



ISSN 1850-2512 (impreso)
ISSN 1850-2547 (en línea)

UNIVERSIDAD DE BELGRANO

Documentos de Trabajo

Area de Estudios de Educación Superior

**Taller Experimental de Narrativa Docente.
Nuevas formas de capacitación**

Nº 145

Emma Di Tullio (Coordinadora)

Departamento de Investigaciones

Abril 2006

Universidad de Belgrano
Zabala 1837 (C1426DQ6)
Ciudad Autónoma de Buenos Aires - Argentina
Tel.: 011-4788-5400 int. 2533
e-mail: invest@ub.edu.ar
url: <http://www.ub.edu.ar/investigaciones>

Para citar este documento:

Di Tullio, Emma (2005). Taller Experimental de Narrativa Docente. Nuevas formas de capacitación

Documento de Trabajo N° 145, Universidad de Belgrano. Disponible en la red:

http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/145_di_tullio.pdf

Índice

Prefacio	5
Lic. Emma Di Tullio	
La narrativa como estrategia de enseñanza	10
Arq. Rosario Betti	
De cómo devine tutora de Trabajo Final de carrera	17
Arq. Liliana Bonvecchi	
Por qué no responde inmediatamente a la pregunta del alumno: el diálogo y su importancia	22
La cátedra virtual de planeamiento urbano, una herramienta para aprender: mi «opera prima»	29
Arq. Marta Lidia Giardino	
La flexibilidad es sinónimo de creatividad	37
Lic. Verónica León	
Reglas prácticas para la adscrita aplicada	40
Arq. Ariana Romero	
La partida del partido	45
Lic. Laura Trotta	
Epílogo	49

Prefacio

Lic. Emma Di Tullio

« El hombre es siempre un narrador de historias; vive rodeado de sus historias y de las ajenas, ve a través de ellas todo lo que le sucede; y trata de vivir su vida como si la contara»
Sartre

El presente documento es el resultado del trabajo de un grupo de docentes de la Universidad de Belgrano que participaron del «Taller Experimental de Narrativa Docente» que integra el programa de Desarrollo de Habilidades Docentes de la Vicepresidencia de Docencia e Investigación. El Taller se proponía fundamentalmente generar un espacio para que los docentes realizaran un análisis reflexivo y una discusión sistemática de los propios procesos de enseñanza destinado a favorecer el enriquecimiento profesional y la capacitación horizontal entre docentes. Otro objetivo importante del trabajo era el de promover la escritura de situaciones de enseñanza con la finalidad de iniciar una tarea de documentación pedagógica.

Pero ¿por qué trabajar con narrativas...? La narrativa como vía de conocimiento se utiliza en otras disciplinas tales como la filosofía, la historia, la psicología, la antropología y se refiere a la configuración de la estructura, el conocimiento y las habilidades necesarias para la construcción de un relato. En el campo educativo, una de las áreas en la que la narrativa tiene un valor fundamental es en la enseñanza de los contenidos. Las narraciones en clase son habituales y son utilizadas por los docentes cuando quieren captar el interés de sus alumnos o cuando tratan de explicarse el currículum a sí mismos y a sus alumnos; es también a través del relato de una multiplicidad de experiencias profesionales que los profesores universitarios introducen a sus alumnos en la práctica profesional.

Para todo aquel que se desenvuelve profesionalmente en instituciones educativas resulta habitual escuchar a los docentes, en las salas de profesores o en los bares de las instituciones, contando historias e intercambiando opiniones sobre distintas situaciones lectivas o experiencias vividas en las aulas que los sorprendieron. Las narrativas ayudan a interpretar el mundo y son organizadoras de la experiencia, por lo tanto son una de las maneras en la que los docentes organizan lo que saben sobre la enseñanza de modo tal que el saber docente incluye historias por y acerca de los docentes. Este modo de conocimiento describe e interpreta a los docentes mientras desarrollan su actividad específica y además muestra cómo ellos deliberan y reflexionan sobre la práctica ya que los profesores enriquecen sus prácticas de enseñanza, entre otras maneras, observando, conversando y trabajando con otros profesores. La propia comunidad docente se conforma como tal al crear una tradición integrada por los relatos incorporados a la conciencia colectiva y a la forma de vida del grupo, al ser el discurso compartido por todos los que desarrollan la misma práctica el que otorga sentido intersubjetivo a lo que realizan.

Por ello la narrativa es susceptible de ser considerada como un recurso para la comprensión de la docencia. Ello lleva a la necesidad de otorgar importancia a las narraciones puesto que a través de ellas los sujetos podemos construir la realidad y la propia identidad como un primer paso para lograr la comprensión acerca de quiénes somos y cómo nos relacionamos, antes que pretender buscar leyes estables de conducta individual y social.

La visión positivista, pretendiendo un conocimiento neutral, objetivo e imparcial, ha considerado la tarea de los docentes como una tarea instrumental limitada a la elección de los mejores medios para el logro de los fines que la administración propone. De tal modo investigadores, planificadores, técnicos y especialistas en la formación de formadores consideran que dotando a los docentes de marcos conceptuales potentes, estimulando el pensamiento lógico y ofreciendo currículum fuertemente organizados desde los que los docentes puedan derivar principios de acción, se puede garantizar una «buena enseñanza». La investigación en educación tiene una gran responsabilidad en que esto así suceda pues su discurso se instala como un regulador de lo que se puede o no se puede hacer. Por estas razones las reformas, siempre se impusieron en un movimiento «arriba – abajo» pretendiendo imponer verticalmente la mejora y conservando en las instancias centrales la definición curricular y la evaluación como modalidad de controlar la ejecución de las propuestas. El desarrollo del discurso desde los especialistas a los docentes, a partir de una concepción simplista y lineal de la realidad, pretende transmitir a los profesores aquellos planes que la investigación indica que son los más eficaces para implementar. Sin embargo, actuando de esta forma aquellos no hacen más que realizar prescripciones para la enseñanza que reducen el conocimiento a una pura técnica cuya aplicación puede ser exitosa ante la presencia de problemas definidos desde los cánones de la racionalidad técnica.

Esta concepción acerca de la realidad, el conocimiento y la práctica se propone construir generalizaciones sobre la enseñanza que intenta determinar lo que constituye una acción correcta para los profesores y los relega al rol de consumidores de los productos de los especialistas que no toma en cuenta la experien-

cia vivida en las aulas. Estas generalizaciones se constituyen en prescripciones acerca de la «buena enseñanza» que son utilizadas, luego, para evaluar la acción docente y de este modo se establece una relación directa y mecánica entre lo que los docentes deben saber y lo que deben hacer en las aulas. Pero se debe tomar en cuenta que el mundo de la práctica es cambiante, no sólo en el tiempo sino de institución en institución, las decisiones que el docente debe tomar respecto de ella se relacionan con el contexto en el que está teniendo lugar y está atravesada por una serie de particularidades que son propias del mundo de la docencia. Concebir de esta manera a la educación es pensarla como praxis reflexiva y no como mera ciencia aplicada.

Suponer que se puede regular la enseñanza a partir de reglas generales de actuación, como pretende la racionalidad técnica, es desconocer que la enseñanza, en tanto una forma de interacción social, es un proceso de negociación constante de comprensión acerca de quiénes somos y cómo nos relacionamos y que la narrativa puede ser una forma de comprendernos a nosotros mismos y a la complejidad de la experiencia.

Mc Ewan y Egan (1998)¹ consideran que los relatos tienen un papel importante en la comprensión de las prácticas de enseñanza y que por ello deberían ser tenidos en cuenta por los investigadores de educación y formadores de formadores, quienes habitualmente desechan los relatos de los docentes considerándolos «semi – profesionales» o simples «anecdóticos», sin llegar a comprender que el pensamiento narrativo desarrollado en estos relatos constituye una parte importante de la cognición y afectividad de los docentes y que se vinculan con cuestiones éticas y prácticas.

Lo que sucede en las aulas es imprevisible, simultáneo y complejo, a cada instante los profesores toman decisiones en las que subyacen supuestos sociales y éticos vinculados al sentido de la escolaridad. Estas decisiones pueden estar guiadas por principios generales, pero los actos concretos surgen de evaluar las circunstancias en las que está inscripta la acción. Para ello es fundamental el saber práctico que entrelaza razón y acción, que es sensible a las complicaciones, los detalles y las contradictorias demandas de la práctica, es decir que va a depender de la apreciación de las situaciones que el profesor haga en el momento de actuar. Pero las características de la situación no son evidentes sino que deben ser captadas y para ello será necesario rechazar lo abstracto y general en favor de lo concreto y particular de las situaciones, destacando lo contingente y provisional que hay en ellas. Ello es así porque mientras tiene lugar el acto pedagógico, se generan infinidad de significados y sentidos, sobre muchos de los cuales ninguno de los participantes tiene plena conciencia y es a partir de la reflexión sobre lo sucedido como estos pueden ser descubiertos. En consecuencia, es fructífero pensar en la narrativa como un modo que permite capturar lo sucedido y conocer más profundamente lo que hacen, piensan y sienten quienes construyen la educación en la cotidianeidad. Es, también, a través de la narrativa como surge una nueva comprensión sobre los valores y los fines de la enseñanza que recrean el sentido de la educación.

