausubel (1983) sustenta que aprender es sinónimo de comprender. Aquello que se comprenda será lo que se aprenderá y recordará mejor. Es fundamental para el docente, no sólo conocer las representaciones que poseen los alumnos sobre lo que se le va a enseñar sino también, analizar el proceso de interacción entre el conocimiento nuevo y el que ya poseen". De esta forma, es más importante el proceso que lleva a dar una respuesta determinada que el producto final. Los errores informan sobre como se reelabora el conocimiento que se posee a partir de la información que los alumnos reciben y la mayoría, se deben a procesos de comprensión inadecuada. (Carretero, 1997)

Según David Perkins (1997) la comprensión se identifica a través de "actividades creativas" en las que los alumnos "van más allá de la información suministrada". Las "actividades de comprensión" (explicar, encontrar ejemplos, aplicar, justificar, comparar y contrastar, contextualizar y generalizar) constituyen el lado visible de la comprensión, es decir aquello que se hace cuando se comprende.

Por otra parte, las "imágenes mentales"³ dan algo con lo cual razonar cuando se realizan dichas actividades y las

actividades de comprensión generan imágenes mentales, existiendo una relación recíproca. Ayudar a los alumnos a generar imágenes mentales permitiría desarrollar la capacidad de comprensión y si realizan actividades de comprensión, construirán imágenes mentales. (Perkins, 1997).

Señala además, que los “temas generadores”, que dan origen y apoyo a las “actividades de comprensión”, facilitan la tarea de enseñar a comprender. Muchos temas que se enseñan con el enfoque convencional parecen no ser generadores. Para serlo, deben reunir algunas condiciones: ocupar un lugar central en la materia (centralidad), generar “actividades de comprensión”, no parecer misterioso o irrelevante (accesibilidad) y promover extrapolaciones y conexiones (riqueza).

Un aprendizaje “reflexivo, dinámico e informado” requiere reflexionar no solo sobre lo que se enseña sino también en el por qué se enseña, es decir pensar en los objetivos propuestos más allá del aprendizaje del contenido propiamente dicho. De esta forma, los datos pueden ser agrupados en torno a “temas generadores” que son “más amplios y fecundos”. (Perkins, 1997).

Conclusión

Los aportes de los distintos autores empleados para la realización del presente trabajo brindan conocimientos que señalan aspectos a tener en cuenta para pensar posibles estrategias de enseñanza en el desarrollo de la práctica docente. La importancia de la forma de la planificación para crear un espacio de trabajo compartido, considerando la complejidad de la clase y que los alumnos puedan realizar un aprendizaje comprensivo constituyen algunos aspectos a tener en cuenta para pensar, repensar la práctica docente frente a los desafíos que se plantean dentro del contexto del aula.

Notas

¹ Las estrategias de enseñanza son los procedimientos y las herramientas que utiliza el docente para facilitar el aprendizaje de los alumnos.

² Según la posición constructivista, el conocimiento es una construcción del ser humano a partir de esquemas que posee y que fueron construidos en su relación con el medio.

Un esquema es una representación de una situación concreta o de un concepto que permite manejarlos internamente y enfrentarse a situaciones iguales o parecidas en la realidad.

³ Una imagen mental es un tipo de conocimiento holístico y coherente; cualquier representación mental unificada y abarcadora que ayuda a elaborar un tema.

Nota: Este trabajo fue producido en la asignatura Introducción a las Estrategias de la Enseñanza del Programa de Formación y Capacitación Docente en el año 2010.

Referencias bibliográficas

- Ausubel; Novak y Hanesian (1983) *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. 2° Edición, México: Trillas.
- Carretero, M. (1997) *¿Qué es el constructivismo? Desarrollo cognitivo y aprendizaje. Constructivismo y educación*. México: Progreso.
- Esteve, J. (2006) “Identidad y desafíos de la condición docente”. En *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Tenti Fanfani, E. (2006) (Comp.) Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2006). *Enseñanza y filosofías de la enseñanza. El ABC de la tarea docente: Curriculum y enseñanza*, Buenos Aires: Aiqué.
- Perkins, D. (1997) *La escuela inteligente*, Barcelona: Gedisa.
- Souto de Asch, M. (1993) *Hacia una teoría de lo grupal*, Buenos Aires: Miño y Dávila.

Abstract: The decision to transmit science and culture to new generations presents a complex context. The intensive social change and the transformation of the educational systems affect the work of the teacher in the context of the classroom. It becomes necessary at the time, to rethink the educational task, to think about strategies of education.

The works developed by different professionals inside the educational area allow thinking possible strategies opposite to the challenges that appear to the teachers in this complex panorama.

Key words: transmission of knowledge – innovation – adjustment – constructivism – creative activities.

Resumo: A decisão de transmitir ciência e cultura a novas gerações apresenta um contexto complexo. As rápidas mudanças sociais e transformação dos sistemas educativos afetam o trabalho do docente no contexto do aula. Faz-se necessário então, repensar a tarefa docente. Pensar em estratégias de ensino.

Os trabalhos desenvolvidos por diferentes profissionais dentro do área educativa permitem pensar possíveis estratégias em frente aos desafios que se propõem os professores neste panorama complexo.

Palavras chave: transmissão do conhecimento – inovação – adaptação – construtivismo – atividades criativas.

^(*) **Patricia Barbaro.** Licenciada en Planificación y Diseño del Paisaje (UBA).

Inteligencias múltiples: una estrategia motivadora

Jan Ryniewicz (*)

Fecha de recepción: julio 2011
Fecha de aceptación: septiembre 2011
Versión final: noviembre 2011

Resumen: A través de la experiencia, se ha podido observar que una de las barreras a la que se enfrentan los docentes en la tarea educativa es la falta de motivación. Surge de esto un desafío: generar motivación en los alumnos. Este es muy a menudo un punto que genera cierta resistencia en el camino de la enseñanza, proceso en el cual los docentes son emisores de un mensaje y de un contenido que el alumno recibe.

A través de este documento se definirán términos que hacen a la motivación, relacionándolos con el concepto de inteligencias múltiples, en pos de contribuir a una mejor estrategia motivacional.

Palabras clave: motivación – estrategias – inteligencias múltiples – enseñanza.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 175]

Una reflexión acerca del cruce entre la teoría de las inteligencias múltiples y la motivación

Desarrollo

Frente al desafío que implica el proceso de enseñanza-aprendizaje, se busca encontrar estrategias de motivación adecuadas que puedan contribuir a lograr un proceso más eficaz.

Para continuar con esta reflexión, es importante definir motivación. Para eso, se usará la acepción que dice que "...una acción está motivada cuando lo que interesa es la propia actividad, que es un fin en si misma, no un medio para otras metas". Este es el caso de la motivación intrínseca o autorregulada. (Huertas J. A, 1997: 100).

Tal como mencionan Deci y Ryan (1991), la motivación intrínseca tiene tres elementos que la caracterizan: la autodeterminación, la competencia y la que nos interesa en este *paper*, la satisfacción de hacer algo propio y familiar. Este último concepto se apoya en el hecho de que alguien se encuentra cómodo haciendo lo que le gusta, lo que quiere.

Así, un alumno que encuentra motivación en la clase, es una persona que se compenetra con el contenido, que lo procesa, lo asimila, lo discute, lo entiende, interactúa con el hasta hacerlo propio. Es por eso que lograr que un estudiante sienta interés, no sólo por el resultado del aprendizaje, sino por el contenido en si mismo, puede redundar en un proceso más virtuoso.

Pero la motivación no solo se acota al plano intrínseco. Hablamos de motivación extrínseca cuando "...la finalidad de la acción, la meta, el propósito tiene que ver con una contingencia externa, con un beneficio tangible y exterior" (Huertas J.A, 1997: 102). En este sentido, el incentivo, entendido como un objeto o contingencia exterior a la que se le atribuye un determinado valor, generando energía a una conducta iniciada, puede ser el elemento que impulse al alumno a una mejor motivación. De este modo, el incentivo para que un alumno se vea motivado a aprender y compenetrarse con el contenido juega un rol fundamental.

Es importante encontrar mecanismos o estrategias que generen en el alumno algún tipo de incentivo, elemen-

tos en los que él encuentre una recompensa, algo que le genere esa fuerza impulsora y superadora que lo hace seguir avanzando en pos de la consecución del objetivo: un aprendizaje significativo.

Paralelamente al concepto de motivación, existe otro tópico en el que se apoyará este documento: las inteligencias múltiples. Esta teoría dice que "...creemos que la competencia cognitiva del hombre queda mejor descripta en términos de un conjunto de habilidades, talentos o capacidades mentales que denominamos 'inteligencias'" (Gardner H. 2003: 32).

Es interesante destacar el plural, las inteligencias. El mismo autor menciona siete inteligencias, cada una con aptitudes en distintos sistemas simbólicos o características físicas.

Estas inteligencias son: Inteligencia cinético-corporal, (referida a la habilidad al momento de ejecutar acciones que impliquen coordinación física o movimientos), inteligencia lógico-matemática, (capacidad de resolución de problemas y generación de hipótesis y razonamientos lógicos), inteligencia musical, inteligencia lingüística, inteligencia espacial, inteligencia interpersonal (capacidad de relacionamiento interpersonal, liderazgo, magnetismo) e inteligencia intrapersonal (conocimiento de los aspectos internos de una persona, acceder a la propia vida emocional).

La teoría de la inteligencia múltiple detalla áreas o segmentaciones dentro de las que se puede incluir a los individuos, en función de si muestran una mayor facilidad para (por ejemplo) una estructura lógico-matemática, cinético-corporal o lingüística, entre otras.

Lo que se intenta demostrar es que a través del uso de la teoría de las inteligencias múltiples se puede sacar lo mejor de cada alumno, logrando así que el proceso de aprendizaje sea para el estudiante algo propio, familiar, por lo tanto generador de satisfacción, tal como se enunció previamente en la definición de motivación intrínseca.

Teniendo en cuenta que, "...es de capital importancia evaluar la combinación particular de habilidades que pueden destinar a un individuo concreto a ocupar cierta casilla vocacional" (Gardner H. 2003: 44), se considera

que conocer a los alumnos, sus intereses, sus capacidades y todos sus atravesamientos puede contribuir a explotar ese conjunto de habilidades, tanto desde el lado del docente como desde el del alumno. Un estudiante, tanto como cualquier persona, es más que la suma de sus partes, incluyendo éstas sus inteligencias (las que más se destacan y las que menos sobresalen), y el proceso de enseñanza no debe ser ajeno a esto, estimulando todas estas áreas con los instrumentos adecuados.

Ofrecer contenidos acordes a cada tipo de inteligencia es un camino posible. Se estaría entonces frente a una estrategia de contenidos adaptados a cada alumno, sin dudas un generador de motivación, casi intrínseca, aunque difícil de implementar.

La realidad marca que en una clase, el momento áulico está atravesado por diversos factores que “crean presiones y configuran...la tarea de enseñanza”. Elementos como la multidimensionalidad, simultaneidad, inmediatez, e impredecibilidad (W. Doyle, 1986) hacen que intentar el dictado de contenidos en función de cada tipo de inteligencia sea impracticable.

De ese modo, la tarea del docente pasa no sólo por manejar su contenido, sino por conocer a sus alumnos, sabiendo que es lo que atraviesa a cada uno de ellos, o al menos siendo conciente de este hecho. Asimismo, el docente debe estar al tanto de las capacidades de cada estudiante, captando cuales son los puntos fuertes, los puntos débiles, de modo de poder aprovechar los primeros y mejorar los últimos. Es importante que el docente pueda conocer las inteligencias múltiples de sus alumnos.

Utilizando estos elementos, el docente puede hacer que el alumno use sus mejores recursos, estando así en el área que mejor maneja, donde mejor se siente, donde más intrínsecamente motivado se siente. Por otra parte, fomentar la superación en las áreas donde el estudiante no se siente tan cómodo, puede generar ansias de mejorar, lo que puede derivar en una estrategia de motivación extrínseca.

En esta situación, donde el docente pasa a ser mucho más que un simple emisor de contenidos, su rol empieza a tener otro peso, otro nivel de compromiso, otro grado de “control sobre el desarrollo del oficio” (Tanti Fanfani E. 2010: 33). Este es un docente que ve a la clase no solo como un grupo de individuos sino como alguien que puede individualizar a sus alumnos y estar más cerca de ellos.

Conclusiones

En el proceso de enseñanza, existen muchas estrategias. Cada una de estas puede funcionar mejor en un entorno donde tanto el docente como el alumno se encuentren motivados. La motivación tiene un doble capítulo: intrínseco y extrínseco. Es importante poder operar sobre estos dos planos. Un docente que consigue identificar

las diversas inteligencias múltiples de sus alumnos no solo encuentra elementos motivadores en ambos planos, logrando que los alumnos se motiven, se superen y aprendan, sino que es un docente que se acerca, que sigue de cerca a sus alumnos, formando profesionales, individuos, personas, ciudadanos.

Referencias bibliográficas

- Gardner H. (2003) *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*, Buenos Aires: Paidós.
- Huerta J.A. (1997) *Motivación. Querer aprender*, Buenos Aires: Aique
- Souto de Asch M. (1993) *Hacia una didáctica de lo grupal*, Buenos Aires: Miño y Dávila
- Tanti Fanfani E. (2008) “Particularidades del Oficio de enseñar”. En Revista *El Monitor de la educación* (2010, Junio), Buenos aires: Ministerio de Educación.

Nota: Este trabajo fue producido en la asignatura Introducción a las Estrategias de la Enseñanza del Programa de Formación y Capacitación Docente en el año 2010.

Abstract: Across the experience, one could have observed that one of the barriers which the teachers face in the educational task is the lack of motivation. A challenge arises from this: to generate motivation in the pupils. This is very often a point that generates certain resistance in the way of the education, process in which the teachers are issuers of a message and of a content that the student receives.

Across this document there will be defined terms that they do in favor of the motivation, relating them to the concept of multiple intelligences, in pursuit of contributing to a better strategy in motivation.

Key words: motivation – strategies – multiple intelligences – education.

Resumo: Através da experiência, pôde-se observar que uma das barreiras à que se enfrentam os professores na tarefa educativa é a falta de motivação. Surge disto um desafio: gerar motivação nos alunos. Este é muito com frequência um ponto que gera certa resistência no caminho do ensino, processo no qual os docentes são emissores de uma mensagem e de um conteúdo que o aluno recebe.

Através deste documento se definirão termos que fazem à motivação, relacionadas com o conceito de inteligências múltiplas, em pos de contribuir a uma melhor estratégia motivacional.

Palavras chave: motivação – estratégias – inteligências múltiplas – ensino.

(^c) Jan Ryniewicz. Ver CV en la página 131.

Estrategias constructivistas en Publicidad I

Fecha de recepción: julio 2011
Fecha de aceptación: septiembre 2011
Versión final: noviembre 2011

Eugenia Álvarez Del Valle (*)

Resumen: Este *paper* trata sobre las estrategias de enseñanza en la materia Publicidad I, desde una mirada constructivista. Se enfoca especialmente en los temas de Conocimientos Previos y Zona de Desarrollo Próximo. Estos temas aplicados a la materia, intentan mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje para lograr, con nuevas y distintas estrategias, aprendizajes significativos.

Palabras clave: enseñanza constructivista – publicidad – estrategias – aprendizajes significativos.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 177]

Este *paper* surge a partir de la cursada de Introducción a las Estrategias de Enseñanza del Programa de Capacitación Docente. El mismo permitió reflexionar sobre las estrategias utilizadas en el dictado de la materia Publicidad I.

Publicidad I es una asignatura inicial de las distintas carreras como Diseño Gráfico, de Indumentaria, Publicidad y Organización de Eventos de la Facultad de Diseño y Comunicación en la Universidad de Palermo.

Al abordar los temas de estrategias se pueden revisar las que cada docente utiliza. Se nota que, con frecuencia, las utilizadas fueron las experimentadas durante los roles de estudiante. Al interiorizarse sobre el constructivismo, cada docente puede reflexionar sobre si las estrategias que utiliza son las más adecuadas, de acuerdo al contenido, sus objetivos y al grupo clase, para el proceso de enseñanza aprendizaje, también si están actualizadas o si simplemente hay nuevas estrategias que ayudarán a explicar mejor o más fácilmente un tema.

Conocimientos previos

Al aproximarse a la didáctica constructivista, se advierte que uno de los pilares es aprovechar los conocimientos previos de los alumnos. En el caso de la materia Publicidad I hay mucho material para utilizar dado que los estudiantes son espectadores de publicidad desde niños. La materia se basa en analizar y poder crear campañas publicitarias basadas en las necesidades del mercado y los anunciantes. En general, los estudiantes sólo han mirado los anuncios como parte del espectáculo comunicacional, no lo han analizado como posibles productores de esos avisos. Por lo tanto, el desmenuzamiento de los avisos en el transcurso de la materia se asemeja a un análisis forense, el aviso ya está en el aire, y la propuesta es: “ahora veremos como se llegó a realizar eso y por qué” sin contar con los datos exactos del mercado de cada caso.

En la materia se recurre constantemente a la memoria de los estudiantes, qué avisos recuerdan para ejemplificar los temas que se están tratando.

Otra de las estrategias, para recuperar conocimientos previos, es que el docente proyecte en el aula avisos televisivos que han tenido cierto éxito y que esos spots actúen como disparadores de contenidos (si los estudiantes los han visto con anterioridad aún mejor).

La metodología didáctica de la unidad Proceso de Comunicación Publicitaria es un claro ejemplo de cómo se pueden tomar los conocimientos previos de los estudiantes para lograr un aprendizaje significativo. El proceso de comunicación los alumnos lo han estudiado en la escuela primaria y en la secundaria en diversas oportunidades. Llegan a la universidad con un claro concepto de este proceso. El paso siguiente es introducir el papel que juega el anunciante y la agencia de publicidad como emisores y cuáles son las características de un mensaje publicitario. No hace falta explicar qué es el receptor, el emisor, el canal o el *feedback*, porque los alumnos, en general, ya tienen estos conocimientos aprendidos. Si el docente comienza explicando el tema en su totalidad pierde la atención de los alumnos y la posibilidad de ver la aplicación específica en publicidad de ese tema. Tal como Mario Carretero (1997) (tomando a Ausubel como referente) expresa:

El conocimiento que se transmite en cualquier situación de aprendizaje debe estar estructurado no solo en sí mismo, sino con respecto al conocimiento que ya posee el alumno. ... Es decir, en cualquier nivel educativo es preciso tener en cuenta lo que el alumno ya sabe sobre lo que vamos a enseñarle, puesto que el nuevo conocimiento se asentará sobre el viejo” (Carretero Mario, 1997).

Se puede considerar que el autor le puso nombre a esta estrategia didáctica que clarifica el objetivo: “puentes cognitivos”, es decir, pasar de un conocimiento menos elaborado o incorrecto a un conocimiento más elaborado.

Zona de desarrollo próximo

La zona de desarrollo próximo es otro de los pilares del constructivismo, se intenta poner al alumno el borde del conocimiento para que él, por sus propios medios, dé el paso que le permitirá adquirir nuevos aprendizajes, experiencias o contenidos.

Como ejemplo de una estrategia didáctica constructivista basada en la zona de desarrollo próximo se citará un trabajo práctico creado por la docente sobre Historia de la Publicidad.

Este contenido, obligatorio en el programa, la docente lo incluye en su planificación en la unidad 4, la cuarta clase aproximadamente. Se trata de cómo comenzaron a funcionar las primeras agencias de publicidad, ubicación espacial y temporal de ellas, y el desarrollo de las

agencias y de los mensajes hasta como las conocemos hoy.

El tema puede resultar entretenido para los estudiantes de la carrera Licenciatura en Publicidad, pero en general no sucede lo mismo con los alumnos de las otras carreras. Los grupos fluctúan en una cantidad entre 15 a 30 alumnos por cuatrimestre, y existe un porcentaje alto de alumnos extranjeros (chilenos, colombianos, ecuatorianos, bolivianos, venezolanos), por lo que la docente debe hacer que todos se sientan interesados en los ejemplos y el tema en general.

Las experiencias vividas con respecto a la enseñanza de la Historia de la Publicidad se pueden resumir en las distintas situaciones expuestas a continuación:

- Si la docente solicitaba a los alumnos que leyeran el tema antes del dictado de la clase, la minoría asistía a la clase con el texto realmente leído. (La docente entrega un módulo de fotocopias, indicando los autores de los textos, al comienzo del cuatrimestre e indica la bibliografía.)
- Si la docente pedía que el texto sea leído durante la clase, el grupo se dispersaba, la dinámica se complicaba y costaba continuar con una clase ordenada y entretenida.
- Si la docente lo comentaba durante la clase, indicando fechas y nombres de las agencias, los alumnos preguntaban si “eso lo va a tomar”, lo cual hace suponer que el tema no les atraía y solamente lo revisarían si fuera sumamente necesario.

Dado que, como se puede notar, estas estrategias no dieron resultado, la docente generó un nuevo trabajo práctico. Este trabajo tiene pocas guías, e intenta que el alumno se acerque por sí mismo al tema, para tratarlo luego, cuando el trabajo ya está concluido. Se transcribe a continuación tal como se encuentra en la planificación.

Trabajo Práctico N° 4

Título: Historia de la Publicidad

Consigna: Realizar un aviso publicitario de época anterior (aproximadamente año 1900-1910), en base al producto elegido para el proyecto.

Forma de presentación: Grupal. El aviso en tamaño hoja carta o A4, solo o colocado dentro de una hoja de diario/revista de la época y la justificación en hoja separada.

Bibliografía: Investigación del alumno, se recomienda ir a la biblioteca de la Universidad.

Fecha de Entrega: Clase N°5.

Las respuestas a este pedido fueron muy satisfactorias para la docente. Los estudiantes generaron avisos muy similares a los producidos en la época del 1900 y las justificaciones fueron bastante precisas. Otro aspecto positivo fue que al compartir los trabajos de todos los grupos en el aula, los estudiantes se favorecieron con las investigaciones de los compañeros. La dinámica del aula se tornó muy divertida, dado que los productos de “hoy” llevados al “ayer” generan risas y comentarios graciosos de los alumnos. Otro de los resultados positivos es que muchos estudiantes traen avisos de esa época para ejemplificar, libros que han consultado, revistas de las abuelas para compartirlos en la clase. Esto denota interés en la temática y el involucramiento, hasta de su

familia, en la ejecución del trabajo.

Luego de que los grupos exponen sus trabajos, la docente realiza un cierre del tema, con los conocimientos que ellos han aportado y si faltó tratar algún contenido tiene la posibilidad de incluirlo en ese momento.

La realización de este trabajo permite una mejor dinámica de la clase, que los estudiantes logren un aprendizaje significativo, evitando el estudiar de memoria, y seguramente pueden recordar las nociones básicas de las diferencias entre la publicidad actual de la antigua por bastante tiempo.

Conclusiones

Durante este *paper* se trabajaron dos conceptos propuestos por el constructivismo: “conocimientos previos” y “zona de desarrollo próximo”, a fin de pensar y relacionar con ellos distintas estrategias didácticas. Fueron aplicadas a la asignatura Publicidad I de las distintas carreras de la Facultad de Diseño y Comunicación en la Universidad de Palermo. Se notó una mejora progresiva del proceso de enseñanza aprendizaje al incorporar distintas estrategias que tienden a una didáctica constructivista. Algunos de los logros fueron la adquisición de aprendizajes significativos al utilizar puentes cognitivos, mayor involucramiento de los estudiantes en unidades temáticas que generalmente resultan difíciles de tratar y mejor energía activa en la dinámica áulica.

Referencias bibliográficas

- Carretero, M. (1997), Desarrollo Cognitivo y aprendizaje, México: Progreso
- Souto de Asch, M.(1993), Hacia una didáctica de lo grupal, Buenos Aires :Míño y Dávila

Nota: Este trabajo fue producido en la asignatura Introducción a las Estrategias de la Enseñanza del Programa de Formación y Capacitación Docente en el año 2010.

Abstract: This paper treats on the strategies of education in the subject Advertising I, from a constructivism point of view. It focuses specially in the topics of Previous Knowledge and Zone of Near Development. These topics applied to the subject, try to improve the process of education learning to achieve, with new and different strategies, significant learning.

Key words: constructivist education – advertising – strategies – significant learning.

Resumo: Este artigo discute as estratégias de ensino na matéria Publicidade I, desde uma mirada construtivista. Ele se concentra especialmente nas questões de conhecimentos Prévios e Zona de Desenvolvimento Próximo. Estes temas aplicados à matéria, tentam melhorar o processo de ensino aprendizagem para conseguir, com novas e diferentes estratégias, aprendizagens significativas.