Durante el trabajo con narraciones de experiencias pedagógicas, se hacen evidentes los marcos interpretativos que utilizan los docentes para comprender sus prácticas, y quienes utilizan estas narrativas al indagar y orientar el relato de los docentes producen un espacio conjunto de reflexión que permite la explicación meditada de lo sucedido y la explicitación de los marcos interpretativos de la experiencia. De esta manera la experiencia se va transformando en saber pedagógico que se incorpora a la práctica. La perspectiva hermenéutica de investigación considera que una práctica está siempre provista de cierto nivel de comprensión teórica o preteórica que permite a quienes la realizan explicar y dar sentido a sus acciones. En tal sentido, al narrar sus experiencias, los docentes se esfuerzan por explicarlas de modo de poder compartirlas, superando la simple autocomprensión. En sus relatos e intercambios la teoría amplía, critica o cuestiona la comprensión básica que los protagonistas pudieran tener de ella y comienza así a construirse un conocimiento práctico con cierto grado de generalidad y aplicación a otras situaciones.

El «conocimiento tácito» (Schön, 1992)² que se evidencia en la actuación docente sólo puede explicitarse al meditar sobre lo acontecido y de esta manera las teorías sobre la acción comienzan a ser verbalizadas produciendo un nuevo nivel de comprensión y una consiguiente modificación de la práctica, de modo tal que teoría y práctica se retroalimentan moviéndose circularmente. Es decir que la producción de teoría no es únicamente la ocupación de los teóricos sino también de los docentes, a partir de la reflexión que realicen sobre sus prácticas.

Interpretar lo que sucede en las aulas, narrarlo, transformar esas experiencias en textos, obliga a repensar el sentido de la enseñanza y del aprendizaje. Por ello las historias tienen la capacidad de transformarnos al modificar nuestra conciencia, al tiempo que producen nuevas perspectivas e incorporan su riqueza reflexiva a la práctica.

1. McEwan, H. y Egan, K (comps): «La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación». Amorrortu. Argentina, 1998.
2. Schön, D., «La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones». Paidós. Barcelona, 1992.

Lo vivido es alterado mediante el lenguaje pues éste le ofrece coherencia, continuidad y unidad de sentido a lo sucedido de tal manera que pueda ser contado. Procurar la escritura de experiencias es una forma de mostrar cómo el lenguaje actúa en la construcción de las vidas personales y profesionales.

Al reflexionar sobre su práctica el docente tiene una historia que contar en la que hay obstáculos y conflictos, contradicciones y también momentos de logros, deseos e intenciones persiguiendo el objetivo de enseñar. Al escribir su historia pone al descubierto su identidad docente, es decir que se representa a sí mismo mediante el relato, recurre para ello a la memoria selectiva adaptando el pasado a las características del momento presente, se esfuerza por ser coherente, es emotivo y sensible a las circunstancias, se esfuerza por encontrar las palabras que le permitan comunicar con sus pensamientos y sentimientos y se siente responsable por lo que expresa. Al contarnos sus historias los docentes nos permiten entrar a su vida, nos hacen partícipes de sus reflexiones, de las dificultades que encontraron en el transcurso de la experiencia y las estrategias elaboradas con el fin de que un grupo de alumnos logre los aprendizajes. Con sus relatos hacen evidente el saber pedagógico que construyeron a lo largo de los años de docencia y que aparece tácito en sus prácticas, invitan a quienes comparten sus relatos a sumarse a una conversación viviente, pueden transformarlos creando nuevos intereses e inspirándolos a generar innovaciones.

Poner a disposición de otros colegas los relatos escritos por los profesores es un intento de iniciar la reconstrucción de la memoria pedagógica de las instituciones educativas, y además colabora con la difusión de prácticas de la enseñanza con el fin de generar la discusión y reflexión en torno a ellas como una oportunidad de desarrollo profesional y curricular.

En la medida que las historias contadas por los profesores muestran fragmentos del currículum que se construye en las aulas, ello permite abrir la deliberación entorno al currículum real y esta discusión abre la posibilidad de construir otra forma de planificación centrada en lo que realmente sucede y no en las prescripciones de expertos planificadores. De tal modo, la deliberación acerca del desarrollo curricular promueve de una manera diferente la profesionalización del docente, quien desarrolla de esta manera nuevos roles como los del docente investigador. El profesor movido por las inquietudes acerca de su acción, en deliberación con otros colegas, emprende la búsqueda de explicaciones que le permitan dar cuenta de la distancia entre teoría y práctica, entre planificación y realidad.

En cuanto a la formación y la capacitación del profesorado se puede distinguir distintos abordajes. Nos centraremos en los que han alcanzado mayor impacto en la docencia universitaria, a saber: la perspectiva academicista, el modelo tecnicista y el reflexivo – creativo.

La denominada «perspectiva academicista» es la que desde los inicios y por más tiempo ha resultado dominante en este nivel. Como tradicionalmente se consideró que los conocimientos que los profesores universitarios poseían sobre los contenidos a ser enseñados eran los necesarios y suficientes para ejercer la función docente, esta perspectiva soslaya la formación pedagógica didáctica para este profesorado.

Posteriormente cobró auge el modelo tecnicista sustentado en el paradigma conductista, estrechamente vinculado con las investigaciones educativas basadas en el paradigma «proceso - producto» que trataban de encontrar relación entre las conductas de los profesores y los progresos de los alumnos. Desde esta perspectiva, el docente durante su formación debe adquirir un conjunto de técnicas especializadas y el dominio sobre ellas. Las dificultades de esta propuesta han sido el descuido de la incidencia del contenido, la descontextualización de las conductas de docentes y alumnos y el análisis de las investigaciones se centra, únicamente, en las conductas observables.

El modelo reflexivo - creativo, por su parte, concibe al docente como un profesional que investiga sobre su propia práctica para perfeccionar el propio proceso de enseñanza. Para este modelo el docente no sólo necesita de un repertorio de técnicas para cumplir sus funciones sino que le son necesarios conocimientos teóricos que le permitan juzgar las situaciones con las que se enfrenta en su actividad y que le brinden un marco desde el cual pueda decidir su acción. Este modelo reconoce las características de la práctica, antes mencionadas y por ello sostiene que el docente requiere de intuición y creatividad para responder a las situaciones que se generan en el aula. No obstante, en este modelo hay un programa prescriptivo implícito que supone que la producción teórica indica aquello que constituye «buena enseñanza».

Adscriben a este modelo aquellos que proponen mejorar el razonamiento de los docentes presuponiendo que la buena enseñanza depende del análisis lógico de los razonamientos de los maestros y que se puede mejorar la enseñanza haciendo que los docentes piensen de la manera correcta. Desde esta perspectiva el especialista adopta la posición de un crítico de los razonamientos de los docentes quien a través de la aplicación de una serie de criterios de evaluación intenta hacerle ver al docente dónde falla su pensamiento, cuando esto sucede.

En estos modelos y perspectivas la posesión de saber les permite a técnicos y especialistas ocupar un lugar de poder. Sin embargo pensar que los docentes narren sus experiencias en el aula como una forma de capacitación no es simplemente un cambio metodológico, sino antes bien una decisión política y moral

pues esta modalidad define la relación entre especialistas - capacitadores y profesores de una manera distinta. Implica revalorizar el rol de los docentes en la innovación de la enseñanza y abandonar las modalidades de capacitación ideadas desde un supuesto de déficit de habilidades docentes. Si se considera que la generación de conocimientos surge de contextos particulares y depende de la tarea, los materiales y de la comprensión del que aprende, entonces esta forma de capacitación favorecerá que el docente, en la tarea de narrar su experiencia comience una nueva reflexión sobre su práctica que lo lleve en busca de esos materiales teóricos que le permitan enriquecer su comprensión sobre la situación que relata. En estas circunstancias, el capacitador asume la posición de un interlocutor que colabora en la explicitación de los supuestos que sustentan la práctica que el docente pretende narrar. Este proceso de reflexión requiere del diálogo entre docentes y del debate intersubjetivo para evitar visiones unilaterales de tal modo de enriquecer el proceso ya que en él, el rol de los especialistas ajenos al aula sólo se justifica si facilita la reconstrucción de su conocimiento experiencial y el desarrollo de la comprensión.

Experiencia personal en el Taller

En función de la posibilidad de realizar una experiencia enriquecedora en cuanto a la capacitación de su personal docente, la Universidad de Belgrano decidió desarrollar un Taller Experimental sobre Narrativa Docente, que se inició en el mes de mayo del 2004 con la asistencia de cinco profesoras principales, cinco adscriptas y la coordinación de la autora de este prefacio. Además de los propósitos de generar un espacio para la reflexión y discusión sobre la práctica docente, se pretendía iniciar la labor de documentación pedagógica realizando una publicación que contuviera las experiencias relatadas en el Taller. De tal modo se intentaba favorecer la sistematización y acopio de experiencias educativas ofreciendo un material para la deliberación, la reflexión y el pensamiento pedagógico.