Palavras chave: ensino construtivista – publicidade – estratégias – aprendizagem significativa.

(*) **Eugenia Álvarez Del Valle.** Ver CV en la página 129.

La construcción del saber didáctico en Diseño y Comunicación: reflexiones sobre la práctica de enseñar

Fecha de recepción: julio 2011
Fecha de aceptación: septiembre 2011
Versión final: noviembre 2011

Karina Agadía (*)

Resumen: La construcción del saber didáctico de los profesores de la Facultad de Diseño y Comunicación, constituye un proceso que implica diversas aproximaciones al saber erudito. El mismo se realiza mediante dispositivos que ponen en diálogo las representaciones de los docentes sobre la enseñanza con los aportes de desarrollos teóricos actualizados. El objetivo es establecer las bases sobre las cuales, puedan problematizar la enseñanza y tomar decisiones fundamentadas, desarrollando un posicionamiento que los defina como enseñante, pedagogo y trabajador de la cultura, en situación concreta y no como mero reproductor de teorías elaboradas por otros.

Palabras clave: reflexión – prácticas – nuevo aprendizaje – transformaciones.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 182]

Introducción

El propósito la cátedra de Introducción a la Didáctica invita a los docentes, que cursan el programa de capacitación de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo, a escribir un ensayo académico que parta de la reflexión sobre sus propias prácticas, generando un espacio para “poner en tensión” el del ser docente construido en su propia trayectoria de formación; así como el des-aprendizaje de las estructuras internalizadas tempranamente para construir un nuevo aprendizaje que promueva la transformación de sus prácticas de enseñanza

La propuesta, en el marco de una didáctica concebida como un espacio de problematización y deliberación constituye un relevante punto de partida en el proceso formativo orientado hacia la construcción de un saber docente que sea integrador de saberes disciplinares y didácticos. Reflexionar y pensar críticamente sus prácticas les permite repensar en un movimiento recursivo sus actuaciones docentes, en pos de la construcción de un saber pedagógico-didáctico fundamentado, capaz de generar prácticas transformadoras y emancipadoras

A continuación y a modo de anticipación se ofrece un análisis, acerca de los distintos *papers* presentados por los docentes del Programa, reconociendo sus originalidades y el potencial evocador que cada uno de ellos representa en la construcción de un saber didáctico, que siempre provisorio se imbrica con la práctica para comprenderla, explicarla y transformarla.

Las preocupaciones didácticas

Se iniciará este recorrido por los distintos escritos, a partir de los títulos que cada uno de los autores seleccionó para sus reflexiones. La selección de los títulos imprime un sello de propio, cargados de subjetividad y tensión entre sus representaciones y la práctica. Cada título abre un proceso de significación que puede observarse a través de algunos ejemplos: “El conocimiento frágil en las aulas”, “¿Siempre que un docente enseña, sus alumnos aprenden?” “¿Enseñar comunicación dise-

ñada”, “Las imágenes de alarma” “De la programación heredada a la autogestionada”. En cada uno de ellos puede advertirse el recorrido por preocupaciones propias de la didáctica: la enseñanza, las intervenciones docentes favorecedoras de procesos de aprendizaje, la transposición didáctica que permita la comprensión de los conocimientos a enseñar, el rol del docente etc. En este sentido cada uno de los *papers* retoma las preocupaciones de la didáctica y desde una didáctica de autor (Litwin, E, 2008) reflexiona sobre su práctica y produce conocimiento sobre la enseñanza de las áreas implicadas.

El potencial de cada uno de los ensayos merece ser reconocido señalando sus contribuciones al saber didáctico, es por eso que en este primer apartado se presentarán a modo de introducción las problemáticas que cada uno de los autores recorre en sus escritos.

Así se puede señalar que la problemática del conocimiento frágil, categoría acuñada por David Perkins (La escuela inteligente, 1997), para dar cuenta de la forma que adquiere el conocimiento de los estudiantes. Este es un tópico que bien desarrolla Daniel Menossi en “El conocimiento frágil en la Universidad de Palermo”. En su reflexión, parte de analizar las condiciones que generan un conocimiento estancado, sin uso y descontextualizado y considera cuáles podrían ser las intervenciones que como docente permitirían superar esta problemática. Se destacan la realización de un diagnóstico, el aprendizaje colaborativo, las actividades de implicación y la motivación del estudiante como prácticas tendientes a reducir el conocimiento inerte y de rápido olvido. Interesante propuesta que repiensa el rol docente en la enseñanza del nivel superior.

En la misma línea se halla el escrito de Jorge Pradella “Las imágenes de alarma” quien avanza en la resolución de una problemática que preocupa a los docentes: ¿cómo reducir el conocimiento frágil en relación con la utilización del lenguaje escrito y el uso de imágenes para los profesionales de Dirección de Arte? En un claro recorrido, el autor parte de una hipótesis interesante:

sus alumnos sufren del síndrome del conocimiento frágil y va delineando los síntomas que permiten aventurar su hipótesis inicial. La propuesta deja pensando en relación a cuáles son las responsabilidades que tienen los docentes formadores de Dirección de Arte a la hora de elaborar actividades que requieran el ejercicio de pensar en imágenes. (El texto completo de Jorge Pradella fue publicado en *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, Libro XV, 2011, pp. 153 - 155)

Del mismo modo, Diana Pagano retoma en “Aprendizaje significativo en la Universidad de Palermo”: el giro contextualista y el constructivismo: la problemática del aprendizaje de los alumnos del nivel superior. Si bien recupera categorías presentadas en los trabajos anteriores, realiza una contribución importante a la hora de incluir el contexto como condicionante de toda práctica de enseñanza. La autora reflexiona acerca de la característica distintiva de la Universidad de Palermo, la presencia de alumnos extranjeros y los provenientes del interior del país; situación que requiere atención por parte de los docentes, en tanto necesidad de crear códigos comunes sin descuidar la identidad cultural. En este sentido, la utilización de la modalidad de aula taller y la participación guiada constituyen para Diana Pagano una de las estrategias que más favorece a la construcción de aprendizajes duraderos y de calidad. (El texto completo de Diana Pagano fue publicado en *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, Libro XV, 2011, pp. 151 - 153).

“Enseñar comunicación diseñada” es la propuesta que presenta Lorena Bidegain, dentro de la carrera de Diseño Gráfico. Desde la recuperación de la categoría de aprendizaje significativo. La autora retoma el proceso de comunicación como inherente a la práctica de enseñanza y favorecedor de aprendizajes significativos. En este sentido, reflexiona acerca del quehacer docente conjugando acciones propias de la enseñanza con intervenciones promotoras de aprendizaje. De este modo, resalta la importancia que tiene el diseño de la enseñanza y el valor de los componentes de la planificación docente como guión conjetural que anticipa modos de hacer en la clase. El valor de los propósitos, el conocimiento de la disciplina a enseñar, la coherencia entre actividades de aprendizaje y objetivos, entre otros, son señalados por la autora como prácticas tendientes a romper con la unilateralidad discursiva y el papel del alumno espectador.

Continuando con esta línea de preocupaciones didácticas, Julieta Selem inicia su reflexión con una pregunta provocadora: ¿Siempre que un docente enseña sus alumnos aprenden? En un recorrido histórico que parte de la comparación de los distintos modelos de enseñanza y sus implicaciones para el aula, la autora va hilvanando los aportes que distintos referentes proponen. En este sentido, recupera los aportes de Piaget, Vigotsky, Ausubel y Rogers en relación con el aprendizaje y de Edith Litwin y Alicia Camilloni con relación a la enseñanza y más concretamente a la buena enseñanza. Centrada en una corriente didáctica crítica, retoma la necesidad de trabajar con la didáctica del sentido común como condición a la hora de construirse como docente del nivel superior, con la problematización de los

propios supuestos referidos a la enseñanza en la Universidad como punto de partida, repensar las prácticas de enseñanza y generar procesos comprensivos en los estudiantes. Es una propuesta que ayuda a pensar que para enseñar no basta con saber la disciplina.

Del mismo modo, Adriana Carchio en “Diseño con sentido” parte de analizar la práctica de enseñanza orientada a la comprensión. Recupera el “sentido como condición *sine qua non* para promover un pensamiento crítico y reflexivo. Propone la relación teoría – práctica como punto neurálgico en la formación universitaria articulando el sentido de las actividades propuestas a los estudiantes y su formación como profesionales. Desde el concepto de *practicum* (Shön, 1992) reflexiona acerca del desafío que impone la enseñanza del diseño a la hora de pensar propuestas que permitan aprender haciendo y a reflexionar en ese mismo hacer. La enseñanza como espacio para construir prácticas de diseño más humanizadas e insertas culturalmente.

Con una propuesta diferente Daniel Villar, nos presenta una reflexión que toma como punto de partida una propuesta de la cátedra de Taller de creación IV. El potencial evocador de este trabajo reside en la posibilidad que nos da para comprender la imprevisibilidad de la práctica de enseñar. De este modo, el autor reconoce la importancia de concebir a la programación como una hoja de ruta, que puede ser alterada a partir de los emergentes que el mismo grupo propone. Es un trabajo que da cuenta de un rol de enseñante capaz de leer la clase y programar a partir de las demandas cognitivas de su grupo, constituyendo su presencia en un andamiaje que favorece el avance en conocimiento de los estudiantes. (El texto completo de Daniel Villar fue publicado en *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, Libro XV, 2011, pp. 165 - 167).

Por último, María Isabel Savazzini, desde un estilo propio de escritura, que suma voces variadas y recupera posiciones filosóficas y epistemológicas, nos invita a reflexionar sobre la autonomía del docente. “De la programación heredada a la programación autogestionada”. En un interesante recorrido analiza el lugar del docente a la hora de pensar su programación, como un espacio transicional de escritura propia cuya impronta no puede ser dejada de lado y en el que se reconocen gestualidades, oralidades y sonoridades que son propias de cada docente. La posibilidad de elaborar una programación con impronta propia, en el marco de un Proyecto Institucional habilita a nuevas escrituras en un acto singular de creación.

La buena enseñanza... la enseñanza comprensiva

Los ensayos presentados por los docentes del programa tienen como eje común la reflexión sobre la práctica de enseñanza. Siguiendo a Edelstein (2003) como ocurre con otras prácticas sociales, la docente no es ajena a los signos que la caracterizan como muy compleja. Tal complejidad deviene en este caso del hecho de que se desarrolla en escenarios singulares, bordeados y surcados por el contexto. En este sentido, cada una de las propuestas presentadas hilvana los hilos de un entramado complejo, cargado de significaciones y con marcas de autoría personal. La práctica de enseñanza

como práctica compleja, inscripta en un marco que la contiene, la explica y la determina. Asentado sobre una concepción de la enseñanza como actividad intencional favorecedora de procesos de aprendizaje y a este último como proceso individual de construcción colectiva, que parte de los nociones previas de los estudiantes para ampliarlas y resignificarlas, se analizarán a los escritos de los docentes, con el objeto de reconocer sus zonas de confluencias y notas de originalidad.

Hablar de las prácticas de enseñanza nos remite a distinguir la buena enseñanza y la enseñanza comprensiva. De este modo, podemos decir que la buena enseñanza es aquella que se justifica moral y epistemológicamente. Desde lo moral, una buena enseñanza se basa en acciones de principio que recuperan la ética y los valores de la práctica de enseñanza y desde lo epistemológico, implica justificar racionalmente y desde cada una de las disciplinas que aquello que se enseña sea digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda (Fenstermacher, 1989).

Enlazado a la buena enseñanza podemos hallar a la enseñanza comprensiva, como aquella práctica de enseñanza que favorece procesos reflexivos por parte de los estudiantes y que reconoce en las acciones docentes, propuestas de enseñanza que encuadradas en el marco de cada disciplina encuentren las mejores formas de enseñar los contenidos superando los patrones de mal entendimiento. La preocupación por la comprensividad, sostiene David Perkins (Perkins y Simmons, 1988) reconoce la importancia que en los tratamientos metodológicos se debe realizar sobre los patrones de mal entendimiento en cada una de las disciplinas a enseñar; ya que malas comprensiones provocan “sobrevivientes” en el salón de clases. De este modo buenas comprensiones son aquéllas que se asientan en un aprendizaje significativo, en tanto aprendizaje que parte del reconocimiento de los saberes previos de los estudiantes para ampliarlos y resignificarlos.

Desde este lugar las reflexiones de los docentes de Diseño y Comunicación, se centran en preocupaciones que recuperan estas dimensiones de la enseñanza. Así, muchos de ellos plantean “la necesidad de reflexionar para resolver los obstáculos que se le presentan al profesor ante el conocimiento frágil” (Pradella, 2010) La comprensión de los estudiantes es un tópico recurrente en producciones de los docentes, quienes la analizan desde distintos niveles de análisis con el objeto de repensar sus propuestas de enseñanza. Ante este conflicto del conocimiento frágil, los docentes nos planteamos el interrogante sobre qué hacer. “¿Qué estrategia tomamos para resolver estas situaciones? ¿Cómo acompañar a los alumnos a que incorporen los conocimientos y puedan usarlos para resolver las situaciones que se les plantean? ¿Volvemos a transmitir los contenidos olvidados para poder seguir luego con los correspondientes al nivel presente? Y ¿cómo lo hacemos para que no lo vuelvan a olvidar?” (Menossi Daniel, 2010). Estas son preguntas que encierran en su formulación preocupaciones didácticas, que recuperan principios de procedimiento y tensionan estructuras internalizadas a efectos de lograr propuestas de enseñanza que promuevan el diálogo entre los saberes de los estudiantes y los nuevos saberes.

Es interesante la mirada que propone al respecto de esta problemática Lorena Bidegain, en tanto otorga a la comunicación y al diseño de la enseñanza, un papel central, a la hora de construir propuestas que favorezcan la comprensión y reduzcan el conocimiento frágil. La construcción de “piezas de comunicación” sostiene la autora son nodales a la hora de diseñar una enseñanza que promueva la reflexión comprensiva. En este sentido, estas piezas comunicacionales (diseño de programación docente, guías de enseñanza, trabajos prácticos de los estudiantes) constituyen dispositivos de enseñanza y en tanto tales deben asentarse en normas comunicacionales que recuperen la claridad y la especificidad de aquello que se quiere transmitir. La articulación de estas piezas con los saberes previos de los estudiantes ayudará a reducir en el aula aquello que Perkins llama “información muerta de fácil olvido y sin capacidad de transferencia”.

Enseñar comprensivamente, requiere en el ámbito de la enseñanza universitaria, el diseño de un escenario didáctico que favorezca la comprensión y recupere relación teoría – práctica como eje articulador de la propuesta de enseñanza. Así, el aula-taller aparece como estrategia de enseñanza potente aprender haciendo. Julieta Selem (al igual que otros autores) sostiene: “es fundamental que el aula se aproveche como un espacio de experimentación y enriquecimiento donde el saber circule”. El alumno aprende mucho más cuando hace que cuando escucha. De este modo el aula taller constituye 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. Aquí varios de los ensayos presentados recuperan el valor de la estrategia y la creación de ambientes de trabajo centrados en un aprendizaje colaborativo. Al respecto, Diana Pagano sostiene que “El Proyecto Joven “favorece el trabajo en grupo como interdependencia positiva. Esta situación es la condición de posibilidad para la emergencia de un aprendizaje colaborativo, en tanto cada uno aprende apoyándose en el otro”.

Para que una enseñanza sea comprensiva, se deberán favorecer el desarrollo de procesos reflexivos, de reconocimiento de analogías y un permanente recurrir a nivel de análisis epistemológico (Litwin, 1997). En este sentido, la práctica de enseñanza que mejor se ajusta a estas exigencias es aquella que promueve el intercambio y acercamiento sucesivo en niveles de complejidad creciente al objeto de estudio de cada disciplina. Aquí, la programación de la enseñanza, es como bien plantea Marisabel Savazzini, el espacio transicional para que cada profesor pueda realizar un diseño de autor. “Es a partir de una programación heredada, en tanto documento emitido por la Institución que los docentes tienen la posibilidad: imprimir la huella personal, ubicar la impronta epistemológica y didáctica que le da a la programación una ética y una estética singular y personalísima: programación auto gestionada”. Programar la

enseñanza como guión conjetural, que será llevado a la práctica, como hipótesis de trabajo a confirmar, implica considerar a la programación como esa fase “preactiva de la enseñanza (Jakson, 1975) en la que el docente diseña su clase y toma decisiones respecto de qué enseñar y cómo enseñar. Como acción intencional, comprometida con propósitos de transmisión cultural, dirigida a sujetos concretos y al logro de resultados de aprendizaje, la enseñanza no puede ser improvisada. La programación permite tomar decisiones, anticipar acciones y comunicar los propósitos a los estudiantes (Davini 2008). Sin embargo, recuperar la dimensión de hipótesis en la programación nos ayuda a reconocer que la incertidumbre y la imprevisibilidad son rasgos característicos de la enseñanza. Esto queda demostrado en la propuesta que comparte Daniel Villar: “Entonces ocurre lo que Nachmanovitch considera un suceso extraordinario: hecha la selección de los materiales protagónicos de la grabación, se evidencia que hay dos más representativos, lo cual dispara en uno de los alumnos la posibilidad de una campaña publicitaria de tipo complementaria: lo que fue programado como una toma de producto, mediando esta hipótesis emergente, se repiensa en forma de campaña publicitaria, flexibilizando la actividad para que sea significativa.”

Enseñar para comprender parece ser la preocupación central de los profesores de Diseño y Comunicación. En este sentido, cada uno de los autores reflexiona, se cuestiona, diseña, y comunica escenarios posibles en los que los estudiantes son invitados a compartir significados, en un intento de ruptura con modos tradicionales de enseñar orientados a la mecanización y a la transmisión no significativa de conocimiento.

A modo de conclusión

La Universidad, en su ser, hacer y conocer, tiene como fin último el concretar una educación orientada al compromiso social, comprometida con la formación integral del alumno y a su capacitación como profesional capaz de intervenir en los problemas de su sociedad.

Así, la enseñanza en el aula universitaria, la buena enseñanza y la enseñanza comprensiva, en tanto promotora de procesos reflexivos y aprendizajes duraderos y estables son preocupaciones de la didáctica y también de los docentes de Diseño y Comunicación, que a través de sus ensayos reflexionan sobre la práctica de enseñar, como práctica social compleja, que se despliega en contextos singulares, atravesados por la incertidumbre y la imprevisibilidad. Parafraseando a Edgar Morin (1999-2004) de lo que se trata es de una reforma de pensamiento, pero una reforma que es paradigmática y no programática. El cambio de paradigma, está centrado en reconocer la complejidad y la incertidumbre como marcas de la enseñanza de nuestro tiempo y en las formas de pensar la organización de los conocimientos que la universidad enseña. En este sentido, cada uno de los docentes reconoce a la imprevisibilidad y a la incertidumbre, como condicionantes de su práctica, como atravesamientos que ponen en cuestión lo dado, lo anticipado y obligan al docente a pensar en los “bordes del currículum” reconociendo el aula como un espacio cargado de significación que demanda cada vez cono-

cer más allá de su disciplina y vincular sus saberes con problemáticas más amplias que las contienen y las significan. Así, la cuestión de la interdisciplina, el vínculo con otros saberes y otros docentes aparece como una estrategia de suma importancia a la hora de comenzar a marcar quiebres con las formas clásicas de enseñar.

Como se deja ver en los escritos de los docentes de la Universidad, las prácticas predominantes en los ámbitos universitarios están ligadas a la transmisión mecánica de conocimientos teóricos, técnicos y especializados, que como afirma Edgar Morin (1999) se presentan como saberes disociados, parcelados y compartimentados entre disciplinas. En esta línea los ensayos presentados aparecen como una ruptura en estos modos habituales de enseñar, reconociendo que las prácticas de enseñanza, en todas sus fases: preactiva, activa y posactiva (Jakson, 1975) requieren de un proceso reflexivo, que recupere en su diseño y puesta en acto, no solo los saberes a enseñar sino la posibilidad de brindar una verdadera experiencia de aprendizaje. Una experiencia académica, donde el estudiante pueda darle una dimensión global, social y humana a sus aprendizajes, para lo cual se hace necesario, en nuestra realidad actual, buscar la integración entre los objetivos y las acciones, entre los valores y las actitudes, que promuevan un compromiso por parte de los nuevos egresados en el logro de un desarrollo sustentable y humano. Enseñar es una práctica social compleja, que crea posibilidades de aprendizaje poniendo a disposición del estudiante un abanico de múltiples opciones que sean la vez puertas de acceso a un nuevo conocimiento y la universidad no puede estar ajena a estas nuevas demandas.

Estos ensayos constituyen los primeros intentos de “pensar la enseñanza universitaria”, dado que como plantea Camilloni (1995), por años la preocupación de la didáctica del nivel superior no fue una preocupación central en los espacios universitarios, la cual estaba asociada a una suerte de a-didactismo, en la cual la buena docencia deviene exclusivamente de los saberes científicos del docente y el logro de los aprendizajes dependía de la responsabilidad del alumno. Sabemos que estos constituyen insumos valiosísimos para la construcción de un saber didáctico que reflexione, cada vez, más científicamente sobre la enseñanza universitaria. Es, en este sentido, que seguiremos produciendo junto a los docentes de la universidad, mejores oportunidades de aprendizaje para los estudiantes de hoy, profesionales de mañana.

Referencias bibliográficas

- Camilloni, Alicia (2007) *El Saber Didáctico*, Buenos Aires: Paidós.
- Davini, Ma. Cristina (2008) *Métodos de Enseñanza*, Buenos Aires: Santillana.
- Edelstein, Gloria E. (2003) *Prácticas y residencias: memorias, experiencias, horizontes...* Revista Iberoamericana de Educación, N° 33, OEI.
- Jakson, Philip (2002) *Práctica de la enseñanza*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Jakson Philip (1975) *La vida en las Aulas*, Madrid: Morata.
- Litwin, Edith (2008) *Las Configuraciones Didácticas*

Una nueva agenda para la enseñanza superior, Buenos Aires: Paidós.

- Morin, E. (1999, 2004) "Epistemología de la complejidad." En *Gazeta de Antropología*, 20, (reproducido de L'intelligence de la complexité (43-77). París: L'Harmattan.

Abstract: The construction the teachers' didactic knowledge of the Faculty of Design and Communication constitutes a process that implies diverse approximations to the erudite knows. The same one carries out by means of devices that they put in dialog the representations of the teachers on the education with the contributions of theoretical updated developments. The aim is to establish the bases on which, they could discuss about the education and to take basic decisions, developing a positioning that defines them like teachers, pedagogue and worker of the culture, in concrete situation and not as mere reproducer of theories elaborated by others.

Key words: reflection – practices – new learning – transformations.

Resumo: A construção do saber didático dos professores da Faculdade de Design e Comunicação, constitui um processo que envolve diferentes abordagens ao saber erudito. O mesmo realiza-se mediante dispositivos que põem em diálogo as representações dos docentes sobre o ensino com contribuições de desenvolvimentos teóricos actualizado. O objetivo é estabelecer as bases sobre as quais, possam problematizar o ensino e tomar decisões fundamentadas, desenvolvendo um posicionamento que os defina como trabalhador educador, pedagogo e trabalhador da cultura, em situação concreta e não como mero reproductor de teorias desenvolvidas por outros.

Palavras chave: reflexão – práticas – nova aprendizagem – transformações.

(*) **Karina Agadía.** Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Profesorado en Ciencias de la Educación (UBA). Profesora de la Universidad de Palermo en el Programa de Formación y Capacitación Docente.

El conocimiento frágil en las aulas de la Universidad de Palermo

José Daniel Menossi (*)

Fecha de recepción: julio 2011
Fecha de aceptación: septiembre 2011
Versión final: noviembre 2011

Resumen: El *paper* toma como punto de partida el concepto de "conocimiento frágil" de David Perkins (1997), en el marco de las categorías que establece el autor en cuánto a los tipos de conocimiento en relación con el aprendizaje. Es en este sentido que se analiza la experiencia con los estudiantes enmarcada en la asignatura Introducción a la Didáctica del Programa de Capacitación Docente de la Facultad de Diseño y Comunicación. El concepto es interesante e importante en la práctica del aula, ya que establece rangos de retención y fijación de los contenidos, temática central en la educación superior. Asimismo se reflexiona sobre el trabajo colaborativo como estrategia del aula-taller con enorme eficacia para paliar las consecuencias del conocimiento frágil.

Palabras clave: conocimiento – retención – colaboración – contenidos – aprendizaje – estrategias – profesores.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 184]

La gente aprende más cuando tiene una oportunidad razonable y una motivación para hacerlo

Perkins David, 1997

Es habitual que los docentes nos encontremos con que la problemática del conocimiento frágil en el aula es bastante generalizada. Cuando comenzamos un nuevo ciclo lectivo vemos al instante la falta de contenidos que los alumnos poseen de las materias dictadas en niveles anteriores. Los alumnos no poseen el conocimiento que supuestamente deberían tener, manifiestan haberlo olvidado. Queda al descubierto que el alumno captó muy superficialmente la mayor parte de los conocimientos científicos impartidos por los docentes de los ciclos anteriores.

Hay casos en que el alumno no ha llegado a incorporar

los contenidos básicos para estar en el nivel que está cursando; lo cual dificulta a él y al docente poder seguir adelante con la materia.

Nos encontramos claramente ante la problemática de alumnos con conocimiento frágil e inerte, el alumno tiene el conocimiento olvidado y lo que sabe, no puede articularlo para resolver situaciones planteadas.

El motivo puede estar radicado en que el alumno no ha empleado una buena estrategia de aprendizaje para ejercitar y retener los contenidos.

Ante este conflicto del conocimiento frágil, los docentes nos planteamos el interrogante de qué hacer. ¿Qué estrategia tomamos para resolver estas situaciones? ¿Cómo acompañar a los alumnos a que incorporen los conocimientos y puedan usarlos para resolver las situaciones que se les plantean? ¿Volvemos a transmitir los contenidos olvidados para poder seguir luego con los corres-

pondientes al nivel presente? Y, ¿cómo lo hacemos para que no lo vuelvan a olvidar?

En primer lugar, al comenzar el ciclo lectivo, el docente debería hacer un diagnóstico de sus estudiantes, para así conocer desde el principio el nivel del grupo con el que está trabajando y poder adaptar el currículo de la materia armando sus estrategias de enseñanza según las necesidades que ese grupo requiera.

Teniendo en cuenta el resultado del diagnóstico se puede comenzar a programar la metodología de trabajo. Y ver cuáles son las estrategias de enseñanza y aprendizaje adecuadas para el grupo. Para así desarrollar una buena clase.

Consideramos que para lograr una buena clase es necesario trabajar con la metodología constructivista del aula taller cooperativo con aprendizaje colaborativo. Si nos encaminamos dentro de este modo de trabajo con los alumnos, lograremos que los contenidos no se les dispersen. Se pudo disminuir de esta manera la cantidad de alumnos con conocimiento frágil.

Los docentes tenemos que armar un cronograma de trabajo con pautas claras y concisas para evitar confusiones por parte de los alumnos.

El docente no solamente tiene que transmitir los conocimientos, sino también hacer que los alumnos reflexionen sobre ellos. Darles ejercicios donde puedan ejercitar articulando los contenidos y emplear las herramientas que disponen para resolver problemáticas concretas.

Al ir ejercitando y reflexionando durante las actividades, los alumnos van aprehendiendo los conocimientos. Puede suceder que en el transcurso de las ejercitaciones vayan recordando los contenidos olvidados y puedan retomar las herramientas que dejaron en desuso luego de finalizar el ciclo anterior, para resolver las nuevas problemáticas.

Tenemos un caso puntual de una alumna que podemos citar como ejemplo de conocimiento frágil, ella no podía resolver los problemas planteados a modo individual, por no recordar los contenidos de los niveles anteriores y no saber cómo articular las herramientas que se le habían enseñado. Pero cuando se planteaban trabajos dentro de un grupo colaborativo, podía cumplir con su parte. Al trabajar colaborativamente con su grupo pudo ir encontrando los modos de articular las herramientas que luego, de a poco la fueron ayudando a resolver los planteos de ejercicios individuales. El trabajo grupal colaborativo la favoreció enormemente, al igual que a los demás integrantes del grupo. Todos lograron muy buenos resultados tanto grupal como individualmente.

Al ver este ejemplo podemos decir que, centrando nuestra práctica educativa en el trabajo colaborativo encontraremos el modo más indicado para que los alumnos puedan llegar a reflexionar sobre lo que van aprendiendo. Y de ese modo incorporar el conocimiento de un modo firme.

Dentro del trabajo colaborativo los alumnos, con diferentes grados de desarrollo, conocimientos y experiencias, trabajan en conjunto reflexionando, aportando y compartiendo los diferentes puntos de vista para alcanzar objetivos comunes. Generándose de este modo un crecimiento comunitario de ellos.

Es de suma importancia la sociabilización y la confianza

entre los alumnos para que se generen herramientas de aprendizaje efectivas y los alumnos lleguen a un buen aprendizaje. El trabajo colaborativo genera un buen clima de trabajo en el aula taller.

El docente con este modo de enseñanza logra, además de transmitir los conocimientos a los alumnos, enseñarles a reflexionar sobre qué están aprendiendo y ponerlo en práctica. El alumno aprende a investigar, a elegir dentro de una multiplicidad de respuestas la más adecuada para el objetivo que están buscando.

Los docentes, en los trabajos y ejercicios que les demos a nuestros alumnos, tenemos que hacer énfasis en la práctica reflexiva constante de ellos, para lograr que el alumno interactúe activamente a lo largo de su proceso de aprendizaje. Para ello tenemos que llevar un seguimiento de la evolución de los alumnos.

Las consignas y la información que el docente transmite deben ser siempre claras para el alumno. El docente debe cerciorarse de que el alumno lo haya entendido bien. Lo que resulta una obviedad para el docente muchas veces para el alumno no lo es.

Se tiene que buscar el nivel de equilibrio adecuado entre las motivaciones extrínsecas para que generen necesidades intrínsecas propias que induzcan a los alumnos a investigar por motus propio.

Tenemos que lograr que los alumnos sean estudiantes investigadores de la materia que están cursando. Y no simples alumnos oyentes y carentes de reflexión.

El docente y el alumno deben tener bien en claro que están formando en las aulas futuros profesionales, que el día de mañana usarán constantemente los contenidos aprendidos para tener un buen desempeño laboral.

A modo de conclusión, podemos decir que nos inclinamos por la educación constructivista dentro de un aula taller cooperativa con trabajo colaborativo entre los estudiantes. Este modo de enseñanza y aprendizaje genera un dinamismo constante en el ambiente del aula, entre los alumnos y el docente. Este modo de enseñanza lleva a los alumnos a investigar, a articular todas sus herramientas y conocimientos al servicio de un objetivo en concreto, el de aprender el conocimiento científico y saber cómo usarlo con una mirada crítica.

Para culminar, cabe destacar las características de un grupo colaborativo según Prendes Espinosa:

- Aceptan de buen grado la indicación de trabajar juntos
- El rendimiento individual depende del rendimiento de todos
- El objetivo del grupo es maximizar el rendimiento de todos los miembros
- Si uno fracasa, fracasan todos
- Cada miembro del grupo asume su responsabilidad y hace responsables a los otros.
- Producen resultados conjuntos.
- El trabajo es colectivo y se ayudan, se explican, se apoyan, tanto en lo escolar como en lo personal.
- Se trabajan las formas de interrelación personal
- Autoanalizan la eficacia en el logro de los objetivos y cómo es su propio trabajo conjunto.
- Como consecuencia, el grupo es más que la suma de sus partes, y todos los alumnos tienen un mejor desempeño que si hubieran trabajado solos.

Referencias bibliográficas

- Coll, C. y Solé, I. (1993) *El constructivismo en el aula*, Barcelona: GRAO
- Ontoria, A. y otros (1992) *Mapas Conceptuales, una técnica para aprender*, Madrid: Narcea
- Perkins, D. (1997) *La Escuela Inteligente del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*, Barcelona: Gedisa.
- Prendes Espinoza, M. PAZ. (2001) *El trabajo colaborativo: un método de enseñanza-aprendizaje*. Universidad de Murcia, documento del Programa del Doctorado en Educación.

Nota: Este trabajo fue producido en la asignatura Introducción a la Didáctica del Programa de Formación y Capacitación Docente en el año 2010.

Abstract: The paper takes as a point of item the concept of “fragile knowledge” of David Perkins (1997), with the background of the categories that the author establishes in reference to the types of knowledge in relation with the learning. It is in this respect that the experience with the students is analyzed under the subject Introduction to the Didactics of the Program of Educational Training of the Faculty of Design and Communication. The concept is interesting and important in the practice of the classroom, since it establishes ranges of retention and fixation of the contents, central thematic in the top education. Likewise here is a reflection about the

collaborative work as strategy of the classroom - workshop with enormous efficiency to relieve the consequences of the fragile knowledge.

Key words: knowledge – retention – collaboration – contents – learning – strategies – teachers.

Resumo: O paper toma como ponto de partida o conceito de “conhecimento frágil” por David Perkins (1997), no marco das categorias que estabelece o autor em quanto aos tipos de conhecimento em relação com a aprendizagem. É neste sentido que se analisa a experiência com os estudantes enmarcada na matéria Introdução à Didática do Programa de Capacitação Docente da Faculdade de Design e Comunicação. O conceito é interessante e importante na prática de sala de aula, já que estabelece rangos de retenção e fixação dos conteúdos, temática central na educação superior. Assim mesmo reflexiona-se sobre o trabalho colaborativo como estratégia de sala de aula-workshop com enorme eficácia para paliar as conseqüências do conhecimento frágil.

Palavras chave: conhecimento – retenção – colaboração – conteúdo – aprendizagem – estratégias – professores.

(*) **José Daniel Menossi.** Caracterizador Teatral (Instituto Superior de Arte del Teatro Colón). Maestro Nacional de Artes Plásticas (Escuela de Bellas Artes Manuel Belgrano). Licenciatura en Artes Visuales (IUNA, realizando la tesis)

Enseñar comunicación diseñada

Lorena Bidegain (*)

Fecha de recepción: julio 2011
Fecha de aceptación: septiembre 2011
Versión final: noviembre 2011

Resumen: Enseñar y especialmente comunicación visual, como docente del área, requiere pensar y analizar el proceso enseñanza – aprendizaje. ¿Los alumnos reciben los datos de la manera que el docente intenta transmitir? De no ser así, ¿cuales son las causas y cuales sus consecuencias?

El docente de la carrera de Diseño Gráfico tiene la tarea y obligación de formar profesionales de alto nivel académico, pero al mismo tiempo debe poder comunicar los conocimientos de manera clara, para que esto se cumpla. Es interesante conocer algunas herramientas y utilizarlas como piezas de comunicación para poder lograr el proceso enseñanza – aprendizaje con la menor cantidad de ruido en su mensaje.

Palabras clave: enseñanza – diseño - aprendizaje significativo – mapa conceptual.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 186]

Introducción

El docente de la carrera de Diseño Gráfico, tiene la tarea de enseñar comunicación visual. Para esto se recurre a teorías de diseño, de colores, a morfología, tipografía, etc. Según Guillermo González Ruiz (1994), en su libro Estudio de Diseño, “la educación posibilita un procesamiento analítico, crítico y creativo de las formas visuales para ponerlas al servicio de las necesidades de la sociedad.” (G, Ruiz, 1994)

Muchas veces se tiende a creer que el alumno no ha dedicado su tiempo al estudio, al trabajo, al proceso de diseño y por ello no ha llegado a un buen fin con su labor. Pero deberíamos preguntarnos ¿los alumnos, reciben realmente los datos de manera ordenada? ¿El docente cuenta con una planificación de su currículum?, ¿tiene objetivos que se expresan en capacidades? ¿Selecciona los dispositivos de aprendizaje adecuados para lograr lo objetivos? ¿Tiene herramientas para evaluar en que me-

dida las capacidades responden a dichos dispositivos de aprendizaje? Si la comunicación del docente-alumno tiene ruidos, ¿se logra el proceso enseñanza-aprendizaje como es esperado? ¿El docente de diseño de comunicación visual, es claro comunicando verbalmente? ¿Esta comunicación es coherente con el contexto y saberes previos del alumno?

Desarrollo

El aprendizaje de diseño se basa en teoría que el docente debe proveer. Esto no solo justifica los trabajos de los alumnos y los ayuda a crecer en la materia, sino que elimina cualquier situación que se asemeje a la subjetividad.

Para eso es necesario que el docente muestre el camino, sea guía y que permita un *feedback* de comunicación con el alumno.

Tiene que existir como bien menciona Ausubel (1983) en *Construcción del conocimiento desde el aprendizaje significativo-cognitivo* dentro del proceso de aprender a aprender, el aprendizaje significativo. Y para que dicho aprendizaje sea significativo el alumno debe poder relacionar lo que está aprendiendo como material nuevo con sus ideas previas, erradas o no. Esta tarea de unir el saber previo con el nuevo se llama relación sustantiva y para que ocurra es necesario que el docente sea claro y logre transmitir estos conceptos. Este aprendizaje tiene valor y es el resultado de la asimilación por inclusión, supraordenado o con organizadores previos a través de puentes cognitivos para que el alumno pueda seguir adelante.

Tiene que haber una comunicación que contribuya a la construcción de un aprendizaje significativo.

Para ello, se requieren condiciones. Por un lado, la actitud del estudiante para que aprenda significativamente, y por el otro, utilizar materiales significativos. Se puede comenzar con materiales de fácil acceso para el alumno que le despierte interés y trabajar con material de aprendizaje potencialmente significativo con contenido cultural, de modo que pueda ser puesto en conexión de manera no arbitraria, superficial y objetiva, con la estructura cognitiva de los alumnos.

La comunicación es el acto por el cual un individuo establece con otro un contacto que le permite transmitir una información. En la comunicación intervienen diversos elementos que pueden facilitar o dificultar el proceso. Se conoce que la comunicación eficaz entre dos personas se produce cuando el receptor interpreta el mensaje en el sentido que pretende el emisor y para la enseñanza-aprendizaje es necesario que esto se cumpla.

Existen algunas deficiencias en cuanto a los resultados de la educación actual. El primero es el conocimiento frágil (los estudiantes no recuerdan, no comprenden o no usan activamente gran parte de lo que supuestamente han aprendido). El segundo es el pensamiento pobre, los estudiantes no saben pensar valiéndose de lo que saben. Con respecto a las causas existen dos factores ampliamente difundidos: la búsqueda trivial, según la cual el aprendizaje consiste en la mera acumulación de hechos y rutinas; y la teoría que privilegia la capacidad, por la cual el éxito del aprendizaje depende de la capa-

cidad más que del esfuerzo.

Las consecuencias de estos problemas de la educación generan una pauta que se traduce en estancamiento económico, deterioro de la fuerza laboral y una industria que compete en desventaja con las otras naciones que saben organizar mejor la educación. Nuestros alumnos de nivel universitario serán en un futuro cercano, nuevos profesionales.

Es importante, por lo tanto, como docentes planificar, diseñar, diagramar y ordenar el material para lograr llegar de manera efectiva a los alumnos.

Como técnica cognitiva y respuesta práctica del aprendizaje significativo se encuentra el mapa conceptual. Joseph D. Novak (Significación general de los mapas conceptuales) fue quien lo definió como una técnica y quien lo presenta como estrategia, método y recurso esquemático. Estrategia, poniendo ejemplos sencillos para ayudar a los alumnos a aprender y a los educadores a organizar los materiales de aprendizaje; método, para ayudar a los docentes y alumnos a captar significados de los materiales; y recurso para representar un conjunto de significados conceptuales incluidos en una misma estructura.

Ser específico, concreto, preciso, son las normas principales de la comunicación. Tras una comunicación específica, hay cambios; es una forma concreta de avanzar. Cuando no se es claro, rara vez se obtienen resultados. Lo menciona Perkins (1989) en (El conocimiento como diseño), cuando señala "... No tienen mucho sentido la enseñanza y el aprendizaje que proporcionen información muerta."

Citando a Donald Anderson: "La técnica es a veces la fuerza fundamental de la abstracción, la reducción y la simplificación de detalles complejos y vagos a relaciones gráficas que se pueden captar: a la forma del arte" (en Perkins, 1989, p. 124). "El contenido y la forma es la declaración; el mecanismo de percepción es el medio para su interpretación" (en Perkins, 1989, p. 125)

Para comunicar el diseño el docente tiene que conocer y entender la naturaleza de lo mismos. Saber cual es el propósito, cual es su estructura, tener ejemplos o gráficos conceptuales y argumentos que lo expliquen o evalúen. Esto es aplicable a casi cualquier conocimiento que se desee entender.

Joan Costa (1986) publica: "En la comunicación se debe prestar atención primero al que escucha, y el que habla (fuese quien fuese) debe adaptarse a quien la escucha. Tiene que entenderse las expectativas, motivaciones del receptor, tiene que saber cuál es su cultura sino puede de que el mensaje que se le tire al receptor lo deje afuera de la conversación, por no entender lo que se le dijo. Si el que comunica no se adecua al que recibe el mensaje entonces no hay diálogo." (Joan Costa, 1996, pp.32-41)

Es entonces imprescindible que el docente comunique a los alumnos de manera sencilla, clara, en un lenguaje pertinente y ordenado los contenidos para que el aprendizaje sea significativo. Pero no hay que descuidar el lenguaje no verbal. La comunicación no verbal debe de ir acorde con la verbal. Lo que se transmite a los alumnos debe ser claro y la comunicación debe ser global. Si esta comunicación no es acorde dejará huellas en el currículum oculto del docente, se estará diciendo verbal-

mente algo pero lo más fuerte, no es lo que dice sino que subyace todo el tiempo ya que son prácticas soterradas, y mas notorias que las verbales.

Conclusión

Si se quiere lograr que los alumnos, reciban realmente los datos de manera ordenada y que la comunicación sea coherente con el contexto y saberes previos de los alumnos, se deben formar docentes capacitados para poder comunicar sus saberes que generen piezas de comunicación (currículum, trabajos prácticos, guías) que sean claras y no necesiten de él para su interpretación. El profesor debe conocer su disciplina y pasar parte de ese conocimiento a los alumnos. Según Coraggio (1997), es una situación de creación y realización colectiva, en que se rompe la unilateralidad discursiva de la relación (maestro-actor) – (alumno-espectador).

Semblantar a los alumnos es fundamental. El docente tiene una posición privilegiada, pues puede ver al conjunto de los alumnos y poder apreciar si es mejor seguir adelante para cumplir con lo programado como enseñanza o detenerse porque no hay suficiente aprendizaje en una proporción importante de los alumnos.

El docente podría hacer un contrato inicial, que explique y anticipe lo que se va a hacer y por qué. Donde se va dosificando una reflexión epistemológica mientras se va avanzando en la presentación de la teoría.

Para que los alumnos puedan participar activamente es fundamental que conozcan desde el comienzo cuál es el plan de trabajo en que van a insertarse. Los mencionados mapas conceptuales servirán para cada grupo concreto de alumnos y docentes, aclarando conceptos y relaciones, identificando el concepto clave para tratar de encontrar más provechoso la utilización de ciertos recursos didácticos y no de otros. Pero no será útil usarlos todos, como un alarde instrumentalista que puede llegar a hacer ruido en la comunicación de lo fundamental.

Los egresados serán comunicadores y la cuestión de cómo enseñarles para facilitar el aprendizaje es muy importante en su formación general. Explicitar las tácticas didácticas, exponiéndolas a juicio de los alumnos que las están experimentando desde otra posición, es parte esencial del proceso de formación integral. Se potencia, claro, con un trabajo especial del docente sobre pedagogía en general y de su disciplina en particular.

Como definió Norberto Chaves (1996), “La eficacia es fruto de la sinergia”.

Referencias bibliográficas

- Chaves, N. (Agosto 1996. Año:1 N°:4), *Revista Imagen* 20-27 Entrevista.
- Coraggio, J.L.; (1997) *¿Qué aprendí estudiando Economía II?* UNGS.

- Costa, J. (Julio 1996, Año:1 N°: 33) *Las Ideas de Joan Costa*, Revista Imagen, 32-41.

- Dondis, D. A., (1992) *Técnicas visuales: estrategias de comunicación. La sintaxis de la imagen*, 10ª ed., Barcelona: G. G. Diseño.

- Ontoria, A., (2006) *Mapas Conceptuales*, Madrid: Narcea.

- Perkins, D., (1985) *El conocimiento como diseño*, Colección Psicología Volumen 12, Facultad de Psicología, Universidad Javeriana; 19-26. Bogotá.

- Ruiz, G. G., (1994) *Estudio de Diseño*, Buenos Aires: Emecé.

Nota: Este trabajo fue producido en la asignatura Introducción a la Didáctica del Programa de Formación y Capacitación Docente en el año 2010.

Abstract: To teach and especially visual communication, as a teacher of the area, it needs to think and analyze the education - learning process. Do students receive the information in the way the teacher tries to transmit it? Not being like that, which are the reasons and which one the consequences?

The teacher of the career of Graphical Design has the task and obligation to form high-level academician professionals, but at the same time it must be able to communicate the knowledge in a clear way, in order this should be fulfilled. It is interesting to know some tools and to use them as pieces of communication to be able to achieve the process education - learning with the minor quantity of noise in its message.

Key words: education – design – significant learning – conceptual map.

Resumo: Ensinar e especialmente comunicação visual, como professor na área, precisa pensar e analisar o processo ensino – aprendizagem. Os alunos recebem os dados da maneira que o docente tenta transmitir? De não ser assim, quais são as causas e quais suas consequências?

O docente da carreira de Design Gráfico tem a tarefa e obrigação de formar profissionais de alto nível acadêmico, mas ao mesmo tempo deve poder comunicar os conhecimentos de maneira clara, para que isto se cumpra. É interessante conhecer algumas ferramentas e utilizá-las como peças de comunicação para poder conseguir o processo ensino – aprendizagem com a menor quantidade de ruído em sua mensagem.

Palavras chave: ensino – design – aprendizagem significativa – mapa conceitual.

(*) **Lorena Bidegain.** Licenciada en Diseño Gráfico con especialización en Packaging (UP). Profesora de la Universidad de Palermo en el Departamento Audiovisual de la Facultad de Diseño y Comunicación.

En el ámbito universitario: ¿siempre que un docente enseña, sus alumnos aprenden?

Fecha de recepción: julio 2011

Fecha de aceptación: septiembre 2011

Versión final: noviembre 2011

Julieta Selem (*)

Resumen: A través de un exhaustivo recorrido histórico conceptual se reflexiona respecto de la enseñanza y el aprendizaje en el ámbito universitario. Se analizan los diferentes modelos de enseñanza, los roles de docente y alumno entre sí e individualmente. Se argumenta porque ambos necesitan aprender y capacitarse constantemente y con real compromiso.

Palabras clave: enseñanza – aprendizaje – nivel superior – conductismo – constructivismo – aprendizaje significativo – comprensión – aprendizaje cooperativo – buena enseñanza – aula – taller – didáctica.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 190]

La relación entre enseñanza y aprendizaje es muy directa. Los alumnos de nivel superior están en una etapa definitiva de aprendizaje que los marcará en su vida profesional. Pero los alumnos no sólo aprenden en la vida escolar, los sujetos aprenden durante toda su vida y en muchos otros contextos. El alumno en la universidad tiene que aprender su especialidad, pero también debe ser tratado como un ser integral, y se lo debe acompañar en la construcción de su persona como totalidad, con sus opiniones, sentido crítico, puntos de vista y generador de ideas propias. El docente acompaña el proceso de los alumnos de cerca y los guía en el proceso de aprendizaje. Y no sólo el alumno es el que debe aprender. El docente debe actualizarse y construir su formación constantemente para llevar con responsabilidad su rol. Tanto alumnos como docentes tienen la invitación de aprender saberes nuevos, y ambos deberán transitar el proceso de vincular sus saberes previos con los nuevos, para poder incorporarlos, siempre pasando primero por la real “comprensión”.

En los años 70 funcionaba el modelo de clase del conductismo, donde se trabajaba con el “estímulo / respuesta”. La enseñanza se presenta como una actividad técnica de transmisión verticalista. El docente posee la verdad, es ejecutor, tiene mucha autoridad, mientras que el alumno repite, es pasivo. Durante la década del 70 funcionaba la llamada “didáctica normativa”, donde una de las premisas era: “haga esto y aprenderá esto”, y aplicaba en todos los contextos, incluso en el ámbito universitario. El criterio de evaluación del método conductista es la medición del saber: la nota se desprende de la cantidad de información que el alumno puede retener y reproducir correctamente, esa capacidad tiene un valor numérico y es definida por su docente.