El desarrollo del Taller siguió la secuencia que a continuación se describe:

- a) Encuadre: en el primer encuentro estuvo a cargo de la coordinadora comunicar a los presentes los objetivos del Taller, el contenido del trabajo con las narrativas y cuál sería el rol de la coordinación. La relación previa de las profesoras que se habían inscripto con la coordinadora facilitó la comunicación. No se reportan antecedentes de trabajos de este tipo con docentes universitarios, más aún, son recientes las experiencias en la Argentina de esta modalidad de capacitación, ya que estas se concentran en el profesorado de otros niveles, específicamente con docentes de EGB y polimodal o escuela media, de modo tal que la novedad de la experiencia constituía un desafío personal.
- b) Definición del tipo de experiencia a relatar: las siguientes reuniones fueron destinadas a definir qué tipo de experiencias se iban a relatar y qué era lo que se consideraría una «experiencia». Se decidió que se relatarían «experiencias significativas» y se elaboró el concepto de significatividad, para lo cual las profesoras recurrieron a sus saberes teóricos adquiridos en distintos cursos de formación docente y a su saber fruto de su experiencia; de esta manera se elaboró una definición por la cual se consideraría significativa «toda experiencia que hubiera implicado una alteración en la práctica docente que hasta el momento hubieran desarrollado sin importar si se trataba de prácticas ´exitosas´ o de ´buena enseñanza´». Este aspecto resultó muy importante porque de este modo surgió una revalorización personal del error como medio de aprendizaje. Lograr definir qué se considerarían «experiencias» implicó mayor elaboración, pues curiosamente eran las mismas profesoras quienes no consideraban como tales a los hechos que ellas mismas denominaban «anécdotas». Se sucedían los relatos breves, sintéticos de distintos hechos que habían vivido en las aulas y eran inmediatamente descartados por ser considerados de poco valor. Un análisis más detenido de algunos de estos relatos permitió observar que en la medida que lo sucedido hubiera promovido la reflexión del profesor sobre los principios y supuestos en los que basaban su quehacer y que esta reflexión hubiera llevado a una modificación en lo que venía haciendo, entonces podían considerarse como «experiencias significativas».
- c) Elección de la experiencia: al mismo tiempo, las docentes comenzaron a relatar oralmente distintas experiencias hasta que fueron eligiendo aquellas sobre las que deseaban escribir. Se debe señalar que iniciar la escritura no fue fácil y llevó un tiempo poder hacerlo, lo cual aumentó la incertidumbre respecto de si realmente se concretaría la idea de producir narrativas escritas,
- d) Redacción de índices: en opinión de la coordinadora, proponer la redacción de índices tentativos de aquello que las docentes querían relatar favoreció el comienzo de la escritura. Esta etapa se caracterizó también, por una fuerte demanda de bibliografía por parte de las participantes, pero pareció conveniente que en primera instancia se comenzara por la escritura de sus relatos; tal como fue previsto, cada profesora, luego de haber avanzado en esta tarea, pudo realizar la búsqueda bibliográfica más adecuada para realizar el análisis de la experiencia que relataba.
- e) Escritura e intercambio: desde esta etapa la frecuencia semanal de encuentros, se modificó a quince-

nal, de tal manera de brindar el tiempo necesario para la producción escrita. En las reuniones que siguieron las profesoras leían lo producido y se intercambiaban opiniones sobre el trabajo de cada una. Este intercambio se centraba tanto en señalamientos acerca de la comprensión que promovía lo escrito como acerca de los supuestos que sustentaban las prácticas relatadas y los sentimientos que dejaban traslucir los relatos a fin de lograr productos más fieles a lo que se deseaba transmitir. La reflexión colectiva favorecía el intercambio intersubjetivo necesario para que las participantes volcaran sus resultados sobre sus propias producciones llegando a sondeos interesantes sobre las propias acciones, pensamientos y sentimientos.

- f) Tareas de coordinación: El rol de la coordinación durante estas reuniones fue el de organizar el desarrollo del taller y el aporte de bibliografía que pudiera favorecer la reconstrucción de las experiencias. También se ofreció orientaciones para realizar el relato de las experiencias que se querían relatar. Además del trabajo presencial, mucha labor se desarrolló a través del apoyo que brinda la tecnología, ya que se recibía casi semanalmente, vía mail, borradores de distintas profesoras para su lectura y comentario. Por otra parte, al prolongarse el tiempo entre reuniones, el espacio virtual se convirtió en un espacio de encuentro y el mail permitió establecer una comunicación personal con cada una de las participantes y ofrecer el aliento y estímulo que más de una necesitó al sentir el agobio «de la página en blanco». Asimismo entre ellas funcionó como un efectivo medio de enlace pues se intercambiaban escritos para ser leídos y comentados. Casi toda la última etapa del trabajo se desarrolló con esta modalidad, pues la cantidad de encuentros destinados a este Taller no fueron los suficientes. Cuando estuvo terminada la mayoría de los escritos hubo una reunión final destinada a leer todo el material y realizar los últimos ajustes.
- g) Realización del epílogo: se podía percibir en el grupo un alto grado de satisfacción con lo logrado y entonces fue cuando la coordinación propuso escribir el último capítulo de este documento como un «epílogo» sobre la experiencia de haber recorrido este camino.

La coordinación agradece a las profesoras y adscriptas que realizaron el Taller el haber participado en la aventura de escribir y hacer público un fragmento de sus vidas y el permitir que sea puesto a disposición de otros colegas y docentes.

La narrativa como estrategia de enseñanza

Arq. Rosario Betti

ÍNDICE

1. Introducción
Mi accionar como docente de alumnos de años superiores. Supuestos y expectativas
2. Un cambio de escenario: los alumnos de Primer Año
La toma de conciencia del «estado» del código lingüístico
3. Hacia la renovación de estrategias.
La narrativa como estrategia de enseñanza. El texto fílmico
4. El impacto del televisor en el aula.
La respuesta del alumno
5. Algunas reflexiones

1. Introducción

Primero, me presento: soy Rosario Betti, arquitecta, y desde 1979 hasta 2001 me desarrollé como docente en la Facultad de Arquitectura de la Universidad de Belgrano en las asignaturas **Historia de la Arquitectura** (asignatura que originariamente era de 6° año de la carrera, luego pasó a ser de 4° año y, recientemente, de 3° año) y de **Proyecto V** (antes llamada Arquitectura, de 5° año de carrera)³. Es decir, durante ese lapso estuve, siempre y exclusivamente, en contacto con **alumnos de los últimos años de la carrera**. Esto implicaba, o al menos eran **supuestos** de los cuales yo partía, que los alumnos estaban ya **familiarizados con un cierto lenguaje específico** y, también, **que habían desarrollado estrategias de aprendizaje**, lo que permitía centrar los esfuerzos docentes en ahondar contenidos. Creo, incluso, que aunque la asignatura Historia cambiara su lugar dentro del plan de estudios de la carrera, el hecho de que este cambio fuera paulatino y graduado, así como que programas y cátedra se mantuvieran, me hizo conservar, erróneamente, criterios que resultaban más acordes a un curso de final de carrera que a uno de mediados.

Lo cierto es que esos **supuestos tácitos y las expectativas** que, a partir de ellos, se generaban en cuanto a los objetivos del curso (o de los cursos) resultaron ciertos sólo en los primeros años de mi desempeño docente. En algún momento, cambios culturales, generacionales y/o educacionales mediante, se volvieron **equivocados**. En honor a la verdad, no estaban *completamente* equivocados, pero sí lo suficiente como para generar frustraciones (y hasta resentimientos) en ambos sentidos: algunos alumnos no llegaban a comprender problemas conceptuales o equivocaban términos⁴, lo cual los hacía, injustamente, sentir mal con ellos mismos y bloquearse al aprendizaje, y, a la vez, yo sentía que mi esfuerzo no llegaba completamente a destino. Sean cuales fueren los motivos, la relación entre enseñanza y aprendizaje se producía con dificultad y, aunque al término del año los resultados eran positivos⁵ (y esto hay que rescatarlo), el esfuerzo que demandaba era excesivo y lo era de manera gratuita. Por otro lado, creo yo, aprender no debe ser una experiencia traumática y desgastante sino algo placentero que nos estimula y nos incita a más. **El problema, entonces, no eran tanto los resultados académicos como los procesos por los cuales se arribaba a dichos resultados.**

2. Un cambio de escenario: los alumnos de primer año

En el año 2001 tuve la suerte de ingresar, siempre en el ámbito de la Universidad de Belgrano, en la cátedra de **Arte Argentino**, asignatura que se ofrece como electiva tanto a alumnos de primer año de distintas facultades como, en curso separado, a alumnos extranjeros que están realizando algún intercambio en la UB. Lo interesante de trabajar con estas categorías de alumnos es el grado de incertidumbre que se tiene acerca de sus saberes previos y de sus expectativas e intereses. En efecto, los alumnos de primer año están *más cerca* de sus respectivos y diferentes colegios secundarios que del ámbito universitario, se están replanteando sus vocaciones y sus elecciones, están intentando adaptarse a un medio que, todavía,

3. Las primeras modificaciones obedecieron a un cambio del plan de estudios de la carrera que, entre otros múltiples ajustes, redujo su duración de 6 a 5 años. La última modificación (Historia como asignatura de 3° año) responde a un reacomodamiento parcial.