En el texto de Steiman (2004), se explica el modelo de los años 70 diciendo que había una tendencia exagerada de prescribir el afán normativo sin considerar las prácticas concretas, sin contextualizarlas de acuerdo a los cambiantes sujetos y circunstancias, había un excesivo énfasis en el control y, sobre todo, un carácter generalizador de la “receta” sin considerar la especificidad epistemológica del contenido.

En la década del '80 ingresa en la Argentina el modelo constructivista. Steiman (2004) explica que la relación

profesor / alumno es uno de los aspectos más innovadores de esta corriente. La mayor forma de intervención del docente ahora consiste en “guiar”, “orientar”, “coordinar”, “cooperar”, abrir caminos y mostrar posibilidades al estudiante. En el alumno se busca que logre capacidades para trabajar en equipo, y el fin último es propiciarle autonomía. Este modelo en el ámbito universitario es fundamental, la autonomía es el gran objetivo para que los estudiantes lleguen a ser profesionales en un futuro cercano.

El primer referente del modelo constructivista es Jean Piaget, el precursor en incluir la mente en el proceso de aprendizaje. Este médico suizo habla de la psicología evolutiva y plantea que el desarrollo evolutivo del sujeto es el límite que marca qué puede aprender y qué no. Él explica que en la estructura de conocimiento hay un proceso de asimilación al incorporar nueva información, y un proceso de acomodación, que sucede cuando se organiza la información y se logra un equilibrio relativo. Se dice relativo ya que ese equilibrio se mantiene hasta que aparezca una nueva incógnita en el sujeto, y entonces se vuelve a la asimilación y otra vez al acomodamiento: estos procesos son continuos y permanentes, siempre en busca del equilibrio.

Otro referente del constructivismo es David Ausbel (1983), que se basa en el aprendizaje significativo, dice que el aprendizaje es un proceso de desarrollo de *insights* o estructuras significativas. Él afirma, a diferencia de Piaget, que el aprendizaje sí influye en el desarrollo. El proceso de “aprender a aprender” supone procesos de “asimilación, reflexión e interiorización”. Ausbel (1983) se identifica con “conocer” definido como “comprensión del significado”. Dice que el aprendizaje significativo crea estructuras cognitivas que permite anclar los saberes previos con la nueva información: esa relación sustantiva no es arbitraria, se produce al entender el significado de los conceptos y no al incorporarlos de memoria, es necesario comprenderlos. Comprender es imprescindible para el estudiante universitario, necesita entender con profundidad cada tema para formarse. El resultado es la asimilación por inclusión, el estudiante ubica el nuevo conocimiento en la estructura ya sabida, partiendo de organizadores previos a través de puentes cognitivos (por ejemplo: preguntas, pelícu-

las, libros, ejemplos, etc.), disparadores que preparan la mente para la nueva información que se va a incorporar. Ausbel plantea que tienen que estar dadas las condiciones para que se dé el aprendizaje significativo, hay que crear una actitud positiva y unir los saberes previos con materiales potenciales y significativos. Los docentes universitarios deben buscar información de acceso acorde al nivel de aprendizaje de los alumnos, que sea de interés y fácil interpretación del estudiante. Ausbel (1983) sostiene que la fuerza que tienen el “aquí y ahora”, las necesidades, motivaciones, deseos, tensiones o aspiraciones del estudiante, provocan cambios en su estructura cognitiva. Pero si el nuevo material entra en fuerte conflicto con la estructura cognitiva existente o si no se conecta con ella, la información no puede ser incorporada ni retenida. El alumno universitario debe reflexionar activamente sobre el material nuevo, pensando los enlaces y semejanzas, y reconciliando diferencias con la información existente: así llegará a la comprensión.

Ausbel (1983) coincide con Bruner (quién es citado por Ontoria) respecto al planteo de que comprender la estructura significa aprender a relacionar los hechos, ideas y conceptos entre sí. La comprensión depende de la capacidad de tejer una red de interconexiones que relacione experiencias y conocimientos previos con la nueva información o nuevas ideas que se presentan.

Se puede relacionar el aprendizaje significativo-cognitivo de Ausbel (1983), con la concepción humanística del aprendizaje significativo-experimental de Rogers (1957) Las situaciones de aprendizaje, siguiendo el pensamiento lewiniano, permiten desarrollar estructuras nuevas: nuevas opiniones, expectativas, patrones de conducta, y permiten comprender mejor la conducta del alumno. Al hablar de aprendizaje, no se piensa únicamente en el proceso de la información o conocimientos. Se refiere a la “construcción de toda la persona”, dentro y fuera de la escuela.

Según Rogers (1957) una persona aprende significativamente aquellas cosas que percibe como vinculadas con la supervivencia o el desarrollo de la estructura de sí mismo (Rogers, 1957). Y lo aprende a través del aprendizaje autodescubierto y autoiniciado, que surge del análisis de las propias experiencias y de los propios interrogantes o necesidades. Rogers resalta “la comprensión de la experiencia como núcleo del aprendizaje”. En esta está implicada la persona. En aprendizaje significativo experimental es un aprendizaje centrado en el alumno como persona total.

Teniendo en cuenta el discurso de Ausbel (1983) junto al de Rogers, se puede concluir que el ámbito del proceso de aprendizaje en el aula debe tener como referente a la persona-alumno en su totalidad.

Continuando con los referentes del constructivismo, modelo que se promueve en la Universidad de Palermo, se debe mencionar al ruso marxista Lev Semenovich Vigotsky (1988) Desde su visión social de la cultura, desarrolló una teoría sobre la zona de desarrollo propio (Z.D.P.): se refiere a la zona en la que el sujeto puede hacer por sí mismo, y la zona en que el sujeto puede hacer con ayuda de otro más aventajado que él (ya sea un docente u otro estudiante), y así avanza su zona de de-

sarrollo. Para Vigotsky (1988) es fundamental aprender con el otro, destaca el aprendizaje cooperativo porque considera que los trabajos grupales son positivos para nutrirse entre los integrantes. Finalmente el aprendizaje es individual, pero lo social / grupal enriquece este proceso. Las actividades grupales en la Universidad son muy favorables para analizar casos, para buscar soluciones a problemas dados por el profesor, el grupo puede interactuar e intentar resolver el desafío razonando entre varios con un mismo objetivo. Con este tipo de estrategias de enseñanzas que el docente universitario utiliza hoy en día, el estudiante “aprenda haciendo”, y el trabajo en grupo genera que el saber circule y hace del aula un lugar donde se produce algo de manera colectiva y colaborativa.

Existen varios referentes constructivistas, aunque cada uno con sus miradas forman parte del mismo modelo: todos coinciden en que el aprendizaje se construye, y el rol del alumno es activo.

Edith Litwin (1998) define a la buena enseñanza. Los alcances de la palabra “buena”, en este caso, difiere del planteo en que se inscribió la didáctica en las décadas anteriores, que se remitía a enseñanza exitosa con resultados acordes a los objetivos que se anticiparon. A partir de los '80 y “en ese contexto, la palabra “buena” tiene tanto fuerza moral como epistemológica. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido moral equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda” (Fenstermacher, 1989).

Respecto a la enseñanza comprensiva, Litwin entiende que es un tema de la psicología la preocupación por la comprensión. Para que la enseñanza sea comprensiva, debería favorecer el desarrollo de procesos reflexivos, el reconocimiento de analogías y contradicciones y permanentemente recurrir al nivel de análisis epistemológico. El conocimiento que se genera sin una comprensión auténtica, se olvida, no se puede aplicar o se ritualiza.

Litwin (1998) explica que la enseñanza es un proceso de construcción cooperativa y, por lo tanto, los alcances del pensamiento reflexivo y crítico se generan en el salón de clase con los sujetos implicados. Según Contretas deberíamos generar una concepción de enseñanza como proceso de búsqueda y construcción cooperativa. La enseñanza no es algo que se le hace a alguien, sino que se hace con alguien. Enseñar es aprender, aprender antes, aprender durante, aprender después y aprender con el otro.

Para Steiman (2004) es fundamental que el aula se aproveche como un espacio de experimentación y enriquecimiento donde el saber circule. El aula-taller es un pilar del modelo constructivista, modelo de enseñanza que se aplica en la UP, Facultad de Diseño y Comunicación por considerarse el más favorable para el aprendizaje de estudiantes del nivel universitario. En la construcción del propio aprendizaje, el trabajo áulico es de “taller”, en las aulas se aprenden procesos complejos y el error

es asignado dentro del proceso de aprendizaje, en el lugar del trabajo escolar. El aula es el lugar en el que las prácticas de enseñanza “son” y a partir de las que su análisis cobra sentido.

Davini (2008) menciona que el aula es el escenario de las prácticas de enseñanza y en torno a estas se construye el nuevo saber didáctico. En el aula se requieren de buenos materiales para enseñar, de buenas preguntas que permitan pensar, de análisis sistemáticos sobre las propias prácticas que faciliten cambiar.

El alumno aprende mucho más cuando hace que cuando escucha. Si el rol del estudiante es pasivo, no están dadas las condiciones para que se involucre en las actividades y esté motivado y comprenda, como sería el ideal. La buena enseñanza es la que está ligada a la comprensión. La comprensión del alumno significa que entiende el tema y lo puede aplicar a otras situaciones. En las aulas universitarias se ejercitan casos a modo de ejemplo para estudiar los temas, si el alumno no comprende realmente los conceptos, no va a poder aplicarlo luego a casos de la vida real, de su etapa profesional. Al alumno no le sirve memorizar datos sin sentido, necesita comprender para luego poder aplicar.

Perkins (1985) dice que “el conocimiento sirve cuando se lo puede aplicar en momentos concretos”. Habla del “conocimiento productivo” para que el estudiante pueda después resolver problemas. Él considera que no es necesario saber todo, sino más bien saber dónde buscar la información, o a quién preguntar.

Perkins (1985) plantea que el “conocimiento como diseño” tiene sentido. En el contexto del aprendizaje y de la enseñanza, este concepto se opone al concepto del conocimiento “como información”, donde el punto de vista es pasivo, es conocimiento almacenado. En cambio cuando un dato se conecta con un propósito, se vuelve como un diseño. De esta manera, toda información es potencialmente diseño. Perkins afirma que no tiene sentido la enseñanza y el aprendizaje que proporcionen información muerta.

Alicia Camilloni (1995), en su texto “Reflexiones para la construcción de una didáctica para la Educación Superior”, explica que en un tiempo en que la posesión de la información y la capacidad para poseerla y producir nuevo conocimiento, son condiciones para la supervivencia de individuos y naciones, parecería imprescindible garantizar la formación de los estudiantes en el más alto nivel.

La enseñanza en el nivel superior es la que presenta, como carácter típico, la mayor densidad de información entre todos los niveles del sistema educativo. Los aprendizajes en el nivel superior deben cubrir una gran variedad y extensión de dominios de información, así como generar un manejo autónomo del conocimiento, rasgos que son esenciales al nivel.

Entre los docentes de la educación superior se encuentran presentes, con mucha frecuencia, un conjunto de ideas que Camilloni (1995) denomina como “didáctica del sentido común”. Es conveniente problematizar y reflexionar dado que si se pretende que los docentes adopten normativas ofrecidas por una “didáctica científica”, es preciso explorar, así como se postula para todo proceso de enseñanza, las ideas previas de los sujetos

de aprendizaje para trabajar en ellas y facilitar la construcción de nuevas ideas por sustitución, recomposición, enriquecimiento o reafirmación.

Camilloni resume este tema diciendo que la buena docencia deviene directamente de los saberes científicos del propio docente (ilusión del a-didactismo). El logro de los aprendizajes depende de la responsabilidad del alumno (paradoja sujeto joven y maduro a la vez), y de las posibilidades que éste tiene para desarrollar competencias que la sociedad, la ciencia y la profesión exigen de un graduado de la educación superior (mito del filtro social).

Así pues, la didáctica de sentido común es un esquema conceptual pre-científico que requiere ser reemplazado por una teoría de la enseñanza con la indispensable capacidad de crítica de fundamentos y conclusiones. El espíritu científico debe formarse reformándose. La enseñanza de nivel superior debe basarse en un pensamiento científico y, por ello, crítico.

Las teorías didácticas están destinadas a describir, explicar y configurar las prácticas de la enseñanza. Son teorías para la acción. La didáctica invita a lograr una mejor comprensión de las teorías para concretar la buena relación teoría-práctica.

Camilloni afirma que la didáctica es una ciencia social pero no es una ciencia autónoma. Se sustenta sobre la investigación empírica. Es descriptiva y explicativa. Es normativa, verificable, factible. Es científica y política. Tiene carácter proyectual. La didáctica asume el compromiso de orientar a los teóricos y profesores desde la enseñanza para generar aprendizajes significativos, profundos y auténticos, con capacidad de resolver problemas de la vida real. Camilloni invita a pensar entonces en un profesor que encare de la misma manera, significativa, profunda y auténtica, no sólo la enseñanza de su disciplina a sus alumnos, sino también su propio desarrollo profesional.

Podemos afirmar después de este análisis que enseñanza y aprendizaje están vinculados, pero no siempre tienen una relación de causa / efecto. Inicialmente depende de cómo estén dispuestos los roles de docente / alumno, entre sí y qué actitud tienen ambos individualmente con el contenido. El modelo de enseñanza a aplicar también modifica profundamente los resultados posibles entre enseñanza y aprendizaje. No hay garantías de que los alumnos aprendan en la universidad lo que el docente enseña, por el sólo hecho de que escuchen una exposición pasivamente, no significa que la estén entendiendo, asimilando, comprendiendo. Sólo están recibiendo la información dada. Desde el rol docente, hay que crear las condiciones para que el estudiante pueda “estudiantar”. Estudiantar es hacer acciones de un estudiante: como opinar, experimentar, preguntar; para que puedan aprender.

Referencias bibliográficas

- Ausubel; Novak y Hanesian (1983) *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. 2ª Edición. México: Trillas.
- 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.; Cols, E; Basabe, L. y Freeney, S. (2007) “Los profesores en el saber didáctico”, en *El Saber Didáctico*. Buenos Aires: Paidós.

- Davini, María Cristina (2008) *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*, Buenos Aires: Santillana.

- Litwin, E. (1998) “El campo de la didáctica: La búsqueda de una nueva agenda” en *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

- Ontoria, Ausbel. *Capítulo: Construcción del conocimiento desde el aprendizaje significativo – cognitivo*, Buenos Aires. s/fecha.

Ontoria, A. y otros (1992) *Mapas Conceptuales, una técnica para aprender*, Madrid: Narcea.

- Perkins, D. (1985) *Conocimiento como Diseño. Colección Psicología*, volumen 12. Bogotá. Facultad de Psicología, Universidad Javeriana.

- Steiman, J. y otros (2004). *Didáctica General, Didácticas específicas y contextos sociohistóricos en las aulas de la Argentina*. Universidad Nacional de San Martín – Escuela de Humanidades – Centro de estudios en didácticas específicas, Buenos Aires.

Nota: Este trabajo fue producido en la asignatura Introducción a la Didáctica del Programa de Formación y Capacitación Docente en el año 2010.

Abstract: Across an exhaustive historical conceptual tour there is a thought over respect of the education and the learning in the university area. The different models of education, the roles of teachers and pupils, between them and individually are analyzed. It is argued because both of them need to learn and to qualify constantly and with a genuine commitment.

Key words: education – learning – top level – behaviorist – constructivism – significant learning – comprehension – cooperative learning – good education – classroom – workshop – didactics.

Resumo: Através de um exaustivo percurso histórico conceitual reflexiona-se respecto do ensino e a aprendizagem no âmbito universitário. Analisam-se os diferentes modelos de ensino, os papéis de docente e aluno entre si e individualmente. Argumenta-se porque ambos precisam aprender e capacitarse constantemente e com real compromisso.

Palavras chave: ensino – aprendizagem – nível superior – condutismo – construtivismo – aprendizagem significativa – compreensão – aprendizagem cooperativa – bom ensino – sala de aula – workshop – didáctica.

(*) **Julieta Selem.** Ver CV en la página 105.

Diseño con sentido. Si lo puedes soñar, lo puedes hacer

Adriana Carchio (*)

Fecha de recepción: julio 2011
Fecha de aceptación: septiembre 2011
Versión final: noviembre 2011

Resumen: ¿Para quién diseñamos? ¿Dónde? ¿En qué contexto cultural, social y económico? El diseño tiene hoy una herramienta sin fronteras, no hay límites en el uso de la tecnología, pero sin duda, las soluciones creativas a la necesidad del cliente nacen en la mente de cada diseñador, comenzando con un proceso de reflexión y planificación, imprescindible y enriquecedor.

El diseñar con sentido significa pensar, investigar, comparar, evaluar, conversar con el cliente, escuchar... para luego crear, proponer, seleccionar, y finalmente implementar.

El siguiente ensayo, recopila la opinión de grandes referentes del diseño, y de la enseñanza del diseño, en temas relacionados al diseño con sentido reflexivo, enfocado en quien lo utilizará, en qué ciudad, para que tipo de receptores, el diseño creativo pero eficaz, impactante pero comunicativo e inteligente, soñado pero posible.

Es una invitación a la reflexión sobre el diseño en la universidad y el rol profesional, la práctica real de la profesión con sus diferentes miradas y posibilidades.

Palabras clave: diseño – proceso creativo – formación teórica – investigación – argumentación – práctica profesional – observación – reflexión.

Resúmenes en inglés y portugués en la página 193]

Introducción

El proceso de diseño comienza en el interior de cada diseñador. Como en todo proceso transitará por una serie de pasos que lo llevarán a que su trabajo cumpla con el objetivo pautado. Observar, pensar, proyectar, orga-

nizar, comunicar, todas acciones dentro de ese proceso creativo.

No existe un manual de instrucciones para diseñar, probablemente ante un mismo planteo, varios diseñadores responderán de manera diferente, porque cada uno re-

corrió su propio proceso creativo.

Ahora bien, si no existen recetas del éxito de un diseño, ni manuales para resolver problemas de comunicación, ¿Cómo se articula la reflexión, la evaluación, la investigación, en las aulas, en la enseñanza de una práctica proyectual, donde al final del proceso creativo, el diseñador presentará su proyecto visualmente resuelto?

Olt Aicher (1994) opina al respecto “Un pensador es algo mejor que un hacedor, quien organiza es más que quien produce”

¿Cuán importante es en la enseñanza de diseño, introducir la investigación, la argumentación del porqué de cada decisión tomada?

La conceptualización del diseño, permite concebirlo como una disciplina cuyo alcance va más allá de resultados estéticos, de narcisismos profesionales, y de herramientas y recursos tecnológicos maravillosamente utilizados.

El diseño es una práctica retórica, en la que el diseñador recurre a tópicos compartidos, a creencias ya instaladas, para introducir lo nuevo, un nuevo concepto, una nueva idea, una nueva identidad, etc. Ese es el proceso creativo, proceso de creación y elaboración por medio del cual el diseñador traduce un propósito en una forma.

El proyecto es la mira, el propósito de hacer alguna cosa, de darle forma a una función.

El diseño como se concibe generalmente, completa la idea el Arq. González Ruiz, no es el objeto en sí, sino el proceso mental través del cual se llega a él.

El interrogante es: ¿cómo enseñamos a diseñar soluciones, partiendo de esa premisa?

Aspectos para tener en cuenta, del dicho al hecho...

“Proyectar es generar mundo. El proyecto nace allí donde se produce el encuentro de teoría y praxis. En tal encuentro, ninguna de las dos se anula, ambas encuentran su despliegue. Junto a la teoría y la praxis, el proyecto constituirá una nueva dimensión del espíritu” (Olt Aicher, 1994) Haciendo referencia a un dicho de Einstein “La imaginación es más importante que el conocimiento”, es acertado decir que el proceso creativo empieza en la mente de cada diseñador, y no es que estudiar esté de más por supuesto, sino que es importante observar y reflexionar antes que los conocimientos sean puestos en un papel. Mientras Norberto Chaves (2005) plantea: “el diseñador lucha contra la incomunicación”, innumerables escuelas de diseño en todo el mundo generan propuestas alternativas de enseñanza de diseño, modelos dependientes de factores culturales, sociales, económicos, productivos y tecnológicos de cada ámbito particular.

Es real que dentro de nuestro medio, y es muy común, diagnostica al respecto Daniel Wolokowicz, titular de cátedra de diseño en universidades, que los jóvenes diseñadores padezcan de cholulismo visual, y la mirada se pose sobre toda pieza “under” generada por un top designer, y se vean tentados a reproducirla para una papelería de un abogado que contrató sobriedad en el trabajo. Allí es donde se debe hacer la diferencia en la enseñanza, definir el rol profesional, lo pertinente para cada cliente, el conocimiento cabal de acción de diseño, el grado de importancia asignado al diseño como factor de desarrollo de las comunidades.

Dentro de los diseñadores contemporáneos reconocidos y respetados por su trayectoria tanto profesional como de capacitadores y maestros, existe una clara tendencia a argumentar y enseñar, sus trabajos basado en la premisa de comprender y diseñar para los usuarios.

Tal los define Rubén Fontana como “el enlace entre su cliente y las audiencias de éste”

El enseñar en las aulas que el diseño también es interdisciplinario, que el diseñador debe ser capaz de escuchar a quienes intervienen en la realización de los proyectos, es también formar profesionales más cercanos a su rol y a la práctica real de la profesión. Dice Jorge Frascara, también profesor argentino, “la importancia de la contribución que el diseño gráfico puede hacer a la sociedad está sólo limitada por la calidad de los diseñadores”

Por lo tanto como supo definir y enseñar Bob Gill (1982), el diseñador es generador de soluciones y tales soluciones deben poder ser contadas hasta por teléfono. Con ésta filosofía enseñó a conceptualizarlo, a cambiar el planteo, y la consigna, a replantear la mirada del problema a resolver.

Norberto Chaves (2005) cita a San Agustín, en su libro *El diseño invisible*, diciendo “el alumno aprende del maestro aquello que ya sabe”.

Cada estudiante tiene conocimientos previos, concepciones intuitivas mediante los cuales accederá a comprender de distinta manera que otros estudiantes, de acuerdo a sus intereses y estilos.

En ésta teoría Edith Litwin (1997) plantea lo que ella denomina, la enseñanza comprensiva, entendiendo que la comprensión si bien es un tema de la psicología, no se reduce sólo a un tema individual y personal del alumno, sino que tiene que ver también con la construcción de ámbitos de reflexión en las aulas, y las diferentes entradas al mismo concepto.

El docente deberá pensar en diferentes alternativas, dinámicas, que generen el interés por los temas, y la comprensión a través de simulaciones prácticas de situaciones de trabajo comunes y propias de la profesión. En épocas de tanta competitividad profesional y exigencia de más y más conocimientos para acceder a buenas posibilidades laborales, la estimulación hacia los alumnos es fundamental.

Docente y alumno deberán reconocer su área de fortaleza para buscar enfoques. Construir pensamiento crítico y reflexivo. Las preguntas como una parte importante en la clase, de igual forma los distintos tipos de abordaje a los temas, a las actividades.

De igual importancia la experiencia propia del docente en la profesión, su ideología, sus motivaciones y su pasión por lo que hace, tanto como profesional como en la enseñanza, serán transmitidas en sus clases.

Acceder al conocimiento no sólo como información a almacenar, sino pensando críticamente tomando posiciones, con creatividad y respetando todas las ideas, permitiendo el debate y la convivencia democrática en las aulas. Si los alumnos no aprenden a pensar, con los conocimientos que almacenan, dará lo mismo que no los tengan.

Si el diseño es, pues, una respuesta creativa a una necesidad emergente, es fundamental plantearse como los

alumnos abordan problemas a situaciones semejantes a la práctica profesional, e inmersas en el mercado laboral. Relevar, investigar, conocer, escuchar... acciones de diseño, de trabajo diario.

La Lic. Elisa Lucarelli analiza la formación universitaria desde éstos dos puntos neurálgicos, la formación teórica versus el entrenamiento en la práctica. Seguramente aproximar a los futuros diseñadores a generar proyectos reales en contextos reales, será de suma importancia para reposicionar al diseño, no sólo como la solución a problemas prácticos, sino también a teorizar sistemáticamente sobre sus acciones.

Gui Bonsiepe (1985) es un diseñador industrial alemán, que recorrió varios países de Latinoamérica, como Chile, Brasil y Argentina interesado en obras como la que se está llevando a cabo en el Arroyo Maldonado.

Su ideología respecto a la enseñanza y a la práctica del diseño en estos países fue de gran impacto. Entre muchas teorías, argumenta que el diseño debía hacerse desde los mismos países en el contexto, social y económico en el que se vive. Afirma que los diseñadores se obsesionan con los objetos, cuando en realidad la atención debe estar puesta en donde la acción, el usuario y el objeto se unen.

Respecto a la enseñanza plantea la formación de diseñadores con pasión por la función social, no artística, responsable, y con prácticas reales, aludiendo a que en las universidades se gestan proyectos un tanto utópicos y de carácter de anteproyecto.

La “buena enseñanza” (E. Litwin, 1997) es la que implica no desarrollar prácticas sin historia ni futuro, ni exitosas desde el punto de vista del objetivo pautado, sino desde las acciones, las actividades que se propongan en el aula, y que generen otras acciones por parte de los estudiantes.

El aula taller permite plantear prácticas en clase sobre temas de interés de los alumnos, temas sociales, actuales, contemporáneos, ver ejemplos en el análisis de casos reales, involucrándolos, generando opinión, formando ideología, y por qué no una visión de la vida, la profesión, la política, la economía, las artes, la psicología, etc. , en un ámbito de libertad y respeto.

El *practicum* que define Shön “El desafío del arte”, El desafío de la perspectiva artística) es decir la situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica, que los estudiantes aprendan haciendo, próximos al mundo real, pero libres de presiones, distracciones y riesgos, e indagando las formas o los caminos a seguir.

¿Para qué diseñamos, para quién, qué diseñamos, cómo diseñamos y dónde?

El diseño influye en las vidas, en las de las comunidades, en sus concepciones ideológicas, da cuerpo al conocimiento bajo la forma de una herramienta para lograr algo, cargado de propósito, estructura y argumento (Perkins, 1985).

Nadie opera sobre el vacío, toda preexistencia es significativa, está inscrita en la cultura.

Por lo tanto el diseñador será intérprete de una audiencia que pide respuestas de comunicación en un contexto sin fronteras tecnológicas.

Conclusión

¿Cómo se articula la reflexión, la investigación, en las aulas, en la enseñanza de una práctica proyectual, donde al final del proceso creativo, el diseñador presentará su proyecto visualmente resuelto, como soporte de comunicaciones, de conceptos?

La enseñanza en la universidad de diseño con espacio hacia la práctica del diseño mas humanizado, permite que cuanto más se comprende, más crece la capacidad para entender, crece la confianza y la independencia.

Entender implica transformar un caos en un sistema significante.

Toda percepción implica una búsqueda de significado, toda búsqueda requiere un proceso de ordenamiento, todo proceso de ordenamiento gesta una hipótesis de diseño.

A modo de cierre, y haciendo referencia a éste punto, tomando las palabras de Ronald Shakespear en su libro *Señal de diseño, Memoria de la Práctica*: “Frente al caos inexplicable, los bebés lloran, los niños se pierden, los adolescentes se angustian, los adultos se desperdician, los presuntuosos se equivocan, los humildes preguntan, los religiosos creen, los científicos analizan y los diseñadores actúan”.

La enseñanza del diseño conceptualizado, de un diseño cargado de sentido, además de insertarse culturalmente, producirá teorías útiles donde los conceptos y las acciones se vuelvan medios para alcanzar un fin práctico.

“La enseñanza no se le hace a alguien, se hace con alguien en el contexto y entre las partes” (Litwin, 1997).

El desarrollo de teoría de diseño permitirá nutrir las bases de la disciplina para su constante evolución y adaptación a las situaciones socio económicas, culturales, tecnológicas, productivas en nuestro medio. Dar cuenta de esto implica pensar en la formación del futuro diseñador en un contexto de naturaleza creativa, pero a partir de la comprensión y reflexión del diseño en el mundo real.

Para reflexionar sobre diseño hay que ir a la universidad, para que no sea un oficio, artesanal. Para teorizar sobre diseño la teoría valorable es aquella que se puede legitimar a sí misma, a través de casos existentes, de preguntas difíciles, de generar mil alternativas, de crear, recrear, reciclar, o innovar todo lo que nos propongamos. “Si lo puedes soñar, lo puedes hacer” (Walt Disney).

Referencias bibliográficas

- Bonsiepe, G. (1985) *El diseño de la periferia: debates y experiencias*, México: Gustavo Gili.
- Chaves, Norberto (2005) *El diseño Invisible*, Buenos Aires: Paidós.
- Gill, Bob (1982) *Olvide todas las reglas que le hayan enseñado sobre el diseño gráfico, incluso las de éste libro*, Barcelona: Gustavo Gili.
- Litwin, E. (1997) *La enseñanza comprensiva*. Apuntes de la cátedra.
- Lucarelli. *Articulación de la teoría y práctica*, Apuntes de la cátedra.
- Perkins, D. (1985) *Conocimiento como Diseño*. Colección Psicología, volumen 12. Bogotá. Facultad de Psicología, Universidad Javeriana.
- Shakespear, R. *Señal de diseño, Memoria de la*

Práctica, Buenos Aires: Paidós.
- Shön. "La práctica" *Practicum*, Apuntes de la cátedra.

Abstract: Who do we design for? Where? What cultural, social and economic context? The design has today a tool without borders, there are no limits in the use of technology, but undoubtedly, the creative solutions to the need of the client are born in the mind of every designer, beginning with a process of reflection and planning, indispensable and wealth-producing. To design with sense means to think, to investigate, to compare, to evaluate, to talk with the client, to listen ... then to create, to propose, to select, and finally to help.

The following test compiles the opinion of big referrers of the design, and of the education of the design, in topics related to the same one in a reflexive sense, focused in who will use it, in what city, what type of recipients for, the creative but effective, striking but communicative and intelligent, dreamed but possible design.

It is an invitation to the reflection on the design in the university and the professional role, the royal practice of the profession with his different looks and possibilities.

Key words: design – creative process – theoretical formation – investigation – argumentation – professional practice – observation – reflection.

Resumo: ¿Para quem desenhamos? ¿Onde? ¿Em que contexto cultural, social e económico? O design tem hoje uma ferramenta sem fronteiras, não há limites no uso da tecnologia, mas sem dúvida, as soluções criativas à necessidade do cliente nascem na mente da cada designer, começando com um processo de reflexão e planejamento essencial e enriquecedora.

O desenhar com sentido significa pensar, pesquisar, comparar, avaliar, discutir com o cliente, escutar... para depois criar, propor, selecionar, e finalmente implementar.

O seguinte ensaio, reúne a opinião de grandes referentes do design, e do ensino do design, em temas relacionados ao design com sentido reflexivo, com foco em quem vai usá-lo, em que cidade, que tipo de receptores, o design criativo mas eficaz, impressionante mas comunicativo e inteligente, sonhado mas possível.

É um convite à reflexão sobre o design na universidade e o papel profissional, a prática real da profissão com suas diferentes miradas e possibilidades.

Palavras chave: design – processo criativo – formação teórica – pesquisa – argumentação – prática profissional – observação – reflexão.

^(*) **Adriana Carchio.** Diseñadora Gráfica (UBA, 1993). Profesora de la Universidad de Palermo en el Departamento de Diseño Visual de la Facultad de Diseño y Comunicación.

De la programación heredada a la auto gestionada

Marisabel Savazzini ^(*)

Fecha de recepción: julio 2011

Fecha de aceptación: septiembre 2011

Versión final: noviembre 2011

Resumen: El presente ensayo intenta dilucidar aspectos vinculados a la temática de la programación de la enseñanza, elaborando una suerte de hipótesis respecto de los avatares que sufriría el programa de la asignatura que provee la Universidad de Palermo a los docentes que se inician en la actividad. Estos recorridos se plantean como puente entre el programa, al que se denomina "heredado" y el programa que luego el docente diseña deviniendo en programación al que se ha tomado la licencia de denominar: programa autogestionado.

Para este recorrido se han seleccionado autores provenientes del campo de la didáctica, tales como Cristina Davini, Hernández, Edith Litwin, Alicia Camilioni, Sacristán, entre otros; así como también originados en otros campos disciplinares, tales como Pierre Bordieu, Edgar Morin, Jacques Derrida, que se toman en especial, para fijar posiciones epistemológicas y filosóficas a la hora de la escritura. También se propone articulación con algunas viñetas de escenas áulicas, que son las que marcan el pulsar de la didáctica, como aquella disciplina que piensa al sujeto docente absolutamente imbricado y entramado con el sujeto alumno. De este diálogo profundo entre diádas que se tensan entre el campo teórico y el práctico, así como también en el vínculo de los actores de la escena educativa y de categorías, que se plantean como manifiestas y otras que permanecen ocultas, se trata el presente escrito que esperamos sea de utilidad en la trama discursiva que se genera en la Universidad.

Palabras clave: programación de la enseñanza – curriculum – programa heredado – programa autogestionado – docente – alumno.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 197]

El presente trabajo tendrá como planteo echar luz, problematizar, abrir nuevas interrogaciones, y tal vez, verter algunas conclusiones en derredor de la temática del Curriculum y la Programación de la Enseñanza.

Las Reflexiones se originan en el marco de la Capacitación Docente, en la Asignatura, Introducción a la Didáctica, con la convocatoria de repasar y articular argumentaciones propias con la bibliografía especialmente recomendada por la cátedra, durante la cursada.

En este caso, la práctica docente, es también inspira-

dora de lo medular del escrito. Introducción a la Investigación es una asignatura perteneciente al Núcleo de Formación Académica, que se cursa en los primeros años de diversas carreras tanto de la Facultad de Diseño como de Comunicación. Es una asignatura que conforma un elemento en homeostasis constante con el diseño curricular de todas las carreras.

Ahora bien, veamos que el eje más puntual de la propuesta de este escrito está vinculado con reflexionar acerca de la programación de la enseñanza.

En la Universidad de Palermo, los docentes que acceden a sus cargos, tienen la posibilidad de contar antes de comenzar el dictado de las clases con un programa de asignatura marco, brindado por la Institución. El mismo se brinda como instrumento a través del cual comenzar a estructurar, organizar y adecuar el proceso enseñanza / aprendizaje.

Es en este aspecto, en donde destacaremos durante el desarrollo del texto, la importancia de tener una hoja de ruta, a la que le pediremos al lector acepte que llamemos: "programación heredada". Es a partir de este documento emitido por la Institución que los docentes tienen la posibilidad de confeccionar modificaciones en el documento recibido. Esto se traduce en acciones concretas: imprimir la huella personal, ubicar la impronta epistemológica y didáctica que le da a la programación una ética y una estética singular y personalísima. A este proceso y producto a la vez, si nos permiten daremos en llamar: "programación auto gestionada".

Como dijéramos anteriormente el programa se presenta como una hoja de ruta, guía para seguir de cerca el aprendizaje de los contenidos. Durante el proceso de ejecución del mismo se efectúan todo tipo de operaciones en las que el docente va controlando, disponiendo, ubicando, los diferentes componentes del programa, al mismo tiempo que lo pone en marcha, también, resuelve problemas y ejecuta actividades concretas. Las mismas determinan la posición que el alumno deberá tener para el resto de su cursada. Ahora bien: ¿cuáles son los contextos a través de los cuales se hace posible este proceso de transformación planteado? ¿Cómo se posibilita el viraje de una programación heredada a una apropiada, empoderada, y autogestionada?

Podríamos pensar que estos procedimientos son posibles y factibles en paradigmas que piensan al proceso de enseñanza aprendizaje como un proceso espiralado, dialéctico en deconstrucción permanente (Derrida) y bajo perspectivas de pensamiento complejo. (Morin, 2000) Estos posicionamientos sospechan a un sujeto docente vinculado a una perspectiva constructivista, que piensa al aula, con las modalidades de aula taller, que apuesta a la "buena enseñanza" (Litwin, 1998), y que se hace reflexivo de su propia práctica. (Schon, 1992). Pero también un docente que no olvida, tal como lo dice Fariña, el lugar de asimetría que conlleva la docencia. Algo del orden de la expertez, del lugar de autoridad, que no es lo mismo, que lugar autoritario estará dialogando con el rol docente. Un docente que apuesta al conocimiento como diseño, al decir de Perkins (1995), que postula la importancia de conocer el propósito, identificar la estructura, para luego ejemplificar y graficar y finalmente encontrar argumentos a favor o en contra.

Diremos entonces, un docente que se coloca en lugares de andamiaje, de manera que el alumno pueda deconstruir conocimiento a partir de la guía y el acompañamiento. Un docente que apuesta al aprendizaje colaborativo (Villaruel) Un docente que permite al estudiante ser estudiante, creando condiciones de posibilidad alejadas a los modelos que describe Perkins (1995) en "Las Campanas de alarma", en relación a generar estereotipos de alumnos. Todo lo contrario, un docente generador de sujetos activos, interrogadores, generadores de conflictos, docentes capaces de efectuar el proceso de transformación que acompaña al alumno desde una posición de actor pasivo, receptor de saberes, a un actor activo y protagonista de sus propios saberes previos, que lo convocan a la permanente "cognición distribuida" (Salomón). Cuando hablamos de cognición distribuida pensamos al docente no como el único portador de saber y el alumno el reservorio/ receptor de los saberes que el docente inculca clase a clase. Por lo tanto, podríamos pensar que algo del orden de las relaciones de poder / saber circunda este paradigma, pensando justamente que las posiciones tanto de los docentes, como de los alumnos, son relaciones móviles, que no se cristalizan en un lugar solo, (Foucault, 1989) y es a partir de estas concepciones claras y explícitas en donde el proyecto a concretar se hace eco de una cursada más eficaz, más lúdica, y más feliz, si Uds., nos permiten el adjetivo, pensándolo en términos de concreción de resultados.

Planteado el tema, es que se le pedirá al lector, como ya adelantáramos, que se prepare a una lectura imbricada en este eje en el que propondremos articulación con bibliografía ofrecida por la asignatura, pero también acompañada por argumentaciones, halladas durante las clases, confeccionadas a partir de las tareas explicativas de la docente, así como también las reflexiones de los alumnos, que entramados en diferentes momentos de debate, abrieron a nuevas líneas de fuga para pensar y repensar este y otros temas. Así también cabe consignar que se utilizaron algunas viñetas de vivencias y escenas áulicas concretas propias, y relatos recogidos de colegas del área.

Plantearse la acción de hacer docencia es en cierto modo, plantearse cuestiones vinculadas al saber programarse. Parafraseando a Cristina Davini (2008), quien en el texto Didáctica General para maestros y profesores, se pregunta: ¿por qué programar? La autora nos invita a pensar la programación didáctica como un viaje, y dice que nadie inicia un viaje de vacaciones sin alguna previsión, sin saber a dónde se dirige, donde se alojará, con que medios contará, etc. Esto tal vez, se contraponga con paradigmas cercanos a la improvisación, que tal vez propongan, emprender un recorrido, sin un trazado previo. En territorios vinculados a la educación, cualquiera sea el nivel, se requiere de cierta bitácora de viajes, continuando con la metáfora propuesta por Davini. En el caso, tal como lo hemos planteado al inicio del presente escrito, Introducción a la Investigación, es una asignatura, que posee programación brindada por la Universidad. Esto es ponderado y valorado, ya que será importante tener una estructura, para luego poder emprender ciertos trazados desestructurantes, propios, que le imprimen a esto que daremos en llamar: progra-

mación heredada, a lo que luego, transformación e im pronta personal mediante, se convertirá en programación auto gestionada.

Edit Litwin nos acerca conceptualizaciones acerca de la enseñanza comprensiva y nos dice que la misma “favorecerá el desarrollo de los procesos reflexivos, reconocimiento de analogías y contradicciones y permanentemente recurrir al nivel de análisis epistemológico”. Esto presupone el agregado de la contextualidad y la buena enseñanza, en relación a pensar en que no habría metodología ajena a los contenidos. Para cada texto: un contexto. El currículum pensado como soporte, hormigón armado sobre el cual se contiene el programa de la materia; cierta, posibilidad de un trazado libre, contextualizado, agiornado, para cada necesidad, grupo, emergentes, etc. Retomando a Davini (2008), quien nos dice que las decisiones del profesor respecto de la propuesta deberán ser siempre adecuadas y congruentes entre los propósitos y los medios. Y por último agrega la autora: “el plan de estudios es el punto de partida y marco general, pero no es una camisa de fuerza ni un reglamento de obligaciones” (Davini, 2008)

Estas referencias y posiciones teóricas nos vuelven a situar respecto de nuestro planteo inicial: Recibimos una programación a la que hemos adjetivado o categorizado como “heredada” y luego, procesos creativos, reflexivos, metodológicos, didácticos mediante, la convertimos en una programación autogestiva o auto gestionada.

Cierta tensión dialéctica mínima tal vez debiera el docente permitirse entre la programación como documento escrito y la programación en acción. Al decir de Davini (2008), “actividad permanente y dinámica, que adecua decisiones al proceso de intercambio con los estudiantes y que se ajusta al tiempo”

Esta permanente tarea deconstructiva debiera ser tal vez el termómetro que alivie las tensiones entre lo que permanece inmóvil en la escritura del documento y en la oralidad, en la acción, de la puesta en práctica de la programación. Reconocemos en el currículum un campo en donde la diada del componente práctico y el componente teórico, siempre están librando batalla. Este currículum en acto, diferente al prescripto, que también conlleva algo del orden del currículum oculto, que hace puente entre el saber erudito y el saber enseñar, transposición didáctica mediante.

Pero propongo retomar la problemática planteada en relación a lo hipotéticamente heredado, y lo hipotéticamente auto gestionado. Podríamos preguntarnos, acerca de cuáles serán las fronteras, los bordes de esta problemática. En las clases de Introducción a la Didáctica, se han vertido algunas definiciones que podrán ser útiles a la hora de continuar con la disquisición y el desarrollo de nuestro tema. Es Alicia de Alba quien dice que el currículum es una “síntesis cultural”, así como también el sociólogo estructuralista Pierre Bordieu (1990), lo plantea en términos de “arbitrario cultural”. Edit Litwin (1998), lo acerca vinculándolo con conceptualizaciones de “borde” de “frontera”. Es Jimeno Sacristán (1988), quien nos invita a reflexionar que en el accionar del currículum, de la programación se ponen en juego, “prácticas soterradas”, enlazadas a la configuración del currículum oculto.

Entonces, ¿cuáles serán los bordes, las fronteras, que flexiblemente nos permiten visualizar territorios cercanos a la confección de un Programa que viene genéticamente heredado, y cuáles serán aquellas figuras, gestualidades, prácticas cercanas a la idea de un currículum auto gestionado?

Tomemos a los autores Fernando Hernández y Juana María Sancho (1998), quienes en el capítulo: “Las decisiones en torno a la enseñanza: El campo del currículum”, reflexionan acerca de lo complejo, abarcativo y transdisciplinar del tema, y enumeran una serie de categorías que se pueden incluir en el campo del currículum, y que en este caso, tomaremos como guía para deliberar y precisar los bordes, y las fronteras anteriormente planteadas en el recorte temático del presente trabajo. Asimismo, se presentan como posibles cualidades para continuar el análisis de nuestro recorte problemático. Cabe aclarar, que se intentará en este caso, efectuar la transpolación de escenarios, ya que literalmente los autores realizan el abordaje en contextos escolares de niveles no universitarios. Los autores entonces, plantean textualmente:

- a. Los objetivos y metas de la enseñanza en función de las diferentes situaciones institucionales
- b. La selección de los contenidos de la enseñanza
- c. La articulación de los contenidos
- d. La utilización del tiempo escolar y la temporización de las actividades y tareas
- e. Las actividades y tareas de aprendizaje
- f. La organización del aula como unidad de interacción (organización, comunicación, control, etc.)
- g. La organización del centro como entidad social
- h. Profesorado, estilos de enseñanza, toma de decisiones, teorías implícitas y explícitas sobre la enseñanza, etc.
- i. El alumnado, estilos de aprendizaje, expectativas, etc.
- j. El impacto del medio ambiente
- k. El currículum oculto en todas las acepciones
- l. Evaluación del alumnado, del profesorado, del propio currículum... (Hernández, F. y Sancho, J., 1998)

Habiendo relevado estas categorías de manera textual, nos podríamos proponer indagar, cuales están más cercanas, dialogando con el campo de la programación heredada y cuáles están más cerca de la posibilidad que tendrían los docentes de generar una programación más propia, subjetivante, portadora de una ética y una estética que le aporte sentidos a la enseñanza.

Por supuesto, que reconocemos que la delimitación, siempre está sostenida en bordes muy laxos, amplios, y susceptibles de ser franqueados, pero creemos también que cabría la posibilidad y el permiso, de ubicar algunas categorías más cercanas a un campo que del otro.

Por otro lado, sabemos, que la puesta en acción del currículum tiene niveles, a saber: El nacional, provincial, el que tiene que ver con la puesta en común a niveles superiores, luego, el nivel institucional, que es la que define la institución, y luego sí sobrevendrá el que está en el ámbito del docente, que será el relato que escribirá la historia única y singular de cada docente en acción. Proponemos al lector volver a leer los puntos a, b, c, g, h, i, j, k, l, y esbozar la conjetura de que los mismos

estarían en el campo o nivel institucional. Ingredientes que dialogarían mucho más con la filosofía e ideología establecida por la universidad, en este caso. Luego tendremos los puntos restantes, d, e, f, en empatía con el territorio de lo que el docente puede auto gestionar, reconsiderar y crear.

Desde otro aspecto vemos que un componente indispensable para la creación y puesta en marcha de una programación de enseñanza es la libertad, condición ontológica de la ética, al decir de Foucault (1989). Si revisamos la literatura ofrecida por la cátedra que nos convoca al presente trabajo, veremos, que la noción de *practicum*, (Schön: 1992, 45) es también un importante aspecto para el diseño y configuración en la estructura dialógica de los dos componentes presentados en el recorte problemático. El vaivén entre lo heredado y la posibilidad de imprimirle lo gestionado, es un movimiento sustentado en el conocimiento a través de la práctica. Son los sucesivos y espiralados ciclos académicos, organizados en forma cuatrimestral, los que van dando las posibilidades, de que este movimiento, al interior de cada cursada, con cada grupo de alumnos, se efectúe de manera dinámica, flexible, y absolutamente cambiante. En experiencias académicas anteriores o en otras instituciones, se concibe el programa, diseñado bajo la forma de un mapa conceptual. Es David Ausubel (1983) el que nos trae la categoría del armado de mapas y redes conceptuales. Será tal vez, una tarea para emprender próximamente la reestructuración de la programación a la manera de mapa conceptual. Continuando con David Ausubel (1983), quien nos propone reflexionar acerca del aprendizaje significativo. (Ontoria, 1992) Pensar al docente como actor plenamente activo, en situación de aprendizaje continuo y constante. Será la díada sostenida por el aprendizaje significativo, en los dos polos: docente y alumno, el que sustente también, la posibilidad de que la programación “heredada”, se convierta en una herramienta en acción, susceptible a ser modificada en el seno mismo de la relación, de la experiencia álica, soportada en el concepto de la “buena clase” (Camilloni, 1995).

Tal como prometimos al comienzo del escrito, matizaremos este relato con experiencias álicas concretas. Por citar un ejemplo de currículum como proceso, son el currículum por competencias o por proyectos. La semana de Proyecto Joven que se efectúa en la Universidad, en todos los ciclos académicos, son un ejemplo de currículum en acción. Es en estas presentaciones en las que los alumnos, exhiben en la asignatura mencionada, Introducción a la Investigación, el avance del proyecto que están llevando adelante. Es un momento relevante desde todo punto de vista. Se producen y resignifican saberes, se comparten esfuerzos, dinámicas, estéticas, se efectúan correcciones grupales, se generan *insights*, en los sujetos alumnos, así como también en los sujetos docentes. Los docentes tienen la oportunidad de reflexionar activamente sobre su práctica, modificarla, resignificarla, es aquí, en donde los ejes temporal y espacial confluyen para producir acontecimientos significativos. Es un momento paradigmático para la elaboración de la programación, en donde, tal vez, se produzcan, movimientos, incorporaciones, desestimaciones, preguntas, conflictos, etc. Es una instancia, que a la luz de este

tema, el programa heredado, sufre imbricaciones con el programa autogestionado.