4. Sobre esto existen un sinnúmero de anécdotas: desde aquel que confundió el término «vestíbulo» con «prostíbulo» hasta quien no sabía que Ortega y Gasset era el apellido de una sola persona. Ahora bien, ésa es la realidad de nuestros alumnos, es nuestro desafío partir de ella y, desde ella, conseguir la excelencia.

les es ajeno, hacen preguntas ingenuas que descolocan al docente («¿puedo ir al baño?», «¿hay que tomar apuntes?»); en el otro extremo, los alumnos extranjeros no sólo desconocen costumbres, también giros lingüísticos y frases hechas.

Ahora bien, que los **alumnos extranjeros** tengan **dificultad con el lenguaje verbal** es algo previsible (me refiero al castellano, desde ya). No se trata sólo de hablarles más pausado: las frases deben ser cortas, con palabras sencillas y pocos adjetivos. De eso me di cuenta en la primer clase que tuve con ellos⁶, toda agudeza lingüística (que suponía una sutileza interpretativa del tema a presentar) pasaba no sólo inadvertida sino que hasta confundía. No sucedía lo mismo cuando se trabajaban las imágenes: lo que resultaba confuso desde la palabra se hacía accesible a través de ellas. El **soporte de la comunicación** era, entonces, **el código visual**.

Descubrir que ése era un problema de base para los **alumnos argentinos** me produjo, en cambio, un cierto desconcierto: ya en la primer clase (se trataba de arquitectura neoclásica, el ejemplo a analizar era la Catedral de Buenos Aires) tomé conciencia que **la mayor dificultad también estaba en la comprensión de las palabras**, tanto en aquellas específicas (es comprensible que no se sepa qué es un capitel, un frontis o un vano) como en aquellas otras que se emplean antes para explicar ideas o presentar conceptos que para describir lo evidente; así, frases como «el peso expresivo de la materia...», «por su condición de erudito...», «el trabajo de la cita...», «la alusión...», «sentido épico...» y tantas otras más se perdían en una marea indescifrable para el alumno. Nuevamente el problema se centraba en el código lingüístico y era el código visual el que hacía entendible el discurso verbal. Se podrá objetar y con razón que, por la naturaleza de la asignatura (y esto puede hacerse extensivo a Historia de la Arquitectura), el código visual es fundante. Sin embargo, y ahora recupero mi experiencia en Historia de la Arquitectura, en épocas anteriores era la palabra la que explicaba y daba sentido a la imagen. Era la palabra la que *abría* el campo especulativo y permitía replanteos conceptuales. Esto es, el código lingüístico funcionaba como sostén básico de la comunicación y de la construcción de conocimiento, y el código visual actuaba de manera retórica, afirmando aquello que la palabra enunciaba.

El problema (o al menos uno de los problemas) parece ser, entonces, la **degradación del código lingüístico**. Hoy, tal como sugiere Magaldy Téllez⁷, el malentendido resulta un dato primero y no un tropiezo probable en el devenir comunicativo. La realidad, más que evidente en los alumnos que ingresan al ámbito universitario⁸, pero también presente en el resto de los alumnos y, de hecho, en la sociedad toda, es que la palabra ha perdido la jerarquía que tenía en otros tiempos. Este dato desestimaba aquellos supuestos con los cuales imaginaba los cursos de Historia y me obligaba a revisar estrategias.

Tal vez este abandono en el que cayó el lenguaje sea, como planteaba George Orwell en 1984⁹, una manipulación para impedir el desarrollo intelectual de los hombres y así someterlos. Lo cierto es que, con su deterioro, los procesos de comunicación que se apoyaban en él entran en crisis. Pues bien, si la palabra no resulta o no es suficiente, *no es lo que era* por los motivos que sean, busquemos **nuevas herramientas**. La presencia de la imagen (me refiero a la fotografía) ha resultado una constante en la enseñanza de la Historia de la Arquitectura, pero, como ya expliqué, su papel ha sido siempre de apoyo al discurso verbal. Tal vez sean tiempos de invertir funciones o de alterarlas, de trabajar en conjunto, en simultáneo, desde varios códigos. Esto no implica descartar el valor de la palabra¹⁰ ni tampoco reemplazarla, sino plantear **la comunicación** con tantos otros códigos y herramientas como sean necesarios para promover el proceso de aprendizaje. El desafío es detectar cuáles pueden ser esos códigos y potenciarlos, algo que seguramente implica redefinir estrategias y objetivos parciales para no postergar el objetivo último de la tarea docente.

3. Hacia la renovación de estrategias.

Ingresamos en un local comercial y un televisor o varios proyectan imágenes; no importa qué se ve, qué es, qué significa, importa la imagen, no su contenido. Superponiéndose a esto, y sin intentar establecer alguna relación, se escucha música a volumen alto. La estética del **videoclip**, con su mezcla extrema de recursos técnicos y expresivos, *sale* de su formato y se expande al espacio público. Los jóvenes parecen

5. En el sentido que gran parte de los alumnos lograban tanto adquirir habilidades suficientes para aproximarse a los problemas conceptuales de la asignatura como entusiasmarse con sus propias construcciones intelectuales

6. Se trataba de presentar distintos movimientos estéticos: Art Nouveau, Impresionismo...

7. Profesora del Departamento de Teoría e Historia de la Educación en la Universidad de Venezuela y miembro del Centro de Investigaciones Posdoctorales.

8. De hecho, fue mi contacto con ese grupo de alumnos el que desencadenó replanteos en todos mis otros cursos

9. George Orwell planteaba que, si el objetivo de los grupos de poder era anular el pensamiento, era necesario crear la NEOLENGUA, que se basaría en eliminar las palabras: primero los sinónimos y antónimos, luego la variedad y la sutileza en «1984» Biblioteca Básica Salvat, España, 1971.

10. Por otro lado, la dificultad respecto al código lingüístico supone un doble problema: escuchar y comprender es el primero; expresar esa comprensión y construir nuevos significados a través de la palabra es el segundo

aceptar como algo natural esa sobreestimulación sensorial, ese estado de excitación continuo y hasta lo reclaman, no por nada entre sus juegos infantiles se incluyeron, y en lugar de privilegio, los *video games* en todas sus variables y formatos¹¹; los miembros de mi generación, en cambio, nos sentimos agobiados y hasta desorientados. Es que esa saturación de estímulos efímeros, esa suerte de *collage* electrónico, desaloja la conciencia (y con ello la razón) a la vez que fractura el orden tradicional de las relaciones y eso nos perturba. Desde sus diferentes hogares, un grupo de adolescentes organiza una salida. El teléfono (reducto de la comunicación verbal) resulta desplazado por el *e-mail* y el *messenger* y su mundo de abreviaturas y signos, aquel que, risueñamente, Gaturro¹² denomina «**chat-tellano**». La salida se realiza, la comunicación (¿o debería decir la conexión?) tuvo éxito.

Estos hechos no ocurren en un film futurista de ciencia ficción, ocurren hoy, aquí y ahora. Esa es la realidad en la que están inmersos mis alumnos de Arte, de Historia... todos los alumnos, éste es su mundo, éstos son sus códigos, sus modos de relación y comunicación, no son mejores o peores, tan sólo diferentes. Para ellos es «de ciencia ficción» (aunque no futurista) el dictado de clases tradicional, aquel con un orador que, desde su lugar de privilegio, enuncia un discurso autosuficiente. Acostumbrados a asimilar múltiples estímulos de manera simultánea, defensores de la rutina del *zapping* (en sentido literal y metafórico) que descentraliza y dispersa continuamente los focos de interés y de la cultura de lo efímero y la inmediatez, habituados a las «historias contadas en tres minutos»¹³ a la vez que desacostumbrados a la concentración intelectual que se apoya en la palabra, se les hace difícil (y aburrido) atender a un largo monólogo¹⁴, y aunque en Arte, o en Historia trabajáramos continuamente con imágenes fotográficas, en tanto que éstas quedaban subordinadas al discurso verbal del docente erudito, la clase seguía siendo tradicional. Una vez asumida esa realidad (y debo aclarar que esto no ocurrió de manera súbita) tuve que replantear recursos y estrategias de enseñanza.

La idea o la necesidad, entonces, era **actualizar los mecanismos de comunicación** para que ésta verdaderamente ocurriese, **producir acercamientos** que partieran de reconocer los modos de percepción y la nueva sensibilidad que los desarrollos tecnológicos que invaden nuestra cotidianeidad provocan¹⁵. **El recurso, la imagen**, tratando de **capitalizar sus múltiples posibilidades**, incluso subordinando la palabra a la imagen por cuanto ésta resulta más *amigable* a la audiencia adolescente. La pregunta, qué imagen y cómo. En principio no la imagen estática de una fotografía, sino la **imagen-movimiento**, que involucra los sentidos y el tiempo y enriquece la percepción, la imagen-movimiento que narra historias a través de una *simulación controlada* en la que conviven diferentes manifestaciones artísticas, que trae a tiempo presente cualquier otro tiempo, borra distancias y *recrea* situaciones... me refiero al **texto fílmico**.

Una película relata una historia (o varias historias) y lo hace en un determinado lugar, los personajes se visten de una determinada manera, conversan y se relacionan indicando roles y jerarquías, se ubican en el espacio con una intencionalidad precisa. El espacio o los espacios en que transcurren las escenas están cuidadosamente definidos: colores, iluminación, materialidades, equipamiento fijo y móvil, modales, tonos de voz, sonidos, música, enfoques, detalles menores... todos los recursos están activados para crear, en conjunto, una atmósfera, un *mundo* pertinente a aquello que se narra. Y esta atmósfera, que va más allá de un argumento o de una historia puntual pero que la incluye, es percibida con mayor o menor intensidad y de manera más o menos consciente, según los casos, por el público que se enfrenta a ella. Además, todo ese clima **se aprehende de manera rápida y simultánea**.

Tratemos ahora de imaginar explicar toda la atmósfera del **siglo XVII francés** a un alumno en una clase tradicional de **Historia de la Arquitectura**. Construir la complejidad de esos tiempos sólo a través de la palabra insume un tiempo excesivo, tanto en relación al calendario académico como en relación a la capacidad de atención de los alumnos. A la vez, como plantea Borges en *el Aleph*, la palabra relata los hechos que ocurren simultáneos de manera sucesiva y eso induce, erróneamente, a crear o a creer en una estructura temporal lineal.

Estas cuestiones permiten suponer que el **texto fílmico** puede resultar un **aliado** importante a la hora de acercar contenidos a los alumnos; que, incluso, puede llegar a convertirse en soporte de la comunica-

11. En estos momentos está circulando por la web una anécdota acerca del famoso Pac Man y la manera en que afectó el comportamiento de toda una generación: «Los videojuegos no tienen ninguna influencia sobre los niños. Quiero decir, si el Pac Man hubiese influenciado sobre nuestra generación, estaríamos todos corriendo en salas oscuras, masticando píldoras mágicas y escuchando músicas electrónicas repetitivas.» Kristian Wilson, Nintendo, Inc. 1989

12. Personaje de la tira cómica del mismo nombre firmada por Nik que aparece diariamente en La Nación.

13. Así define Landi a la simulación narrativa de los videoclips. Oscar Landi, «Devórame otra vez». Ed. Planeta, Buenos Aires, 1992

14. Aún en sus variaciones y *disfraces* que atenúan su carácter, el dictado de una clase sigue siendo un monólogo, incluso, uno autoritario

15. En ese sentido podemos ubicar a Walter Benjamin como un pionero, en tanto que fue el primero en pensar que la transformación en las condiciones de producción supone cambios en los modos de percepción y, a partir de ello, en los espacios de la cultura

ción. Es dinámico, presenta varios focos, establece vínculos entre palabra, sonido e imagen que reclaman lecturas integradas... entonces, ¿por qué no incorporarlo como **recurso pedagógico** activo, en el ámbito del aula?

Ahora bien, una vez tomada esa decisión habrá que considerar algunas cuestiones; primero, habrá que aceptar que, en tanto recurso pedagógico nuevo (al menos, en mis clases), perturba los otros ya existentes y obliga a **revisar y reacomodar la estrategia completa de una clase** (o de un tema, o de un curso). Es decir y tal como plantea Marshall McLuhan, un medio nuevo (o una estrategia nueva) no se añade jamás a los existentes sin más, sino que los oprime y provoca hasta que encuentra nuevas formas y posiciones para ellos.

El segundo aspecto a considerar es el de **la selección de un texto fílmico apropiado**, tanto por sus contenidos como por su calidad intrínseca. No tiene porqué ser un film «de culto» (que incluso resulta complejo y reclama un lector experimentado) pero aun siendo comercial debe tener una buena factura. El tercero hace al **recorte del film**: no siempre todo lo que aparece en un film resulta pertinente, a veces es tan sólo un fragmento, a veces son varios fragmentos de diferentes films. Con esto quiero decir que, lo mismo que ocurre con un libro (ambos son textos), no se trata de utilizar cualquier película, habrá que seleccionarla en función de objetivos específicos, recortarla, señalar qué se quiere ver y por qué, trabajarla con los alumnos antes, durante y después de su exhibición orientando lecturas y estimulando interpretaciones posibles para, a partir de ello, llegar a construir el conocimiento pertinente.

Por último, habrá que considerar los **medios concretos** por los cuales una o varias películas, enteras o fragmentadas, llegan al aula. Esto no es un dato menor: los medios a través de los cuales leemos, analizamos y evaluamos un texto fílmico afectan la comprensión del mismo por cuanto nos predisponen de manera diferente. La relación que se establece en el cine entre film y espectador es, si se quiere, más privada, íntima; el espectador se aísla de su entorno para sumergirse en eso que se exhibe, apaga su celular, se mantiene sentado y en silencio, centra su atención (se *concentra*) exclusivamente en la pantalla y no desea interrupciones de ningún tipo¹⁶. Ahora, si se trata de incorporar la imagen fílmica para renovar o promover la comunicación en el aula, si la estrategia es establecer una suerte de complicidad con el alumno para construir *en conjunto* conocimiento, recuperando sus códigos, sus modos de relación, sus afectos cotidianos... **el televisor** (con el reproductor de video o dvd) resulta el medio idóneo, sobre todo por los comportamientos que permite o promueve. En efecto, y aun al margen de cuestiones operativas, técnicas y hasta económicas que también lo ubican como un medio práctico para introducir el texto fílmico en el aula, nuestros hábitos frente al televisor contemplan fragmentaciones, interrupciones y desvíos hacia temas emergentes, así, se facilitan los *zappings* dirigidos, las conversaciones paralelas que aclaran alguna cuestión puntual, estimula un clima amigable y receptivo. Todas cuestiones que resultan tal vez negativas para quien desea ver un film *a conciencia*, según los parámetros de *asistir al cine*, pero que favorecen el intercambio en una clase que recurre a la imagen -el texto fílmico- como *medio* para mejorar los procesos de aprendizaje. De este modo, el televisor no sólo deja de ser ese instrumento fatal que empobrece o degrada la cultura sino que se convierte en un aliado que permite re-unir dos espacios que, hoy, se encuentran peligrosamente disociados: el académico y el cotidiano.

4. El impacto del televisor en el aula

La experiencia concreta ocurrió en el año **2003**, el tema era **la arquitectura del siglo XVII francés** (específicamente, la relación entre arquitectura y territorio durante el siglo XVII francés, lo que ubica a los palacios como tema arquitectónico principal), la película, **Vatel**, dirigida por Roland Joffé. El relato se centra en la figura de Vatel (protagonizado por Gerard Depardieu), mayordomo de un palacio. Será su responsabilidad, y ése es uno de los temas del film, organizar una serie de eventos sociales y espectáculos para homenajear al rey Luis XIV, huésped del palacio durante 3 largos días.

Fueron criterios para la elección del film que:

- El relato considerara parámetros socioculturales de la época (el valor de la corte, la jerarquía de la monarquía, los códigos del protocolo...)
- Existieran referencias implícitas o explícitas a problemas vinculados con la práctica arquitectónica (recursos proyectuales o constructivos, estrategias y problemas...)¹⁷
- Los espacios arquitectónicos, exteriores y/o interiores, asumieran una función protagónica y, por lo mismo, estuvieran cuidadosamente determinados.

16. Es interesante observar el descontento general de los espectadores («¡Justo ahora! Te corta el clima») cuando los organizadores deciden incluir un intervalo en alguna película cuya duración excede las 2 horas (como sucede en, por ejemplo, El Señor de los Anillos.)

17. En el caso de Vatel, esto se hace incluso extensivo a las estrategias discursivas del texto fílmico: el recorrido de la cámara enfatiza continuamente paradigmas de la arquitectura del periodo y afirma la jerarquía obligada del eje de composición que organiza los diversos espacios.