Otro momento importante y en donde se resignifica la temática planteada en el presente escrito, es el desafío de recibir cursadas pobladas con alumnos provenientes de diversas y diferentes áreas disciplinares. Una variable que se pone en juego muy vivazmente a lo largo de las continuas cursadas. Los diferentes diseños y las diversas carreras del campo de la comunicación, hacen que los recortes problemáticos, a la hora, de definir el objeto de investigación, sean complejos y tan diversos que muchas veces, hasta imposibles de abordar. Tal vez, una vez transcurridos, varios cuatrimestres con estas características es que se puedan trazar ciertas heramientas, ciertos insumos didácticos a tal punto que se han sistematizado, y se han instalado por su eficacia y optimización y beneficios brindados. Muchos de los alumnos con las características anteriormente mencionadas, han logrado un aprendizaje eficaz, en grupos interdisciplinarios, en donde fundamentalmente, han podido lograr, pese a la dificultad, el propósito mayor de la asignatura, al decir de Villarroel, el aprendizaje colaborativo.

Diremos entonces, ya concluyendo, y desandando la escritura, que el pasaje, el puente, o tal vez, el complejo engranaje, que conecta la programación heredada con la programación autogestionada, se convierte en una zona, un territorio digno de ser contemplado. Tal vez, sea, no un simple conducto, sino una multiplicidad de gestualidades, oralidades, sonoridades, que se van imbricando, y se van entramando, haciendo de un campo (el heredado) un lugar posible de ser habitado, empoderado. De este modo se dará paso a semblantes vinculados con la subjetividad del docente. Este nuevo territorio, que nace y se extingue en cada cursada con los alumnos, sea posible, porque algo del orden de la estructura se brindó para ser desestructurada. Si se permite citar al psicoanalista francés Jacques Lacan (1984), en su frase: “con la oferta he creado la demanda”, esto es, con la disponibilidad del programa brindado por la institución, al que hemos denominado en este escrito: programación heredada, se crea el deseo, de ponerlo en acto, de accionararlo, de imprimirle la huella y dar paso al que hemos denominado: “programación autogestionada”. Es en el seno del proceso entre el docente y el alumno, el alumno y el docente que este pasaje es posible.

Referencias bibliográficas

- Agadía, Karina: “La construcción del saber didáctico de los docentes de la Universidad de Palermo”. Ficha de Cátedra. Buenos Aires: UP.
- Ausubel; Novak y Hanesian (1983) *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. 2ª Edición. México: Trillas.
- Bordieu, P. y Gros, F. (1990) *Principios para una reflexión sobre los contenidos de enseñanza*. Madrid, Revista de Educación N° 292.
- Camilloni, Alicia R.W.de. (1995) *Reflexiones para la construcción e una Didáctica para la Educación Superior*. Ponencia en: Primeras Jornadas Trasandinas sobre planeamiento, gestión y evaluación “Didáctica e Nivel Superior Universitaria”. Chile.

- Davini, María Cristina (2008) *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- Fariña, J.J. Michel (1997) *Ética, un horizonte en quiebra*. Bs. As.: oficina de publicaciones del C.B.C. UBA.
- Foucault, Michelle (1989) *Hermenéutica del sujeto*, México: Siglo XXI.
- Goldschmit, Marc (2003) *Jacques Derrida, una introducción*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- Hernández, F. y Sancho J. M. (1998) *Para enseñar no basta con saber la asignatura*, Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, Jacques (1984) *Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*, Seminario 11, Paidós.
- Litwin, Edith (1998) "El campo de la Didáctica: la búsqueda de una nueva agenda" en *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires: Paidós.
- Morin, Edgar. (2000) *El paradigma perdido*, Barcelona: Kairós.
- Ontoria, A. y otros (1992) *Mapas Conceptuales, una técnica para aprender*, Madrid: Narcea.
- Perkins, David. (1995) *La escuela inteligente*, Barcelona: Gedisa.
- Sacristán, Jimeno (1988) *Teoría de la enseñanza y desarrollo del Currículum*, Buenos Aires: Rei.
- Schon, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos*, Barcelona: Paidós.

Nota: Este trabajo fue producido en la asignatura Introducción a la Didáctica del Programa de Formación y Capacitación Docente en el año 2010.

Abstract: The present essay tries to explain aspects linked to the thematic of the programming of the education, elaborating like a hypothesis which concern to the vicissitudes that there would suffer the program of the subject that the Faculty of Design and Communication provides to the teachers who begin in the activity. These tours appear as bridge between the program, which is named "inherited" and the program that then the teacher designs developing into programming to the one that has taken the license of naming: auto managed program. For this tour there have been selected authors from the field of the didactics, such as Cristina Davini, Hernández, Edith Litwin, Alicia Camilioni, Sacristan, between others; as well as also originated in other discipline fields, such as Pierre Bordieu, Edgar Morin, Jacques Derrida, that they take especially, to fix epistemological and philosophical positions at the moment of the writing. Also some articulation with some emblems of classroom scenes is proposed. They are those ones

that mark the pulse of the didactics, so as that discipline that thinks the educational subject as an absolutely imbricate and involved with the pupil. About this deep dialog between dyads that are tightened between the theoretical field and the practical one, as well as in the link of the actors of the educational scene and of categories, who appear like manifest and others that they remain secret, there treats itself the written present for that we wait being of usefulness in the discursive plot that is generated in the University.

Key words: programming of the education – curriculum – inherited program – auto managed program – teacher – pupil.

Resumo: O presente ensaio tenta esclarecer aspectos relacionados à temática da programação do ensino, produzindo uma sorte de hipótese respecto das vicissitudes que sofreria o programa da matéria que fornece a Universidade de Palermo aos professores que se iniciam na actividade. Estes percursos propõem-se como ponte entre o programa, ao que se denomina "herdado" e o programa que depois o docente desenha devindo em programação ao que se tomou a licença de denominar: programa auto-geridas.

Para este percurso seleccionaram-se autores do campo do ensino, tais como Cristina Davini, Hernández, Edith Litwin, Alicia Camilioni, Sacristán, entre outros; bem como também provenientes de outros campos disciplinares, tais como Pierre Bordieu, Edgar Morin, Jacques Derrida, que se tomam em especial, para fixar posições epistemológicas e filosóficas à hora da escritura. Também se propõe articulação com algumas vinhetas de cenas de sala de aulas, que são as que marcam o pulsar do ensino, como aquela disciplina que pensa ao sujeito docente absolutamente integrado e entramado com o sujeito aluno. Deste diálogo profundo que se tensam entre o campo teórico e o prático, bem como também no vínculo dos actores da cena educativa e de categorias, que se propõem como manifestas e outras que permanecem ocultas, se trata o presente escrito que esperamos seja de utilidade na trama discursiva que se gera na Universidade.

Palavras chave: programação do ensino – currículo – programa herdado – programa auto-gerida – professor – aluno.

(*) **Marisabel Savazzini.** Musicoterapeuta (USAL – 1986). Líder Lúdica en salud Mental (Hospital. Carolina Tobar García – 2000). Licenciada en Musicoterapia (UAI – 2005). Profesora de la Universidad de Palermo en el Departamento de Investigación y Producción de la Facultad de Diseño y Comunicación.

La evaluación como práctica de la heterodoxia

Matías Panaccio (*)

Fecha de recepción: julio 2011
Fecha de aceptación: septiembre 2011
Versión final: noviembre 2011

Resumen: De todos los hábitos de los profesores que sean posibles enumerar, uno ha echado raíces particularmente sólidas. No importa la formación de base, o la extracción ideológica, ni la mucha o poca antigüedad que se tenga al frente de cursos. La presencia

de esta costumbre incluso es independiente –en un considerable número de casos que, bien vale la pena aclarar, este ensayo no tiene la pretensión de totalizar– de contar o no con formación pedagógica. De hecho, estas líneas invitan al lector a meditar cuántas veces él mismo utilizó la palabra corregir como sinónimo de evaluar.

Palabras clave: evaluación – estrategias – corregir – rol docente.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 201]

Cinco estrategias para apreciar producciones específicas de los estudiantes

Abordajes iniciales de la problemática

Al preguntarse si es posible mejorar la evaluación, Celman (1998) expresa que: “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).

Esta reflexión puntual es posible visualizarla desde diversas prácticas docentes cotidianas y, entre ellas, se destaca una.

De todos los hábitos de los profesores que sean posibles enumerar, uno ha echado raíces particularmente sólidas. No importa la formación de base, o la extracción ideológica, ni la mucha o poca antigüedad que se tenga al frente de cursos. La presencia de esta costumbre incluso es independiente –en un considerable número de casos que, bien vale la pena aclarar, este ensayo no tiene la pretensión de totalizar– de contar o no con formación pedagógica. De hecho, estas líneas invitan al lector a meditar cuántas veces él mismo utilizó la palabra corregir como sinónimo de evaluar.

A quienes acepten aquella invitación, se proponen ahora algunas otras dos preguntas subsidiarias: 1) ¿Cuántas veces se quejó de todo lo que se lleva a casa para corregir durante el fin de semana? 2) ¿En cuántas oportunidades, ya sea frente a colegas o foráneos de la docencia, ha definido a la corrección de parciales, exámenes o trabajos prácticos como la peor parte de dar clases? Para buscar alguna respuesta, resulta pertinente reparar en dos cuestiones. La primera es acerca de las implicancias del uso del término corregir. La segunda, los alcances de la acción de dar clases como término equivalente a ejercicio de la docencia.

Conviene detenerse en el primer punto. Quienes hoy ejercen la docencia recordarán como fueron corregidos allá lejos en el tiempo, durante su paso por los niveles educativos más elementales. Colores como el rojo o signos como una equis indicaban que las cosas estaban inequívocamente mal. Por el contrario, un verde muchísimo más amigable o una tilde representaban los aciertos. Más allá de que cierto avance de lo iconográfico –tal vez– haya transformado al antiguo ¡Sigue así! en una carita feliz contemporánea, esta migración meramente comunicacional puede suavizar el mensaje –punto nada desdeñable desde lo pedagógico, valga explicitar–, pero no parece escapar a la lógica binaria que separa las co-

sas que están bien de las que están mal. Y en esta dicotomía, con la utilización del vocablo corregir, el docente se ubica automáticamente –al menos en el plano discursivo– en el umbral de lo virtuoso. La postura que aquí se señala es la del docente que se sienta a corregir como el que encara filosófica y políticamente las producciones de sus estudiantes con la intención primaria de encontrar y marcar errores.

Este posicionamiento del evaluador recuerda a Foucault (2002): “El examen (...) es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar. Establece sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y se los sanciona (...) En él vienen a unirse la ceremonia del poder y la forma de la experiencia, el despliegue de la fuerza y el establecimiento de la verdad.” (Foucault, 2002, 189).

Dicho de otra manera: esta concepción de la tarea de evaluar en el sentido de, ante todo, separar lo bueno de lo malo y, acto seguido, convertir en acierto al error (normalizar, en los términos del filósofo francés), constituye una visión que lleva implícita una serie de cuestiones, de supuestos previos y de preconcepciones, entre los cuales tal vez el más llamativo sea la inobservancia –¿deliberada? ¿inconsciente?– de las subjetividades de cada uno de aquellos examinados.

Por su parte, el ejercicio del poder que menciona Foucault (2002) resulta un interesante puente hacia la segunda cuestión: los alcances de la labor docente. Al respecto, mucho han discutido tanto la pedagogía como las ciencias sociales acerca la noción de autoridad y de los diferentes estilos desde donde se puede abordar este concepto. En tal sentido, la evaluación ha sido sindicada en numerosas ocasiones como la práctica por excelencia del ejercicio de aquel poder. No obstante, este enfoque no es el único que reflexiona sobre la evaluación como parte indivisible de la cuestión docente: aquella visión mencionada más arriba como la peor parte de dar clases representa otra percepción del acto evaluador largamente extendida.

Esta mirada se presenta *a priori* mucho más cercana a la cotidianeidad de la docencia. Se trata de un abordaje que, por lo pronto, se exhibe como lo real. Así, más que una asociación directa al ejercicio de la omnipresente microfísica del poder disciplinario foucaultiano, este enfoque más terrenal –si se permite esta metáfora– en torno a la evaluación de aprendizajes parece estar más emparentado con el uso del poder concebido desde la perspectiva burocrática, una cosmovisión que, corresponde aclarar, es expresada con connotación negativa. Esta percepción suele anidar en diversos rincones de la profesión. Por mencionar apenas dos, podría comenzarse con las discusiones salariales: el tiempo efectivo

dedicado a la evaluación es puesto sobre la mesa de negociaciones como parte del trabajo docente. Esto, en los términos planteados en este escrito, significa ubicarla dentro de los alcances de la tarea concreta de enseñar, y lo aleja de los imaginarios más románticos con los que se suele asociar a la docencia. En otras palabras: dar clase es también llevarse tarea para el hogar, ya por motivos contractuales y no por vocaciones abnegadas, hecho que tiene como corolario una reducción efectiva del tiempo libre de los profesores.

Por otro lado, la segunda derivación de esta óptica está relacionada con la interacción del sujeto con el aparato burocrático. Al igual que en otros campos, en la docencia son muchos los puntos de contacto de este tipo entre la organización y el profesor: registro de firmas, percepción de recibos salariales, entrega de documentación académica debidamente legalizada, encuadramiento gremial, reclamos internos, adscripción a convenios colectivos de trabajo, controles de presencias y ausencias, cumplimiento de horarios, llenado de formularios, pedidos de utilización de equipos específicos con fines pedagógicos, solicitudes de extensión de seguros para trabajos de campo, peticiones de licencias puntuales, etcétera. Y más allá de que estas situaciones impliquen desgastes, roces o simples tramitaciones acorde a qué tanto o qué tan poco estén aceitados los resortes organizacionales, la evaluación tiene un costado burocrático que la diferencia de todas las situaciones antes descritas, porque no es una relación que vincule a los docentes únicamente con las instituciones, sino que, además, en ella se ve involucrado un tercer actor: el estudiante. Así, bajo esta percepción burocrática, a la evaluación se le suele investir con un manto kafkiano que incluye, para los profesores, llenado de múltiples copias de planillas, discusión de calificaciones con los corregidos, confección de actas ministeriales, estampado de firmas certificantes; en tanto, para los estudiantes implica libretas universitarias, hojas de situación, promedios y diplomas que, a su vez, se traducen en postulaciones laborales, presentaciones a concursos públicos o aplicaciones para becas de estudios posteriores. La agenda oculta de la evaluación, observada desde el ángulo burocrático, justamente radica en que ella consiste en última instancia en ni más ni menos que en tomar una decisión, a sabiendas de las consecuencias que este arbitraje trae consigo.

Los que aquí se prologan son cinco trabajos que se han propuesto desarrollar una estrategia de evaluación superadora de estas concepciones. Todos ellos se encargaron de identificar las especificidades de los contenidos, el perfil de los estudiantes que los cursan, su encuadramiento dentro tanto de las diferentes trayectorias académicas de los evaluados como de los distintos planes de carrera, pero sin perder de vista los objetivos y propósitos pedagógicos de los autores de estos textos en su rol de docentes titulares.

Por último, es importante señalar dos aspectos que todos los artículos tienen en común. El primero es que cada uno de ellos está referido a una asignatura en particular, que es la que suelen tener a su cargo los ensayistas. En segundo lugar, todos estos verdaderos y delimitados itinerarios evaluativos fueron diseñados con la

intención explícita de ser implementados en un ciclo lectivo, al menos con carácter experimental.

Cinco necesidades específicas, cinco exploraciones diferentes

En orden alfabético por autor, el primer artículo a prologar fue escrito por la profesora Eugenia Álvarez Del Valle, un ensayo que se concentra minuciosamente en la evaluación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de Publicidad I. No obstante el recorte a la etapa formativa, la autora reconoce que la propia naturaleza de esta asignatura requiere de una pertinente evaluación diagnóstica: Publicidad I está presente en los planes de varias carreras de la Facultad, hecho que necesariamente implica que Álvarez del Valle deba trabajar todos los cuatrimestres con aulas sumamente heterogéneas, con diversidad de trayectorias, recorridos, intereses y expectativas de los estudiantes inscriptos en los cursos a su cargo.

Esta reflexión acerca de cómo encarar cada ciclo recuerda a Perrenoud (2008): "Es difícil desarrollar una definición de la didáctica que goce de unanimidad. En su sentido tradicional, es el arte de enseñar, arte que se puede tratar de codificar, de racionalizar, de volver metódico. Los especialistas en didáctica, entonces, son metodólogos de la enseñanza, que adoptan una posición normativa, para responder a la pregunta sobre cómo enseñar una disciplina, noción o habilidad. Según el modo en que hoy se redefine la didáctica, ésta se distancia más o menos radicalmente de esa postura tradicional." (Perrenoud, 2008, p.118).

Contra aquellos procedimientos didácticos que el investigador ginebrino califica como todoterreno, Álvarez Del Valle encuentra en el currículum por proyecto una solución viable al problema de la diversidad. (Más adelante, el lector comprobará que no es la única ensayista con este tipo de inquietudes).

La autora centra sus objetivos pedagógicos en transmitirles a sus estudiantes los conocimientos necesarios que les permita desenvolverse en el campo de la comunicación comercial de bienes y servicios. En la implementación que la docente hace de su propuesta pedagógica de currículum por proyecto, las unidades del programa de contenidos están unidas transversalmente por un eje que ella califica como temático y problemático: la campaña publicitaria de una marca de indumentaria. (Libro XV, pp. 120-124).

Introducción al lenguaje visual es la asignatura que convoca al original escrito de Dolores Díaz Urbano. Se trata de una materia inserta en el primer cuatrimestre del primer año de varias carreras. Al igual que en el caso de Publicidad I, para algunos estudiantes el cursado de Introducción al lenguaje visual representará presenciar las clases de la asignatura troncal del cuatrimestre, mientras que para otros será parte de su formación general. No obstante, tanto para unos como para otros, el desafío que encaran coincide con el objetivo de Díaz Urbano: que los estudiantes aprendan a pensar en términos proyectuales. Esto, según la autora, requiere de un cambio de paradigma con obligadas implicancias en el proceso de enseñanza-aprendizaje que su experiencia docente le permite calificar como habitual.

No es sino por intermedio de ese cambio que la autora percibe como posible: “Una apertura de pensamiento que licencia un proceso creativo en el que se originan nuevas situaciones (...) para que los estudiantes puedan descubrir por sí mismos cómo es este proceso, a la vez que aprenden de una instancia de evaluación.”

Con este propósito, encuentra en Litwin (1998) las palabras justas para hacer de su propósito pedagógico la urgencia de encontrar una estrategia evaluadora que se integre sin fisuras a su intención de generar ese cambio de paradigma: “Nos interesa reconocer el valor de elaborar y explicitar los criterios que utilizaremos en las prácticas evaluativas (...) y proponer formas y propuestas que contemplen la diversidad de las expresiones del saber” (Litwin 1998, p. 23). Surge así en el texto de esta ensayista su propia definición y un programa completo de evaluación colaborativa.

Nicolás Ferrón, que tiene a su cargo la asignatura Diseño e imagen de marcas, convoca a los lectores a detenerse en su texto con un título sugerente: “El debate evaluativo”. Quien acepte esta convocatoria descubrirá que es más que una metodología de evaluación, en tanto también se trata de una estrategia de incorporación de TICs al trabajo puntual de la evaluación de aprendizajes.

Diseñador gráfico de profesión, Ferrón teje su argumento alrededor del concepto de pensamiento crítico, idea que define como “una actitud intelectual que se propone analizar o evaluar la estructura y consistencia de los razonamientos”. Es importante destacar el componente actitudinal en el texto, en tanto su propuesta de evaluación gira en torno a un eventual problema relacionado con un estilo pedagógico que hace especial énfasis en la discusión aúlica: qué sucedería si los estudiantes no fuesen proclives a participar en clase. Ferrón ensaya entonces una propuesta que no sólo lidia con este asunto, sino que además encuentra una astuta forma de redefinir los alcances de la tarea docente en lo que refiere al manejo de tiempos, al desarrollar una metodología de evaluación que es explícitamente una estrategia didáctica. Por su parte, Martín Munitich Mladin presenta un valioso artículo en el que pone en tensión su propia biografía académica: el autor es licenciado en administración, formado dentro de un esquema educativo que lo llevó a percibir como algo natural la convivencia con la abstracción conceptual. En este trabajo, pensado para la asignatura Estrategias empresariales, el ensayista se enfoca en un dilema específico: como encarar el proceso de enseñanza-aprendizaje en una asignatura que él anticipa como de neto corte teórico en un marco institucional que, como se expuso más arriba, promueve el paradigma proyectual como principal postura pedagógica.

Así, al plantear que “en asignaturas cuyos contenidos tienden a ser teóricos, las actividades que se presentan, también tienden a tener como resultado producciones teóricas”, el ensayista encuentra en Camilloni (1998), Celman (1998) y Santos Guerra (1993) tres perspectivas que lo ayudan a reflexionar sobre la evaluación en un escenario que Munitich Mladin asume como conflictivo. El artículo de Daniel Villar, por último, plantea un dilema muy pertinente: en un esquema pedagógico que privilegia lo proyectual, suele ser común que se trabaje en equipo. Más en una asignatura como Taller de crea-

ción IV, perteneciente a la carrera de Cine y Televisión. El objetivo final que se plantea en esta materia es que los estudiantes produzcan un corto de cine publicitario, de modo que no hay otra opción que la realización se lleve a cabo en grupo.

Ahora bien: algunas preguntas parecen guiar esta apuesta. Cuando un docente propone al aula que se dividan en equipos, además de los contenidos específicos, ¿no está también enseñándoles a trabajar de manera colaborativa, es decir, a varias personas en pos de un objetivo que les es común? ¿Y esa tarea no implica hacer hincapié en la especificación de roles? Si las respuestas a estas dos cuestiones es un inequívoco “sí”, subyace una tercera cuestión: ¿La evaluación del producto final equivale a la calificación a cada uno de los miembros del equipo o la estrategia debería personalizarse? Guiado por estos interrogantes, Villar termina por delinear una atractiva propuesta pedagógica.

Conclusiones

En *El hombre de al lado* (Argentina, 2009), Leonardo (Rafael Spregelburd) es un diseñador industrial que ha ideado un ingenioso sillón, prototipo que hizo famoso su nombre en diversos países. De esas latitudes provienen sus clientes, con quienes se comunica con soltura en sus respectivas lenguas desde su hogar, que no es ni más ni menos que la famosa Casa Curutchet, diseñada por Le Corbusier en la ciudad de La Plata. No alcanza con decir que Leonardo es un hombre de éxito, sino que habría que especificar: Leonardo es un hombre de éxito refinado. Ahora bien: El personaje también es profesor de Diseño Industrial en la universidad

A falta de mostrarlo en acción pedagógica propiamente dicha, el guión exhibe a Leonardo en pleno uso de su –difícil de olvidar– metodología de evaluación. En primer término, invita a los estudiantes a su casa para que aquella arquitectónica síntesis del estatus y el éxito que evidentemente él cree que le confiere la Casa Curutchet, automáticamente le dispense también suficiente autoridad como para respaldar lo que su genio le sugiera dictaminar. Un segundo detalle interesante es la acidez y la crueldad con las que elige imprimir el tono de sus juicios de valor, apreciaciones que, por su lado, se basan casi de manera exclusiva en su gusto particular. Tercero: Leonardo utiliza sus muchos años de experiencia profesional en el ejercicio del diseño como criterio de evaluación, un parámetro imposible de alcanzar por una persona que se encuentra dando sus primeros pasos y que, de forma determinista, fatalista, confina a la categoría de torpeza lo que debiera encuadrarse en experimental. El solo ejemplo no habilita a generalizar que la asimilación entre los términos evaluar y corregir es una visión que no ha sido superada en la actualidad. Sin embargo, sí invita a reflexionar sobre las consecuencias en la evaluación derivadas de un ejercicio de la docencia motorizado por el ego más que por la vocación. Y, asimismo, también permite suponer, o cuanto menos sugerir tímidamente, que aún persisten ciertos preconceptos vinculados con lo educativo cuya deconstrucción aún se encuentra pendiente.

Bourdieu (2007, p.71) definió a la ortodoxia como “el medio estructurado y estructurante tendiente a impo-

ner la aprehensión del orden establecido como natural". Ese orden natural, habitual y paradójicamente, es defendido no necesariamente por quienes lo han definido, es decir, sus beneficiarios de última instancia. Resulta tan imperioso, ya fuere desde la perspectiva del criterio de justicia pedagógica como desde la integridad de cada docente, reconocer e identificar qué aspectos de la ortodoxia, qué preconcepciones se han filtrado acríticamente en sus criterios de evaluación. Su desmantelamiento y el posterior análisis cuidadoso de los componentes sueltos constituyen una búsqueda ineludible para quien decida recorrer el camino de la docencia profesional con honestidad intelectual, por cuanto implican también la aceptación y puesta en práctica de una realidad incontestable: la existencia de un mundo y un tiempo heterodoxo, múltiple y complejo que no deja lugar para soluciones ni miradas únicas.