La primer reacción de los alumnos frente a **la presencia del televisor en el aula** fue de **entusiasmo**: «¡Una tele! ¿qué vamos a ver?» En todas las clases precedentes se habían encontrado con el proyector de diapositivas, pero nunca habían preguntado para qué estaba ese aparato allí o qué veríamos. Creo que, en sus estructuras mentales, el proyector es algo intrínseco al curso de Historia; por otra parte, es un artefacto que, en general, les resulta *ajeno*: no suelen tener uno en sus casas y, aunque lo tuvieran, forma parte del patrimonio de padres o abuelos; de hecho, no lo saben manejar¹⁸. El televisor, en cambio, forma parte de su mundo cotidiano y **está asociado al entretenimiento, al ocio, a otro tipo de concentración plural** que les resulta más familiar, al tiempo presente; por otro lado **la posibilidad de ver y aprender de una película comercial** (y no de un documental respaldado por algún ámbito académico *serio*) **les resultaba un poco sorprendente y hasta divertido**, de alguna manera desacralizaba el arte y la cultura, **y justamente eso estimulaba su curiosidad**.

El primer paso consistió en explicarles qué tenían que mirar. Indiscutiblemente, no nos interesaban particularmente los problemas románticos que atraviesa el protagonista ni su historia personal, aunque eso funcionara como un primer imán; los focos de interés se desplazaban hacia **las historias dentro de la historia**, es decir, todo ese mundo que generalmente funciona como el *fondo* que hace creíble (o increíble, según se quiera) el relato. Luego, la proyección de los fragmentos seleccionados... interviniendo con explicaciones cuando era necesario o con alertas cuando quería que observaran alguna cuestión específica. Por último, el comentario del film y el completamiento del tema a través de la palabra, por cuanto de ella no se puede, ni debe, prescindir. Esa fue la estructura de la clase. Ahora bien ¿qué conductas desencadenó este recurso en el aula y qué resultados pudieron verificarse en los exámenes?

En cuanto al día en cuestión, el clima que se vivió en el aula fue, a mi entender, realmente positivo. Por lo pronto se derrumbaron algunos prejuicios: la clase de historia *viene* con palabras raras, con datos, con *polvo* de viejo; el conocimiento es algo serio y el proceso de aprender también lo es; el arte menor (una película comercial), lo cotidiano o efímero (las fiestas, bailes y espectáculos en honor al rey, las relaciones sociales...) son cuestiones ajenas o excluidas de «la cultura»; hay que escuchar en silencio y permanecer sentados, concentrados o simulando concentración... porque nada de eso ocurrió realmente. La película se iba comentando mientras se veía, generaba sorpresa, se reían de algún vestuario o peluca a la que consideraban «ridícula», criticaban los códigos del Estado Absoluto y la supuesta divinidad de Luis XIV, se sensibilizaban con los contrastes sociales, protestaban cuando interrumpía una escena y adelantaba para mostrar otro fragmento, preguntaban por las partes faltantes, se iban acercando al televisor o corriendo de lugar para ver mejor o leer los subtítulos. Algunos pidieron prestado el video para ver cómo terminaba.

Es cierto que su primer foco de interés tenía que ver con la historia en sí, pero también es cierto que, **a través de esa historia, de esa narración, de ese despliegue audiovisual, absorbieron el espíritu y los códigos de la época de manera rápida y distendida** e internalizaron parámetros arquitectónicos que, luego, pudieron ser objetivados.

La segunda instancia de esta experiencia ocurre meses más tarde, en el momento del examen final. La cátedra lo estructura en dos etapas:

- A cada alumno se le asigna un tema genérico y amplio y cuenta con 15 minutos para elaborar un recorte de ese tema y preparar una presentación. En este lapso trabaja solo y generalmente escribe un «punteo» que funciona como ayuda-memoria.
- Es llamado a conversar acerca de lo preparado y, eventualmente, se incluyen algunos otros temas en la conversación.

Enfrentados al tema «Arquitectura francesa del siglo XVII», una gran mayoría eligió hablar de la arquitectura palaciega. Este es un primer dato de interés. Abundaron relatos acerca del carácter de espectáculo y de teatralización que definen la cultura y la arquitectura francesa del periodo así como de los usos sociales de los jardines (ambas cuestiones que aparecen reiteradamente en el film, pero que no es posible que se perciba en una fotografía), lograron establecer relaciones entre esos usos (y otros emergentes de las reglas del protocolo) y los criterios de composición de los espacios arquitectónicos y demostraron comprender el grado de artificio y sofisticación de las diferentes escalas de solución arquitectónica.

El segundo dato de interés es que en sus diferentes exposiciones se vislumbraban las huellas del film: las descripciones de los espacios incluían personajes, ambientaciones puntuales... una alumna, incluso, lo vinculó de manera explícita, habló de las escenografías diseñadas por Vatel para una fiesta y, a partir de allí, logró plantear su tema. De una manera u otra, y con mayor o menor éxito en cuanto a la conceptualización posterior, esa clase particular logró su objetivo, el de sensibilizarlos con una determinada arquitectura, y permaneció en sus memorias. Lo que no es poco.

18. Algunos alumnos me han pedido, hacia el final de algún curso, pasar las diapositivas porque les resultaba divertido «eso de poner foco».

5. Algunas reflexiones

La palabra «crisis» atraviesa, hoy, toda conversación: crisis en las instituciones, en la educación, en los códigos sociales, lingüísticos... en síntesis, en la comunicación, que es sustento de la vida en sociedad tal como se la entendía hasta hace unas décadas. La pregunta es cómo operar con ella desde nuestro ejercicio docente; la respuesta es abierta. Hay quienes intentan restaurar códigos deteriorados, insistiendo sobre paradigmas agotados que, lejos de solucionarla, creo yo, la profundizan. Otro camino, a mi entender más productivo, es el de **aceptar y hacernos cargo de la radicalidad de los cambios culturales**, retomar aquellas ideas de Benjamin y, en función de ello, proponer nuevas variables, inventar nuevos códigos o reorientar los existentes de manera tal de **capitalizar los también nuevos modos de relación, de percepción, de comunicación**, en fin, los nuevos parámetros de nuestra compleja cultura actual.

Ése fue el sentido primero por el que incluí una película como texto de análisis y por el que apareció el televisor como escenario o marco de un texto filmico y como protagonista de un modo de comunicar en el aula. El televisor funciona como centro de gravedad del proceso de expansión de los medios de comunicación electrónicos; ocupa un lugar de privilegio físico y conceptual en todos los hogares, está ahí, organiza el espacio físico donde se inscribe¹⁹, «alquilar una película» o «juntarse a ver el partido» son actividades sociales habituales; las historias que nos cuenta, sea a través de programas propios de aire, de cable o de películas en formato de video o dvd, resultan temas de conversación casi obligados de un gran número de adolescentes y, aunque me circunscribo a ellos porque en ese grupo se ubican mis alumnos, esto podría hacerse extensivo al resto de los individuos. Sintomático del **protagonismo que asume la imagen televisiva en nuestra cultura** resulta el corrimiento de foco que realiza Bush cuando, al respecto de los sucesos de Los Ángeles de 1991, comenta que el pueblo norteamericano nunca podría olvidar aquello que había **visto** por TV (y no aquello que había *sucedido*).

Ignorar esta realidad tiene, a mi entender, por lo menos dos aspectos negativos: por un lado disocia el mundo cotidiano de un aula que permanece pendiente de la imprenta y la cultura letrada, y con ello promueve una especie de esquizofrenia social; por otro, desaprovecha las oportunidades que el medio audiovisual ofrece. En reiteradas oportunidades, y tratando de reconciliar el televisor con los procesos de enseñanza, había sugerido que miraran tal o cual película en sus casas, como actividad complementaria (y voluntaria)... pero nunca había presentado un problema arquitectónico desde una en la clase, dándole prioridad, capitalizando tanto la variedad de puntos de vista y de recorridos con que presenta un espacio arquitectónico²⁰ como su potencial narrativo. Ahora bien, incorporar **la imagen como agente activo en el proceso de enseñanza** no es, por sí mismo, una solución. Es **tan sólo una estrategia** que, por su importancia en la cultura actual, puede facilitar las cosas, sea porque estimula, seduce, entusiasma, agiliza... En ese sentido,

« Más que a los aparatos, **la tecnicidad** remitirá entonces al **diseño de nuevas prácticas** y más que a las destrezas a la competencia en el lenguaje. Reducir la comunicación a las tecnologías o a los medios es tan deformador como pensar que ellos son exteriores y accesorios a la comunicación»²¹

Pero también, en una segunda instancia (y esto supone una reflexión *a posteriori* de la experiencia concreta) permite, por usar un término de Baudrillard, **reinventar la mirada** «... (que se encuentra) cancelada por el exceso de visibilidad»²². Trabajar *desde* la imagen para construir una interpretación de un determinado problema supone eliminar la ingenuidad y/o la pasividad de la mirada que no ve, ese «mirón viajero»²³ que incorpora imágenes de manera inconsciente, como estímulo efímero y pasatista. Convertir la **imagen fílmica en texto de estudio** implica, por un lado, aceptar que aquel modelo lineal-secuencial que identifica

19. Con la aparición de nuevas tecnologías, como el *home theatre* o los cañones, el televisor (como objeto y como concepto) ha recuperado aquel lugar de privilegio que tenía en la década del '60: si en los '90 se había desplazado hacia los dormitorios hoy, dimensiones de pantallas y distancias necesarias mediante, demanda espacios especiales para albergarlo. Me ha sucedido de proyectar viviendas con el requisito particular del comitente de contar con «el espacio de la tele»

20. Películas como *El arca rusa* resultan paradigmáticas en ese sentido

21. Jesús Martín-Barbero, «De los medios a las culturas», en J. Martín Barbero y Armando Silva (comp.), «Proyectar la comunicación», Tercer mundo editores, 1997, pág.11. Citado por Magaldy Tellez en «Entre el panoptismo y la visiónica: Notas sobre educación en la videocultura». Tellez (comp) «Repensando la educación en nuestros tiempos». Edu/causa. Ed. Novedades Educativas.