Los cinco trabajos que se publican a continuación, con la cálida expectativa de contagiar al lector en el impulso que supieron encontrar sus autores, son ejemplos de esas búsquedas.

Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P. (2007) *Intelectuales, política y poder*. Original de 1999. Buenos Aires: Eudeba.
- Camillioni, A. (1998) "Sistemas de calificación y regímenes de promoción", en Camilioni A., Celman, S., Litwin E., y Palou de Maté M. del C. (1998) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Buenos Aires: Paidós Educador.
- Casanova, M. (1997) *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Celman, S. (1998) "¿Es posible mejorar la evaluación?", en Camilioni A., Celman, S., Litwin E., y Palou de Maté M. del C. (1998) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Buenos Aires: Paidós Educador.
- Foucault, M. (2002) *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Original de 1975. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Litwin, E. (1998) "La evaluación: campo de controversias o un nuevo lugar", en Camilioni A., Celman, S., Litwin E., y Palou de Maté M. del C. (1998) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Buenos Aires: Paidós Educador.
- 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: Ediciones Colihue.

- Santos Guerra, M. (1993). *Evaluación Educativa*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

Filmografía citada

El hombre de al lado, Argentina, 2009. Cohn, M. y Duprat, G. Aleph Media.

Abstract: Of all the habits of the teachers who are possible to enumerate, one has thrown particularly solid roots. It doesn't matter the base formation, either the ideological extraction. It doesn't matter the great or small antiquity that the teachers at the head of courses have. The presence of this custom even is independent, in a considerable number of cases that, it worth while clarifying, this test does not have the pretension to totalize, to have or not with pedagogic formation. In fact, these lines invite the reader to ponder how many times he itself used the word "to correct" like synonymous of evaluating.

Key words: evaluation – strategies – to correct – educational role.

Resumo: De todos os hábitos dos professores que sejam possíveis enumerar, um tem deitado raízes particularmente fortes. Não importa a formação de base, ou a extração ideológica, nem a muita ou pouca antiguidade que se tenha à frente de cursos. A presença deste costume inclusive é independente –num considerável número de casos que, bem vale a pena aclarar, este ensaio não tem a pretensão de totalizar – de contar ou não com formação pedagógica. De facto, estas linhas convidam ao leitor a meditar quantas vezes ele mesmo utilizou a palavra corrigir como sinónimo de avaliar.

Palavras chave: avaliação – estratégias – corrigir – rol docente.

(*) **Matías Panaccio.** Maestría en Ciencias Sociales con orientación en educación (FLACSO, en curso). Periodista (TEA, 2000). Licenciado en Administración (UMSA, 1994). Profesor de la Universidad de Palermo en el Departamento de Investigación y Producción de la Facultad de Diseño y Comunicación.

Instrumentos colaborativos en la evaluación

Dolores Díaz Urbano (*)

Fecha de recepción: julio 2011

Fecha de aceptación: septiembre 2011

Versión final: noviembre 2011

Resumen: Aprender a pensar en términos proyectuales requiere de un cambio en el habitual proceso de enseñanza/aprendizaje, el cual conduce a una apertura de pensamiento que licencia un proceso creativo en el que se originan nuevas situaciones. Es el objetivo de este trabajo facilitar un instrumento para que los estudiantes puedan descubrir por sí mismos como es este proceso, a la vez que aprenden de una instancia de evaluación. El instrumento tiene la particularidad de ser colaborativo entre los integrantes de un grupo, y cumple con que los estudiantes aprendan a mirar sus trabajos de manera consciente para poder autoevaluarse. La dialéctica propuesta entre esta enseñanza/aprendizaje, permite que los estudiantes alcancen un nivel de reflexión tal que puedan

trabajar de manera independiente con tan solo la guía del docente, sin que tengan la sensación de estar perdidos y alcanzando la madurez suficiente para buscar sus propias soluciones a las problemáticas.

Palabras clave: evaluación – autoevaluación – diagnóstico – instrumento – colaboración – pensamiento – intercambio – guía – resolución – miradas.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 204]

Hipótesis

En las carreras de Diseño, la evaluación colaborativa entre estudiantes aporta a que éstos aprendan a pensar en términos proyectuales en su proceso de enseñanza/aprendizaje.

Introducción

Los estudiantes de los primeros años de las carreras de diseño comienzan un proceso de aprendizaje que los lleva a pensar en términos proyectuales y así comprenden la esencia de la disciplina que están estudiando. Este pensamiento proyectual es la estructura base, donde se asientan los conocimientos reflexivos que surgen de la integración de conceptos de diseño. En estos primeros pasos, esta forma de pensamiento implica para ellos, una nueva forma de pensar, exploratoria e integradora a la que a la mayoría de ellos les cuesta abordar, ya que en la educación secundaria no es habitual la búsqueda de caminos alternativos en la resolución de problemas. En este escenario, se busca que la enseñanza/aprendizaje de las materias proyectuales respondan a desarrollar habilidades que apunten a salirse de esquemas lógicos y deductivos, y lo hacen a través de un enfoque didáctico exploratorio de todas las actividades del programa, trabajos prácticos, ejercitaciones, debates, juegos. Este trabajo tiene el objetivo de proponer que las evaluaciones también pueden ser tomadas como una actividad más para el aprendizaje, haciendo de ésta, una instancia que impulse a observar la diversidad de las miradas. Afianzando la importancia de las evaluaciones en la dialéctica de la enseñanza/aprendizaje, Litwin (1998), una de las personalidades más reconocidas en materia educativa del país afirma al respecto: “Apreciar, estimar, atribuir valor o juzgar han sido los conceptos que más se asociaron a la evaluación (...) Desde una perspectiva didáctica, significa también el estudio de las relaciones y de las implicancias del enseñar y aprender”. (Litwin, 1998, p. 13), La argumentación concluye en que para lograr que los estudiantes comprendan lo que implica el pensamiento proyectual de manera eficiente e igualitaria para todo el grupo de estudiantes, es necesario la creación de un instrumento que permita una evaluación colaborativa y que brinde herramientas para que los estudiantes concienticen el proceso que realizan, al interactuar bajo este formato.

Pensar en términos proyectuales

Para que los estudiantes puedan llegar a desarrollar un pensamiento proyectual, se necesita desarrollar la capacidad de prefigurar situaciones e imaginar nuevas realidades, teniendo en cuenta un abanico de posibilidades, sin encasillarse en una única respuesta, para lo cual se

necesita explotar el uso del hemisferio derecho del cerebro que se especializa en el manejo de las sensaciones e integra variables en un todo organizado. Este nuevo esquema en el que los estudiantes se insertan, tiene que ver con el pensamiento lateral¹ que se enfoca en producir ideas rompiendo con los patrones habituales, orienta en la búsqueda de distintos puntos de vista, evitando los límites, y posee una actitud de exploración y habilidad en la diversidad de pensamiento.

Ante la problemática que se repite en la mayoría de los estudiantes de materias proyectuales, en que éstos se quedan ensimismados en su propio trabajo en un laberinto con difícil acceso a encontrar una salida, dando vueltas y buscando soluciones siempre desde sus propios errores, sin tener en cuenta otras posibilidades fuera de éstos, es que se buscan formas participativas y colaborativas de trabajo en clase que posibilitan la alternativa de intercambiar distintos puntos de vista y así verificar que no existe una única solución que de respuesta a las resoluciones de sus trabajos.

Evaluar de manera consensuada

Para aprender a mirar, saliéndose de esquemas lógicos y deductivos, se busca desarrollar el pensamiento lateral, haciendo que el grupo de estudiantes experimente de manera conjunta, las posibles y distintas respuestas pensadas por cada uno de ellos para una misma consigna, necesidad o problemática. Por lo tanto, como una manera de enseñar a los estudiantes a pensar en términos proyectuales, se propone que aprendan a mirar otros trabajos, ya sean trabajos de sus compañeros como así también piezas gráficas instaladas en el mercado en un proceso dialéctico de enseñanza/aprendizaje.

A partir de la experiencia docente bajo esta modalidad de trabajo, se observa que para los estudiantes de los primeros años de las carreras de diseño, esta propuesta además de facilitar el pensamiento proyectual, puede liberarlos del interés de la evaluación por la mera valoración numérica, pasando a destacarse el interés por el aprendizaje a través de la evaluación. Se observa que esto ocurre de esta manera aunque de manera variable según el momento del proceso de aprendizaje, el nivel de profundidad del trabajo colaborativo y el momento de cada estudiante por su propia historia particular. El desinterés por la nota se va acrecentando, a medida que los estudiantes se apropian de la forma de trabajar y van eliminando la personalización de sus trabajos de manera particular, para pasar a ser el desarrollo del grupo, el propósito de aprendizaje. El tipo de actividad para la evaluación colaborativa que se esté desarrollando también puede influir en el nivel de desarrollo del pensamiento proyectual y en el desinterés por la valo-

ración numérica, pudiendo ordenarlos en tres niveles de motivación. Una primera actividad puede ser la de intercambio de trabajos de a pares de estudiantes, no dejando éstos de despegarse del todo de su propio trabajo, mientras que otra actividad de debate en grupo implicaría mayor motivación por la actividad en sí, junto con la posibilidad de reflexión en grupo, y una tercera actividad de juegos provocaría la total liberación por la valoración numérica pero al poseer una guía profunda de acciones no permitiría la libertad de reflexión que puede lograr la anterior. Litwin (1998) sostiene que existe una inversión de prioridades entre el interés por aprender y el de aprobar, debiendo buscar estudiar para aprender y no para aprobar, así es como asegura: "... estos debates acerca de la centralidad como patología podrían modificarse si los docentes recuperan el lugar de la evaluación como el lugar que genera información respecto de la calidad de su propuesta de enseñanza" (Litwin, 1998, p.12). Completa este concepto, lo que asevera Santos Guerra (1993), catedrático de didáctica, que si la iniciativa de la evaluación surge del grupo de estudiantes, resulta más probable garantizar el buen uso de la evaluación, ya que la evaluación no es más que un reflejo de la importancia que le dan quienes deciden ponerla en funcionamiento.

El proceso de evaluación propuesto en este trabajo es el de debate ya que cuenta con la motivación necesaria por aprender a la vez que permitiría la reflexión conjunta. Éste comienza con los criterios dados por el docente para que los estudiantes puedan observar y dialogar entre sí, con el objeto de realizar un análisis de situación de todos los trabajos. En este intercambio, ellos buscan coincidencias y diferencias entre sus trabajos, evidenciando en éstos un abanico de opciones de resoluciones posibles. Esto les demuestra que existen varias formas de resolución pertinentes para una misma consigna, necesidad o problemática. El trabajo en grupo distingue un enriquecimiento entre pares tal como manifiesta Litwin (1998): "El postulado interactivo recupera la relación con el otro en el proceso de construcción del conocimiento (...) El compromiso y la participación 'del otro', docente o alumno, y sus implicancias impiden separaciones taxativas a la hora de evaluar" (Litwin, 1998, p.20). El ejercicio mental desarrollado en grupo provoca que los estudiantes encuentren respuestas en su propio trabajo, a partir de haber observado el trabajo de otros. De esta manera trasladan lo aprendido en grupo, a su propio trabajo.

Mirar los trabajos a partir de criterios de evaluación

Es tarea del docente guiar el intercambio de miradas en el debate y ayudar a los estudiantes a que diagnostiquen la situación de los trabajos. Para lograr esto, el docente facilita criterios que señalan la forma de mirar los trabajos. Una buena evaluación requiere de la formulación y explicitación de los criterios que se utilizan para evaluar el nivel de comprensión. (Litwin, 1998). Estos se delimitan según los objetivos de aprendizaje tanto generales como particulares y según las características de la actividad. La actividad a la que se hace referencia en este caso consta de tres instancias: análisis de situación según criterios de evaluación, exploración y concienti-

zación de variables en la comunicación, y autoevaluación. En la primera instancia, los estudiantes buscan coincidencias entre los trabajos de acuerdo a criterios dados tales como: Pertinencia de la tipología, función de la pieza gráfica, jerarquía de los elementos, correspondencia entre las variables.

Según el Criterio de Pertinencia de la tipología en un bajo nivel no responde a los atributos de estilo, en un nivel satisfactorio: responde a los atributos del estilo de manera acertada. Se destaca en un muy buen nivel en la resolución potenciando variables de representación y en un sobre nivel encuentra una mirada poco habitual en la forma de expresión del estilo.

Tomando un criterio según la función de la pieza gráfica en un bajo nivel no parece la pieza gráfica que tiene que ser (ej: no se parece a un afiche); en un nivel satisfactorio se percibe la pieza gráfica que tiene que ser, cumpliendo correctamente su función pero en un nivel muy bueno cumple con la función, teniendo en cuenta al receptor en su acto de consumo. En un sobre nivel profundiza en su función relacionándola con el entorno.

Cuando se utiliza el criterio por Jerarquización de los elementos, se encuentra en un bajo nivel directamente no maneja niveles de lectura; en un nivel satisfactorio maneja niveles de lectura de manera incipiente; en un nivel muy bueno permite una guía clara de lectura y en un sobre nivel se percibe protagonismo en las decisiones de jerarquía.

Si se emplea el criterio de correspondencia entre variables en un bajo nivel no elabora relaciones, disponiendo los elementos de manera arbitraria en el plano. Encuentra algunas relaciones entre elementos aunque no las controla, en un nivel satisfactorio y en un nivel muy bueno evidencia asociaciones básicas entre elementos, en cambio en un sobre nivel tiene plena gobernabilidad de las relaciones entre variables.

En la segunda instancia, observan las diferentes formas de comunicar lo mismo de acuerdo a diferentes representaciones o expresando diferentes intenciones para un mismo objetivo. Aquí es donde observan a los descriptores que dan respuesta del nivel resuelto de cada uno de los criterios y se dan cuenta de cómo fueron resueltos cada uno de ellos, tanto aciertos como errores en sus diferentes niveles ya que pueden ser representados de manera diferente según cada estudiante, dando lugar a tantas variables posibles como estudiantes haya, o tantas ideas cada estudiante tenga. En esta instancia los estudiantes desarrollan un esquema en el que se contemplan las distintas resoluciones tanto conceptuales como gráficas desde cada uno de los criterios. Así es como estos descriptores son los que los estudiantes analizan desde la sintáctica para averiguar como fueron resueltos, observando las diferentes formas de resolución, preguntándose acerca de las variables de respuestas a una misma incógnita.

En la última instancia, los estudiantes pueden trasladar la evaluación realizada de los trabajos de sus compañeros en las dos instancias anteriores a su propio trabajo, y de esta manera poder mirar por primera vez su trabajo desde otro lugar y poder autoevaluarse.

Los criterios dados en esta propuesta son pautas que ayudan a los estudiantes a discernir aciertos y errores

de las decisiones tomadas por cada uno de ellos en sus trabajos, y la observación realizada por ellos que surge del debate, los conduce a comprender que los distintos aciertos en cada uno de los trabajos implican resoluciones muy diferentes y a la vez adecuadas para el caso a resolver. Coincidentemente con esto Litwin (1998) sostiene: “Nos interesa reconocer el valor de elaborar y explicitar los criterios que utilizaremos en las prácticas evaluativas (...) y proponer formas y propuestas que contemplen la diversidad de las expresiones del saber” (Litwin, 1998, p. 23). En la observación realizada por los estudiantes, estos arman posibles combinatorias de variables que responden de manera pertinente a la problemática, y construyen de esta manera las evidencias que dan respuesta al instrumento de evaluación. Así es como ellos mismos logran concluir que existen tantas resoluciones posibles acertadas como estudiantes existan. Esta apertura de resoluciones posibles, y la reflexión de su evaluación, tiene por objeto conducir a una instancia de claridad de conceptos en que la toma de decisiones para avanzar con los siguientes pasos de su trabajo surja de manera natural. Esto puede evitar que se encuentren perdidos en el habitual laberinto de las materias proyectuales en que buscan soluciones con la mirada sólo en sus propios errores.

Conclusiones

Se destaca que compartir con los estudiantes la construcción de criterios de evaluación permite en ellos, que reconozcan un valor frente al conocimiento. Respecto a esto Litwin (1998) asegura que esta es la manera de recuperar la evaluación como un nuevo lugar que posibilita la buena enseñanza.

La propuesta logra construir un instrumento democrático de enseñanza/aprendizaje en el que los estudiantes pueden evaluarse entre ellos y autoevaluarse. A partir de la guía de un docente que brinda pautas para poder diagnosticar situaciones, y en respuesta a estas situaciones observadas, los estudiantes encuentran caminos de resolución a problemáticas, pudiendo hacer tangible la diversidad de caminos posibles. Esto es posible, esencialmente por el trabajo colaborativo del que habla Bruner (1997), impulsor de la psicología cognitiva, en la paráfrasis de Litwin (1998): “Las producciones grupales pueden ayudar a fomentar la existencia de comunidades en las que las obras colectivas permiten redes solidarias y, en tanto productos, favorecen los procesos reflexivos y la reflexión acerca de cómo se llevaron a cabo” (Litwin, 1998, p. 21). La experiencia dada por el instrumento de evaluación provoca en los estudiantes, no sólo la reflexión acerca del tema en cuestión sino también la concientización del proceso mental, en este caso el pensamiento lateral que los lleva al objetivo final que es aprender a pensar en términos proyectuales.

Notas

¹ El pensamiento lateral es un término desarrollado por Edward De Bono que se enfoca en producir ideas creativas e innovadoras que estén fuera del patrón de pensamiento habitual y lo hace a través de la búsqueda de caminos alternativos a la resolución de problemas.

Referencias bibliográficas

- Litwin, E. (1998) “La evaluación: Campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza”, en Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E. y Palou de Maté, M. (1998), *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, (p.12-23). Buenos Aires: Paidós.
- Bruner, J. (1997). “La educación, puerta de la cultura.” Madrid: Visor. Citado en: Litwin, E. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- De Bono, E. (1986). *El pensamiento lateral. Manual de creatividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Santos Guerra, M. (1993). *Evaluación Educativa*. (p.75, 84). Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

Nota: Este trabajo fue producido en la asignatura Introducción a la Evaluación de los Aprendizajes del Programa de Formación y Capacitación Docente en el año 2010.

Abstract: To learn to think about special design terms it is necessary to change in the habitual process of education / learning, which drives to an opening thought that licenses a creative process in which new situations are originated. It is the aim of this work to facilitate an instrument in order that the students could discover by themselves how this process is simultaneously they learn from an instance of evaluation. The instrument has the particularity of being collaborative between the members of a group, and expires when the students learn to look at their works in a conscious way to be able to self-evaluate. The dialectics proposed between this education/ learning, allows that the students should reach a level of such reflection that they could work in an independent way with only the guide of the teacher, without having the sensation of being lost and reaching to the sufficient maturity to look for his own solutions to the problematic ones.

Key words: evaluation – self-evaluation – diagnosis – instrument – collaboration – thought – exchange – guide – resolution – looks.

Resumo: Aprender a pensar em termos proyectuales requer de uma mudança no habitual processo de ensino/aprendizagem, o qual conduz a uma abertura de pensamento que de um processo criativo no que se originam novas situações. É o objetivo deste trabalho fornecer uma ferramenta para que os estudantes possam descobrir por si mesmos como é este processo, ao mesmo tempo que aprendem de uma instância de avaliação. O instrumento tem a peculiaridade de ser colaborativo entre os integrantes de um grupo, e cumpre com que os estudantes aprendam a olhar seus trabalhos de maneira consciente para avaliar-se. A dialéctica proposta entre este ensino/ aprendizagem, permite que os estudantes atinjam um nível de reflexão tal que possam trabalhar de maneira independente com tão só a guia do docente, sem que tenham a sensação de estar perdidos e atingindo a maturidade suficiente para procurar suas próprias soluções às problemáticas.

Palavras chave: avaliação – auto-avaliação – diagnóstico – instrumento – colaboração – projetiva – pensamento – intercâmbio – guia – resolução – olhar

(*) **Dolores Díaz Urbano**. Diseñadora Gráfica (U.B.A). Magíster en Dirección de Empresas (Universidad Torcuato Di Tella).

Profesora de la Universidad de Palermo en el Departamento de Diseño Visual en la Facultad de Diseño y Comunicación.

El debate evaluativo

Nicolás Ferrón (*)

Fecha de recepción: julio 2011

Fecha de aceptación: septiembre 2011

Versión final: noviembre 2011

Resumen: El debate puede transformarse como una herramienta pedagógica con la simple formulación de una pregunta motivadora e iniciadora de un proceso evaluativo sin ser una evaluación. La cual inicia un debate en el cual el estudiante pueda desarrollar los conceptos enseñados, asimismo se transformaría en crítica, la cual sería el elemento ideal para poder evaluar al estudiante. También se podría utilizar un esquema evaluativo para ayudar a la evaluación concreta.

Palabras clave: debate evaluativo – pensamiento crítico – investigación – desarrollo oral – supervisión docente – centralización de conceptos en grupo.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 206]

Criticar

El pensamiento crítico es una actitud intelectual que se propone analizar o evaluar la estructura y consistencia de los razonamientos, particularmente las opiniones o afirmaciones se acepta como verdaderas en el contexto de la vida cotidiana. Tal evaluación puede basarse en la observación, en la experiencia, en el razonamiento o en el método científico. El pensamiento crítico se basa en valores intelectuales que tratan de ir más allá de las impresiones y opiniones particulares, por lo que requiere claridad, exactitud, precisión, evidencia y equidad. Tiene por tanto una vertiente analítica y otra evaluativa. Aunque emplea la lógica, intenta superar el aspecto formal de esta para poder entender y evaluar los argumentos en su contexto y dotar de herramientas intelectuales para distinguir lo razonable de lo no razonable, lo verdadero de lo falso.

Por su parte, la evaluación es una etapa del proceso de enseñanza – aprendizaje que puede identificarse como una herramienta capaz de ayudar al estudiante a transitar por determinadas instancias que le permitan acercarse a experimentar este pensamiento crítico, en lugar de situarlo o proponerle acciones de evaluación que podrían calificarse de tradicionales, sea un examen o un trabajo práctico.

Cuando se decide utilizar un método sorpresa para saber el nivel que los alumnos tienen en un curso, es muy fácil pensar en pedirles que saquen una hoja y que vuelquen su conocimiento en ese momento. Pero esta herramienta evaluativa puede generar un nerviosismo a los estudiantes que influya con suerte dispar en la resolución a los problemas propuestos.

Para eso, se puede utilizar otra herramienta que genere un debate moderado por el docente.

Esta herramienta consiste en proponer un tema de discusión, en el cual los estudiantes van a necesitar de la expresión oral. Esto puede bajar ansiedades típicas de las instancias evaluativas porque simplemente se lo si-

túa frente a la necesidad de opinar desde su punto de vista en base a lo aprendido en la cursada. Para esto, es necesario hacerles preguntas en un sentido motivador y con poca referencia a preguntas de examen en la cual el estudiante pueda sentirse evaluado, ya que este tipo de instancias consisten en saber qué ha aprendido en el aula, para que el docente pueda dar a conocer si sus recursos de enseñanza son eficaces o no. Esta herramienta no sólo puede ponerse en práctica en cualquier momento de la cursada, sino que también puede utilizarse en la fase diagnóstica, es decir, al inicio del ciclo colectivo. El docente puede hacer una pregunta simple, la cual carezca de contenido de información y como un detonador a un simple concepto, que parezca evidenciar un supuesto desconocimiento sobre un tema en particular y, por ende, tenga necesidad que los estudiantes se expresen con sus simples palabras o con un lenguaje más profesional.

En el entorno del diseño gráfico, los debates pueden ser dirigidos hacia un trabajo práctico en especial, de modo que aquella simple pregunta se acentúe hacia el reconocimiento visual. El rol moderador del docente mencionado consiste en convertir a esta herramienta desde una simple pregunta, hacia un debate ordenado. Como suele suceder que la crítica se implante como metodología, estas etapas pueden dar un esquema evaluativo al docente para ver qué tipo de aprendizaje han adquirido los estudiantes, ya que como se explicó anteriormente, la propuesta consiste en empezar con algo simple (una pregunta, un caso, o el disparador que eventualmente convenga) y generar una instancia de discusión áulica en la que los estudiantes puedan expresarse libremente, desinhibirse y desarrollar esos conceptos aprendidos objeto de la evaluación. Pero además, la intención de esta propuesta no se limita únicamente al tiempo de clase, sino también está orientada a que al retirarse del curso, las líneas de debate generadas en el aula los ayuden a reflexionar sobre el aprendizaje obtenido en

la materia cursada. De este modo, se puede pensar que el estudiante utiliza el simple razonamiento como herramienta para llevarlo a un concepto en el cual estuvo practicando en un simple debate, que logra que esas raíces de conocimiento se planten irremisibles en su pensamiento, como algo real y práctico para su vida.