22. Magaldy Tellez, op. cit. pág. 18.

23. Paul Virilio: «La máquina de visión». Editorial Cátedra, Madrid, 1989

lectura con libro y palabra y docente con saber acumulado transmisible a través de la palabra es, hoy, obsoleto e insuficiente. Ya Mc Luhan planteaba que la mirada centrada en hojas de libros se circunscribe a un espacio en el que reinan la uniformidad, la repetibilidad, la continuidad... todas cuestiones que, hoy, resultan ajenas o insuficientes para la tarea de enseñar o aprender. Por otro, conduce a **pensar la imagen**, a ejercitar la **mirada crítica**, a aceptarnos como *homo ocular*²⁴, como personas videoformadas que nos relacionamos con el mundo desde los lenguajes visuales. Creo que poder decir lo que se ve y así objetivar lo observable supone un cambio positivo en nuestras relaciones con **la imagen**, que pasa a convertirse en un **dispositivo productor de conocimiento**.

24. El término corresponde a Sartori. En Oscar Landi, *op.cit.*

De cómo devine tutora de trabajo final de carrera

Arq. Liliana Bonvecchi

- 1.- De la casualidad al compromiso
- 2.- Estructuras críticas suigéneris
- 3.- Del imaginario al objeto, del objeto a la palabra
- 4.- Lidiando con algunos mitos urbanos: los arquitectos no piensan, los arquitectos no leen, los arquitectos no escriben.
- 5.- Del espacio institucional a mi PC un *plus* en la relación docente - alumno

1. De la casualidad al compromiso

«Repensar la educación hoy no significa ver la manera de enseñar lo mismo de forma más práctica, sino que es necesario cuestionar las bases mismas de las formaciones tradicionales.»

Luis Jalfen

El Trabajo Final de Carrera de la carrera de Arquitectura de la Universidad de Belgrano es una tesis de graduación que los estudiantes preparan durante el curso del último año y consiste en una presentación gráfica y escrita. Luego deben defender este Trabajo frente a un tribunal calificado. Una vez cumplida esta obligación, el alumno puede considerarse graduado. Este relato, entonces, está inspirado en la experiencia que he recogido en los últimos años con la conducción de un número considerable de estas tesis. El seguimiento del Trabajo Final de Carrera implica un proceso complejo que involucra muchos aspectos de la relación docente/alumno. El vínculo institucional entre estos dos actores es evidente, pero durante el período de construcción de mi rol como tutora, he podido experimentar a través de esta tarea de aproximación, el fortalecimiento y, a veces, la creación de una relación más personal.

Como profesora de la asignatura Proyecto V, del último año de la carrera, estoy acostumbrada a acompañar a mis alumnos en el tramo final de sus trayectorias académicas. Si bien desde el inicio de mi carrera docente, hace ya más de veinticinco años, he cosechado una buena cantidad de vínculos personales que han trascendido en el tiempo, la experiencia de la tutoría abrió un capítulo nuevo en la historia de mi relación con los estudiantes.

Ser tutora de Trabajo Final no fue algo que busqué, en primer lugar, sino algo con lo que me encontré en mi camino dentro de la facultad. No puedo decir que no estaba preparada para ello, algunos cursos sobre metodología de la investigación y mi propia formación de postgrado hacían que la transferencia a esta tarea fuera bastante directa. Esta experiencia me permitía, por otro lado, atravesar la frontera que virtualmente separa al maestro del estudiante, y comprender sus ansiedades e incertidumbres ante una propuesta, que al menos al principio, no estaba demasiado tipificada.

Siempre me ha gustado estar al frente de grupos numerosos, porque la energía diversa que emana del conjunto alimenta mi compromiso e incentiva mi creatividad a la hora de preparar o, simplemente, encarar una exposición en el aula. Esta preferencia se fue acentuando con el correr de los años. La tutoría, en cambio, me paró de pronto frente a un otro individual, diferente de ese otro global del aula completa. Súbitamente me encontré dentro de esta «esfera íntima interfacial» que delimita un espacio «otro», el lugar de nuestro encuentro con motivo del trabajo. Como todo nuevo espacio, debemos reconocerlo, saber cómo posicionarnos, cómo usarlo. Es evidente que el concepto de espacio tiene aquí un sentido metafórico que excede los límites físicos del espacio del intercambio. Me interesa señalar que ese exceso se va dando siempre enmarcado por el espacio institucional y áulico. Por lo tanto, mi intención con este relato es asomarme a lo que sucede en esa interioridad, que no es ajena a los otros tipos de espacio mencionados, para reflexionar sobre la tarea e intentar extraer alguna conclusión sobre esta experiencia.

Pero pasemos por un momento de la interioridad del aula a la exterioridad de la puerta de la facultad. ¿Qué quiero decir con esto? Los alumnos todavía festejan la finalización de su carrera universitaria el día que rinden su último examen final: «el día de los huevos». Lo llamamos familiarmente así porque en esa ocasión, previo cambio de indumentaria, el «casi» graduado recibe de sus amigos y compañeros, en la escalinata de entrada de la facultad, un «baño» mezcla de harina, mayonesa y otras delicias a modo de curioso ritual de celebración final. Sin embargo el cambio radical de estatuto que convierte al estudiante en profesional todavía no ha tenido lugar. Cada vez más el día de la defensa del Trabajo Final de Carrera se consolida como el punto de ruptura, aún cuando el concepto de «ruptura» suene paradójico respecto de la continuidad de una formación que debería culminar con el evento de la exposición frente al tribunal. ¿Por qué me detengo en

la crónica de esta situación? En lo que hace al llamado «día de los huevos», soy una mera espectadora eventual, en cuanto a la presentación y defensa del trabajo, mi intervención forma parte del «darse cuenta» del alumno de la importancia que supone la elaboración del Trabajo Final de Carrera en el proceso que lo conducirá a la graduación.

Por otro lado, las emociones relacionadas con este momento complementan de manera, en cierto modo pintoresca, el objetivo académico central. Es como si de pronto me encontrara frente a otro alumno, un ser a veces asustado, ansioso, inseguro, cuyo patrimonio son muchas más preguntas que respuestas. También es habitual, en ocasión de la defensa, que los alumnos nos presenten a sus familiares, quienes suelen estar más ansiosos que ellos y, entonces, entramos en contacto con otras personas que nos agradecen nuestra dedicación por una tarea que, en definitiva, suponemos parte de nuestro trabajo. En ese momento, cruzamos por un instante el abismo que nos separa de esa entelequia llamada el alumno para asomarnos fugazmente al mundo de su individualidad personal que nos es ajeno. Un desafío interesante y, sin duda, enriquecedor porque transforma la relación vertical entre profesor y alumno en un vínculo más horizontal.

2. Estructuras críticas «sui generis»

El seguimiento de un Trabajo Final de Carrera es una experiencia singular porque para el alumno es una ardua tarea de conciliación de tres preguntas fundamentales: ¿qué quiere de mí la institución?, ¿qué quiere mi docente?, ¿qué quiero yo? que van surgiendo, de manera a veces no formulada.

En la carrera de Arquitectura, el Trabajo Final está asociado al último ejercicio de la materia Proyecto V que consiste, en general, en el desarrollo de un proyecto de temática institucional ubicado hipotéticamente en un lugar significativo de la ciudad de Buenos Aires. En la respuesta del alumno se ponen en juego una cantidad de competencias respecto de la viabilidad constructiva de la propuesta y la toma de conciencia de las responsabilidades que conlleva la transformación del espacio público señalado en el programa entregado por la cátedra. Todo proyecto debe contar con una fundamentación escrita, a la que llamamos «memoria», que puede contener los aspectos más conjeturales de la obra, hasta la investigación técnica necesaria para su eventual concreción física. Esta «memoria» constituirá el cuerpo del Trabajo Final, el núcleo básico de la presentación escrita. ¿Qué pautas deben contemplarse en ella? Primeramente la consideración del lugar donde se ubicará el edificio y la interpretación de las características del espacio urbano mediante el cual el proyecto se insertará en la ciudad. Las respuestas pueden orientarse a la transformación, la continuidad o la oposición respecto del espacio que las abarca. El siguiente paso define la estructura morfológica del edificio, luego la estructura resistente que otorga sustento físico a dicha morfología. Finalmente, harán su entrada en el análisis los materiales a utilizar y las especificaciones técnicas pertinentes. Pero... ¿es esto suficiente? Es probable que una descripción muy detallada y completa de estos aspectos alcance para las expectativas de la institución. Hasta aquí se trata de asuntos mensurables y comparables. Me he encontrado con alumnos que se satisfacen con responder esta pregunta: ¿qué quiere de mí la institución? Y he aprendido también que esta es una posición muy respetable aunque al principio, debo reconocer, me costó comprender. De alguna manera ambos, el tutor y el alumno, nos expondremos a la mirada evaluadora del tribunal. En esa instancia, no me cabe duda, los datos objetivos constituyen una estructura comunicativa de fácil decodificación.