En un sentido evaluativo a esta herramienta se la puede pensar en la inserción de un medio muy común hoy en día de la educación superior, la cual no sólo permite ser un elemento de búsqueda y de guía didáctica, sino que permite utilizarlo como un lugar de encuentro de opiniones.

Esta herramienta puede ser un elemento comunicativo como es el uso de Internet. Se podría llamar Facebook, o clases virtuales, en la cual se crea un aula taller donde cada alumno pueda expresarse como si estuviese en la clase. La diferencia que la utilización de esta herramienta propone es un simple registro de las opiniones en los debates. Un estudiante puede integrarse en la parte del debate que se sienta cómodo y puede tener una ayuda - memoria en el cual pueda tener a mano el historial de la discusión - la cual permite al estudiante que tenga un pensamiento más reflexivo, crítico y pueda desarrollar una idea más concreta y no utilizar el recurso del que la boca piense antes que el cerebro hable. También este historial le permite al estudiante (si tiene dudas sobre su próxima crítica) tener el tiempo que le proporciona este espacio, para generar un proceso de investigación que le favorezca como ampliación a ese concepto.

De esta manera, se puede concluir que el debate dirigido es una técnica que se utiliza para presentar un contenido y poner en relación los elementos técnicos presentados en la unidad didáctica con la experiencia de los participantes.

El docente debe hacer preguntas a los participantes para poner en evidencia la experiencia de ellos y relacionarla con los contenidos técnicos.

El docente debe guiar a los participantes en sus discusiones hacia el descubrimiento del contenido técnico objeto de estudio.

Durante el desarrollo de la discusión, el docente puede sintetizar los resultados del debate bajo la forma de palabras clave, para llevar a los participantes a sacar las conclusiones previstas en el esquema de discusión.

Esto no sólo se puede practicar en un entorno en clases si no virtualmente con la herramienta de la computadora y una conexión a Internet.

Conclusión

La crítica como herramienta de debate dirigido por el docente puede ayudar a lograr que el estudiante demuestre su aprendizaje para que sea evaluado en cualquier momento de la cursada y en cualquier nivel de conocimiento del mismo. En el caso de la utilización

de la conexión a Internet como un recurso virtual, el estudiante puede expresarse sin miedo a la exposición oral, que provoque un nerviosismo de examen, ni que se inhiba por tener una personalidad tímida o miedo a la expresión de un concepto distinto a lo que piensen los demás.

Referencias bibliográficas

- Litwin, Edith (1998), "La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la nueva enseñanza." En Camilioni A., Celman, S., Litwin E., y Palou de Maté M. del C. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.

- Diccionario Pequeño Larousse Ilustrado (1999).

Nota: Este trabajo fue producido en la asignatura Introducción a la Evaluación de los Aprendizajes del Programa de Formación y Capacitación Docente en el año 2010.

Abstract: The debate can transform as a pedagogic tool with the simple formulation of a motivating question and a starting one of an evaluative process without being an evaluation. The one that initiates a debate where the student could develop the concepts taught likewise would transform in a criticism, which would be the ideal element to be able to evaluate the student. Also an evaluative schema it might be used to help to the concrete evaluation.

Key words: evaluative debate - critical thought - investigation - oral development - educational supervision - centralization of concepts in group.

Resumo: O debate pode transformar-se como uma ferramenta pedagógico com a simples formulação de uma pergunta motivadora e iniciadora de um processo avaliativo sem ser uma avaliação. A qual inicia um debate no qual o estudante possa desenvolver os conceitos ensinados, também se tornaria crítica, a qual seria o elemento ideal para poder avaliar ao estudante. Também poderia ser usado um esquema avaliativo para ajudar à avaliação concreto.

Palavras chave: discussão avaliativa – pensamento crítico – pesquisa, desenvolvimento oral – supervisão docente – centralização de conceitos no grupo.

(*) **Nicolás Ferrón.** Diseñador Gráfico (Escuela ORT Argentina). Mastering Microsoft Visual Basic 6 Fundamentals (1999). Mastering Microsoft Visual Basic 6 Development (1999). Profesor de la Universidad de Palermo en el Departamento de Diseño Visual en la Facultad de Diseño y Comunicación.

Evaluar asignaturas teóricas en carreras prácticas

Martín Munitich Mladín (*)

Fecha de recepción: julio 2011

Fecha de aceptación: septiembre 2011

Versión final: noviembre 2011

Resumen: Empezar el camino de enseñar una asignatura cuyo contenido tiende a ser teórico, dentro de carreras universitarias cuyos planes de estudio tienden a materias prácticas, implica todo un desafío para el docente.

Un desdén en crecimiento, en tanto se va acercando el momento de evaluar aprendizajes.

No es objetivo de este trabajo deliberar específicamente sobre la estrategia de enseñanza de materias teóricas, sino presentar una reflexión respecto a la práctica docente en función al proceso de evaluación de las mismas y a la vez facilitar un instrumento que sirva de apoyo para dicha causa.

Palabras clave: evaluación – acreditación – sugerencias – teoría – interpretación – práctica – instrumento – aprendizaje – procesos.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 209]

Introducción

Medir el grado de aprendizaje de un estudiante en términos de resultados numéricos, evidencia ser la modalidad o práctica más habitual del docente que enseña teoría. Corroborar la correspondencia uno a uno, es decir, una respuesta correcta igual a un punto, implica la satisfacción de un experto que al comprobar diez aciertos, infiere que está frente a un estudiante de diez puntos, por lo tanto, en condiciones de promover un contenido, varios de ellos, o directamente toda la asignatura. El estudiante es víctima de una seguidilla de evaluaciones donde se demuestra que la calificación es la devolución conceptual de su proceso de aprendizaje.

De esta manera, tienden a conceptualizar a las materias teóricas como memorísticas, densas, y aburridas, por lo tanto encaminan sus esfuerzos simplemente a acreditar la asignatura, van en busca de elementos cuantitativos que certifiquen sus aprendizajes, sin que ello involucre necesariamente un aprendizaje significativo.

Como dice Santos Guerra (1993): “El hecho de proclamar que se están haciendo evaluaciones es para algunos patrocinadores suficiente. Lo importante no es la evaluación sino decir que se hace la evaluación”. (Santos Guerra 1993, p. 73)

La evaluación: consideraciones previas

Si reconocemos que el proceso de enseñanza y aprendizaje es un fenómeno complejo, debemos reconocer, a su vez, que la evaluación de los mismos no es posible evidenciarla en su totalidad, con un sólo instrumento.

Evaluar y evaluación, conjugan elementos tanto cuantitativos como cualitativos y la práctica docente debe ir en búsqueda de un equilibrio entre ambos.

Es por eso que, dada la complejidad de la misma o la complejidad de sus componentes, la evaluación en educación adquiere inevitablemente el carácter de proceso didáctico, como afirma Litwin (1998): “Desde una perspectiva didáctica, el concepto implica juzgar la enseñanza y juzgar el aprendizaje; atribuirles un valor a los actos y a las prácticas de los docentes y atribuirles un valor a los actos que dan cuenta de los procesos de aprendizaje de los estudiantes”. (Litwin, 1998, p.13)

Sin dejar de lado las funciones delegadas provenientes de la institución o del propio sistema educativo, es menester empezar a modificar las prácticas tradicionales de evaluar teoría.

Ir en busca de ese equilibrio implica comenzar a desplazar la vieja idea que la forma más efectiva de evaluación es la acreditación.

La evaluación, como dijimos anteriormente, es un proceso complejo que trasciende, se manifiesta y repercute tanto dentro, como fuera del aula, que involucra no sólo al estudiante, sino a todos los que integran el proceso, por lo tanto ocupa un lugar de supremacía frente al sistema de acreditación.

La evaluación como instrumento didáctico

En asignaturas cuyos contenidos tienden a ser teóricos, las actividades que se presentan, también tienden a tener como resultado producciones teóricas.

El docente puede proponer ejercicios o consignas que tiendan a la adquisición de habilidades prácticas, tales como resolución de casos, reflexionar acerca de una frase, establecer consignas para investigar fuera del aula, entre otras. Aún así, como resultado, se sigue evidenciando, aunque procesadas, producciones teóricas. Esto es parte de la naturaleza propia de este tipo de asignaturas.

Empero, es interesante resaltar, que las actividades de desempeño que se proponen a los estudiantes, dado también por la esencia social de éste tipo de materias, no corresponde respuesta única.

Es decir, el fenómeno interpretativo que se conjuga entre las consignas de una actividad y el sustento teórico para desarrollarlas, no implica necesariamente que exista una sola posibilidad de resolución correcta.

El docente debe persuadir a sus estudiantes, que no sólo a través de la práctica construimos teoría, sino que la teoría se puede poner en práctica de manera creativa e innovadora.

Y es aquí donde se plantea el problema a la hora de evaluar esas actividades de desempeño. El docente debe comprender tantas respuestas como estudiantes o grupos, según la modalidad adoptada para confeccionar la

tarea, haya en el aula, pero además debe encontrar un elemento unificador para poder evaluar distintas producciones de la misma manera.

Cabe aclarar que utilizar elementos unificadores y evaluar distintas producciones de la misma manera, no significa homogeneizar resultados, sino establecer criterios de logro que hacen diferente una producción de otra.

La utilización de matrices como instrumento de evaluación es una posibilidad que se presenta como respuesta al problema planteado. Y destacamos una posibilidad en concordancia con lo que expresa Celman (1998): “No existen formas de evaluación que sean absolutamente mejores que otras”. (Celman, 1998, p. 43):

Para encontrar el equilibrio entre lo cuantitativo y cualitativo en asignaturas subjetivas, la utilización de matrices de evaluación propicia que estudiantes y docentes juzguen sus trabajos de manera más objetiva y comprometida con lo que se enseña y se aprende.

Para evaluar de ésta manera, partimos de la base que pueden aceptarse pequeñas desviaciones en alguna parte del proceso de una actividad, sin que éstas afecten la calidad final de la producción.

En esas desviaciones, como expresa Camilloni (1998): “El docente puede advertir errores que sí pueden ser altamente significativos y que requieren especial atención”. Camilloni, 1998, p.75)

En función a la actividad que se presente para ser evaluada, es importante explicitar los estándares o niveles de logro de los estudiantes, establecidos en relación a objetivos y fijando previamente criterios a los cuales les adjudicaremos valor y por los cuales, además, se tomarán decisiones, una vez evidenciados los resultados.

Podemos construir una matriz cuyos criterios a evaluar sean la expresión escrita, la presentación de la producción, la aplicación de lo aprendido, la profundización de análisis e investigación, entre otros. Establecer grados de calidad, en orden ascendente, describiendo qué se tomará en cuenta para adjudicar a una producción, un grado de calidad.

A modo de ejemplo, para evaluar un trabajo práctico, integrando los componentes expuestos ut – supra, puede resultar:

1. Expresión escrita:

Insuficiente (0 – 3): evidencia problemas de redacción. La producción, en general, no se entiende.

Aceptable (4 – 7): textos escritos correctamente. La producción, en general, es entendible y no presenta errores significativos.

Sobresaliente (8 – 10): textos coherentes, claros, bien redactados. La producción, en general, evidencia utilización de lenguaje técnico y fluido.

2. Presentación de la producción:

Insuficiente (0 – 3): no se ajusta a las normas de presentación de la Facultad. Evidencia aspecto de entrega de último momento.

Aceptable (4 – 7): se ajusta a las normas de presentación de la Facultad.

Sobresaliente (8 – 10): se ajusta a las normas de presentación de la Facultad. La producción incorpora elementos de impacto visual.

3. Aplicación de lo aprendido:

Insuficiente (0 – 3): manifiesta dificultad para aplicar lo

aprendido. Entrega producciones incompletas.

Aceptable (4 – 7): aplica conceptos ajustándose a modelos teóricos.

Sobresaliente (8 – 10): aplica conceptos y aprendizajes varios. Introduce creatividad e innovación. Utiliza saberes previos.

4. Profundidad de análisis e investigación:

Insuficiente (0 – 3): no evidencia la utilización de fuentes de información y/o referencias bibliográficas.

Aceptable (4 – 7): utiliza correctamente la bibliografía obligatoria de la asignatura.

Sobresaliente (8 – 10): utiliza fuentes de información y/o referencias bibliográficas que exceden a las obligatorias y enriquecen la producción.

Es también importante, que cada actividad, vaya acompañada por sugerencias del docente para guiar su confección. Esto no quiere decir que le vamos a brindar información de cómo hacer un determinado trabajo, pues eso forma parte de la tarea del estudiante, pero si podemos orientarlos con el fin de optimizar sus logros, estableciendo cantidades mínimas y/o máximas de hojas a entregar, sugiriéndoles la lectura de cierta bibliografía, presentándoles trabajos anteriores bien resueltos, por citar algunos ejemplos.

Por último, cabe aclarar que ésta concepción implica reconocer a la evaluación como proceso didáctico, y no como fenómeno aislado. La evaluación tiene sentido en tanto se tomen decisiones respecto a la información por ella obtenida. Información que nos permita detectar y comprender, tanto a los docentes como a los estudiantes, las eficiencias o deficiencias del proceso, en función al proceso de enseñanza y aprendizaje.

A su vez, cumplirá un rol didáctico en tanto se incorpore al proceso, un sistema de retroalimentación o feedback que invite a la reflexión, como acción de mejora del propio proceso, con el fin de un óptimo aprovechamiento de la educación académica.

Desde ésta perspectiva, se percibe al estudiante como responsable de su propio aprendizaje, por lo tanto debe proporcionársele la información adecuada para que tenga conocimiento acerca de su desempeño.

La creación de un instrumento de evaluación debe basarse en la mejor comprensión de cómo los estudiantes representan su saber y desarrollan su competencia cognitiva en el espacio de la asignatura, estableciendo un núcleo de cohesión ente objetivos, propósitos, contenido e instrucción para que el instrumento le sirva como soporte al aprendizaje.

Conclusión

Este ensayo no pretende restarle importancia al sistema de acreditación ni a las funciones que cumple, pues en definitiva, el docente, en algún momento, debe calificar. La idea es que esa calificación se logre en base a un sistema de evaluación que permita evidenciar un óptimo aprovechamiento de las instancias por las cuales transitamos dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Presentando y estableciendo objetivos de evaluación, comenzaríamos a lograr, al menos, un cambio de actitud frente al proceso, estamos evidenciando que lo que vamos a evaluar no es el aprendizaje, sino para el aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Santos Guerra, M. (1993). *Evaluación Educativa*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E. y Palou de Maté, M. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires, Barcelona, México: Paidós.

Nota: Este trabajo fue producido en la asignatura Introducción a la Evaluación de los Aprendizajes del Programa de Formación y Capacitación Docente en el año 2010.

Abstract: Start way of teaching a subject which content tends to be theoretical inside university careers whose plans of study tend to practical subjects it implies the whole challenge for the teacher. A disdain in growth, while there is approaching the moment to evaluate learning. It is not an aim of this work to deliberate specifically on the strategy of education of theoretical subjects, but to present a reflection with regard to the educational practice in function to the process of evaluation of the same ones and simultaneously to facilitate an instrument that uses as support for the above mentioned reason.

Key words: evaluation – accreditation – suggestions – theory – interpretation – practice – instrument – learning – processes.

Resumo: Empreender o caminho de ensinar uma matéria cujo conteúdo tende a ser teórico, dentro de carreiras universitárias cujos planos de estudo tendem a matérias práticas, implica todo um desafio para os professor.

Um desdém em crescimento, em tanto vai-se acercando o momento de avaliar aprendizagens.

Não é objetivo deste trabalho deliberar especificamente sobre a estratégia de ensino de matérias teóricas, senão apresentar uma reflexão com respeito à prática docente em função ao processo de avaliação das mesmas e ao mesmo tempo facilitar um instrumento que sirva de apoio para dita causa.

Palavras chave: avaliação – acreditação – sugestões – teoria – interpretação – prática – ferramenta – aprendizagem – processos.

(*) **Martín Munitich Mladín.** Licenciado en Administración. Profesor de la Universidad de Palermo en el Departamento de Negocios en Diseño y Comunicación en la Facultad de Diseño y Comunicación.

Matriz de evaluación para un trabajo audiovisual en equipo

Daniel Villar (*)

Fecha de recepción: julio 2011
Fecha de aceptación: septiembre 2011
Versión final: noviembre 2011

Resumen: Ya desde su planificación académica, la materia Taller de Creación IV en la carrera de Cine y Televisión de la Universidad de Palermo tiene como objetivos de aprendizaje experiencias, actividades y habilidades que en la vida profesional se llevan a cabo en equipo. El siguiente *paper* pretende establecer una grilla o matriz de evaluación para estos casos en que los estudiantes desarrollan “técnicas interpersonales y de trabajo grupal con un fin común y que se caracterizan por una relación de interdependencia de sus miembros”, en la definición de Prendes Espinoza (2001).

Palabras clave: matriz – grilla – evaluación – trabajo audiovisual – equipo – grupo – cine publicitario.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 210]

Características del aprendizaje cooperativo y su aplicación en el cine publicitario

Una vez transcurrida la primera unidad de la materia, en que la evaluación queda limitada a su faceta diagnóstica, comienzan los trabajos grupales. Una filmación, un rodaje de cualquier índole es inevitablemente un trabajo en grupo. Habrá quien recuerde los muy solitarios casos de Ermanno Olmi, emblemático cineasta italiano, o el de nuestro gran documentalista Jorge Prelorán. Pero el rigor en cierto tipo de documentales tampoco está exento de la problemática grupal. Si bien estos cineastas procuraban no interferir la vida de sus personajes reales irrumpiendo en su medio con sonidistas, maquilladores, fotógrafos y asistentes, no puede negarse que la película se obtenía de la cooperación entablada con el núcleo familiar del

protagonista o la gente de la población que ayudaba con el alojamiento, la elaboración de comidas, los traslados. Esto, sin considerar los casos donde los documentalistas sí iban acompañados de un microfonista o un cameraman, o sea constituyendo un pequeño grupo de colaboradores, tres o cuatro, pero grupo al fin.

En la publicidad –y la enseñanza de cine publicitario es el propósito central de esta materia– suele ocurrir todo lo contrario: a mayor especificidad en los roles, a mayor cantidad de asistentes por rubro en el equipo de trabajo, mayor el detalle de la producción y mayor la velocidad con que se concreta, dos finalidades fundamentales de este tipo de cine, el de los comerciales de televisión: originalidad y rapidez.

Por otro lado, es muy común la perspectiva individual

en los perfiles artísticos; cuando aún se es muy joven pero ya se tiene el ímpetu de la búsqueda personal en la vocación artística, es habitual malinterpretar que para conservar el sello personal se deban hacer las cosas solo: conservo mi estilo propio en tanto y en cuanto no lo entremezclo con las miradas de los demás. Habitual pero erróneo. El director, a la vez que mantiene el sello personal en sus realizaciones, debe hacerlas resistentes a la participación de los otros, abrirlas a las colaboraciones. En palabras de Arturo Ripstein, el director mexicano: "Sí, el cine es un trabajo en equipo: pero de un equipo que trabaja para mí".

Dado que durante la evaluación inicial también se diagnostica qué roles cada uno de los estudiantes prefiere, luego se busca que se apeguen a ellos al menos en la primera experiencia de rodaje, un *pack-shot*¹, al comenzar la segunda unidad. Eventualmente, si el rol no se llevara a cabo satisfactoriamente o si el estudiante quisiera experimentar otro, existe la posibilidad de que se lo replantee en la siguiente oportunidad de conformar equipo, durante el trabajo práctico final, el rodaje de un comercial. De esta forma, se transmite una doble intencionalidad de la enseñanza: el logro final evaluable como producto audiovisual terminado y el desempeño individual en tanto los distintos roles que todo comercial conlleva. Un aprendizaje cooperativo es una suma de individualidades.

Conexiones con Introducción a la Evaluación de los Aprendizajes

Considerando a la evaluación como otro momento del aprendizaje, las matrices o grillas tienen como finalidad explicitar los criterios de la cátedra. Utilizadas en consenso con los estudiantes constituyen, en el mejor de los casos, una herramienta de autoevaluación.

La presente grilla de evaluación se utiliza desde la etapa formativa o de cursada, presentándose a la clase en la elaboración previa del trabajo práctico final, un rodaje y la posterior edición de una publicidad televisiva. Los criterios elegidos, de manera de que cada rol esté evidenciado, son: guión, producción, arte, fotografía, dirección y edición. El razonamiento seguido es: cada rol está evaluado individualmente, y entre todos arrojan, a su vez, información total sobre el trabajo terminado.

Guión: se evalúan los fundamentos para la elección del producto, el *brief*, el *story line* del comercial, los guiones literarios y técnicos.

Producción: se evalúan el presupuesto, las planillas, la organización del rodaje, las citas, el calendario.

Arte: se evalúa vestuario, maquillaje, decorados, locaciones y utilería, tanto su diseño como su organización.

Fotografía: se evalúan el diseño de luces, la atmósfera y la calidad de la imagen. También el área de cámara y lo relativo a la producción del equipamiento.

Dirección: se evalúan el casting, la dirección de actores, el estilo general, la planificación del rodaje y las colaboraciones de terceros.

Edición: se evalúan el *off line* y el *on line* de imagen y sonido, el diseño sonoro y la mezcla de audio final.

Conclusión

En un contexto de evaluación curricular, donde la va-

loración se basa en las enseñanzas recibidas dentro de la planificación académica, al llegar a la etapa en que se programa como currículo por proyecto, la matriz no sólo representa un instrumento de evaluación, sino una estrategia conciente y calendarizada. Con dos características que permiten un mejor manejo de los resultados: el docente ajusta el proceso enseñanza~aprendizaje, y, en tanto explicitada a los estudiantes, obtendrá mejores rendimientos porque comunicó lo que evalúa.

Notas

¹ *Pack-shot*: toma de producto, habitualmente plano final de un comercial, característico por su calidad fotográfica y cuidado.

Referencias bibliográficas

- Prendez Espinoza, M. Paz. (2001) *El trabajo colaborativo: un método de enseñanza~ aprendizaje.*, documento del Programa del Doctorado en Educación: Universidad de Murcia
- Rey, Juan (1996) *Palabras para vender, palabras para soñar.* Barcelona: Paidós
- Tejedor Gómez, José A. *La evaluación inicial: Propuesta para su integración en la educación obligatoria.* Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 1, 1997.

Nota: Este trabajo fue producido en la asignatura Introducción a la Evaluación de los Aprendizajes del Programa de Formación y Capacitación Docente en el año 2010.

Abstract: From its academic planning, the subject Workshop of Creation IV in the career of Audiovisual Communication of the University of Palermo takes as aims of learning experiences, activities and skills that in the professional life are carried out in equipment. The following paper tries to establish a die of evaluation for these cases in which the students develop "interpersonal technologies and works in group with a common end and that are characterized by a relation of interdependence of its members", in Prendez Espinoza's definition (2001).

Key words: die – evaluation – audio – visual work – equipment – group – advertising movie.

Resumo: Já desde seu planejamento acadêmico, a matéria Workshop de Criação IV na carreira de Cinema e Televisão da Universidade de Palermo tem como objetivos de aprendizagem experiências, atividades e habilidades que na vida profissional se levam a cabo em equipa. O seguinte paper pretende estabelecer uma grade ou matriz de avaliação para estes casos em que os estudantes desenvolvem "técnicas interpersonais e de trabalho grupal com um fim comum e que se caracterizam por uma relação de interdependência de seus membros", na definição de Prendez Espinoza (2001).

Palavras chave: matriz – grade – avaliação – trabalho audiovisual – equipe – publicidade cinema.

(¹) **Daniel Villar.** Cortometrajista. Docente en la Universidad de Palermo en el Departamento Audiovisual de la Facultad de Diseño y Comunicación.



Facultad de Diseño y Comunicación, Mario Bravo 1050.
Ciudad Autónoma de Buenos Aires, C1175ABT, Argentina
www.palermo.edu