Algo muy distinto sucede el alumno percibe que a propósito de su Trabajo Final realice un análisis reflexivo sobre su proceso de diseño y lo comunique en el escrito. El alumno comienza a preguntarse: ¿qué quiere mi docente? Esta aspiración mía está relacionada con la historia del proyecto del alumno, recoge el ritmo de realización del trabajo de taller, sus conquistas y sus fracasos, las soluciones adoptadas, o los replanteos a que hubo de someterse. En este registro se juegan otras cosas: subjetividades cuya mensura y comparación pasan por la valoración del docente antes de alcanzar la verificación institucional. Este es el punto en el cual el camino del alumno y el del profesor se cruzan de la manera más patente.

Por otra parte, tenemos un universo: la institución, vinculada a su vez a otros universos mayores (el conjunto de otras universidades: locales y extranjeras, la sociedad, etc.), y un sujeto incluido en ese universo, el alumno. En el medio está el docente, actor constantemente desterritorializado, por usar un término ya conocido de Gilles Deleuze, responsable del universo del aula y es en relación con este espacio que se constituye otro deseo mío vinculado al Trabajo Final de Carrera: quiero trasladar algo, de eso no mensurable, de la esfera del aula a la esfera de la institución, porque constituye un valor agregado que, generalmente, permanece latente y encuentra así una ocasión para su exposición. El aula es el núcleo oculto del espacio institucional y, si bien es lógico que la institución requiera consignas mensurables que serán vistas desde fuera (juicios de tribunales de concursos, prestigio social, etc.) existen también otros imponderables que se despliegan en el espacio del aula-taller que tienen que ver con los temores, con la confianza, con el humor, con el entusiasmo, etc.; en definitiva con la corriente afectiva que logra establecerse entre estudiante y maestro mediante la entrega del trabajo. En la raíz de esta situación reside el carácter abierto de todo

proyecto de simulación y, sobre todo, la oportunidad que nos brinda el Trabajo Final de «mejorar el pasado». Esto significa que el ejercicio de la asignatura, basado en «hacer como si» fuera a construirse un edificio, puede ser revisado y seguir evolucionando en la respuesta final, gracias a esta reflexión post-proyectual que la presentación implica. Resumiendo, mi deseo como docente es que la evolución de la idea del proyecto y la manera en que este proceso es vivenciado en el interior del aula, formen parte de la fundamentación escrita que inaugura el Trabajo Final de Carrera y así se lo hago saber a mis alumnos. Alcanzar los requerimientos objetivos no es, en mi opinión, la finalidad sino la consecuencia de un proceso que, sorteando las dificultades del comienzo, se transforma finalmente en entusiasmo compartido. La comprensión de esta premisa la logra el alumno a medida que avanza en la realización de la tesina.

Cuando llegamos a la tercera pregunta ¿qué quiere el alumno? el asunto se vuelve un poco más complejo. En principio, el alumno siempre quiere «terminar», liberarse de la prueba cuanto antes. Sin embargo, paradójicamente, es habitual que dilate el momento de la defensa más de lo esperado. Pareciera que esa respuesta automática al impersonal requerimiento institucional va cobrando finalmente una solemnidad inesperada. En ese proceso, el compromiso del alumno con su propio trabajo, pasa de la efectuación del proyecto a la justificación crítica por medio del discurso oral y escrito. De este modo se desencadena un segundo proceso de revivencia de lo anterior. Y ese proceso es un trayecto con pliegues y repliegues, idas y vueltas, memorias y olvidos en el transcurso del cual el alumno, el proyecto y el tutor devienen otros, se modifican.

Pero ¿qué me pasa a mí? En este devenir no todas fueron respuestas seguras. En mis primeras experiencias en la orientación de estos trabajos, comencé dándole mucha importancia a la palabra. En las últimas he logrado incorporar significativamente los aspectos técnicos mensurables de manera pertinente sin tener que renunciar a las cualidades esclarecedoras del discurso. Sin embargo, no es difícil adivinar que las estrategias críticas puestas en juego para acompañar la respuesta a las tres preguntas no podrán ser las convencionales. El tránsito de las fundamentaciones individuales a la resolución de los detalles técnicos es un camino natural dentro del proceso de diseño de un edificio, convertirlo en palabra no es tarea sencilla, mucho menos cambiarlo de naturaleza y convertirlo en un trabajo de graduación.

3. Del imaginario al objeto, del objeto a la palabra

«No sólo la voz no dará ya órdenes, sino que tendrá que dejarse ritmar por una ley de esa escritura teatral».
Jacques Derrida

El Trabajo Final de Carrera de Arquitectura, enfrenta al alumno con una tarea de complejidad superior a las realizadas habitualmente a lo largo de sus estudios, obligándole a un estudio bibliográfico, a la formulación de fundamentos y conclusiones concretas y a una autoevaluación de su compromiso proyectual, relacionado tanto con el diseño como con los requerimientos técnicos que lo vinculan a la realidad constructiva. Si bien exige una cantidad de especificaciones que trascienden los contenidos de un proyecto de arquitectura en sentido estricto, deberá centrarse, como he mencionado más arriba, en el último trabajo realizado en la asignatura Proyecto V. Para comenzar creo conveniente aconsejar a mis alumnos seleccionar algún aspecto del proyecto que deseen destacar, para convertirlo en un subtítulo que informe al tribunal del enfoque de la presentación. Por otro lado, es importante que el candidato comprenda perfectamente cada una de las decisiones que ha tomado durante el desarrollo del su proyecto, para encontrarse en condiciones de explicarlas con claridad.

La articulación discursiva de lo efectuado en el taller de Proyecto se mueve entre dos situaciones paradójicas. Por un lado, los arquitectos han sentido, tradicionalmente, un rechazo por poner en palabras lo que están haciendo, instalándose en la creencia de que los edificios hablan por ellos. Esta reticencia ha creado un vacío a la hora de enseñar porque la arquitectura parece no hablar por sí misma. En el otro extremo nos encontramos con otra tradición: las escuelas de arquitectura no se han destacado en preparar a la gente exactamente para la práctica, habitualmente estuvieron orientadas hacia el pensamiento crítico, los aspectos culturales, y las responsabilidades sociales. Sin embargo, la profesión de arquitectura posee un cuerpo de conocimiento tecnológico y sistemático que sostiene sus incalificables valores estéticos y la distingue típicamente de otras profesiones. Ese cuerpo de conocimiento cobra existencia en el aula, es una trabajosa construcción que puede tanto surgir de la búsqueda de respuestas físicas a ideas abstractas, como derivarse de una cuestión material que deviene significado arquitectónico. Pero sucede que el vínculo entre estas dos áreas no está «dicho», tal vez porque es operativo y funcional a la actividad proyectual. De este modo, el contenido artístico de lo arquitectónico pareciera subvertir los reclamos institucionales razonablemente basados en ideologías racionales y técnicas.

El ideal artístico es un valor intrínseco de nuestra profesión y su espíritu arquetípico contribuye a la gran cantidad de aspirantes que se inscriben en las escuelas de arquitectura, pero esto ha sido también la causa

de muchas críticas posteriores. Sin embargo, el foco sobre lo artístico ha sostenido la imagen de la profesión, y también ha servido para distanciar a la arquitectura del arte de construir. Por lo tanto, en el proceso de construcción del «relato» del Trabajo Final, tutor y alumno debemos transitar un camino de síntesis entre los conocimientos objetivo-técnicos y las habilidades subjetivo-artísticas que dan cuenta, ni más ni menos, de una actividad profesional polarizada, diversa y fragmentada.

4. Lidiando con algunos mitos urbanos: los arquitectos no piensan, los arquitectos no leen, los arquitectos no escriben

«Los hombres son criaturas que participan de espacios de los cuales la física nada sabe...»
Peter Sloterdijk

Para el alumno, la presentación del Trabajo Final de Carrera supone un reto no muy diferente de lo que será su realidad futura en la vida profesional, dado que en la actividad «fuera» de la academia, el arquitecto se enfrenta habitualmente con la exigencia de una capacidad de motivación, de síntesis y de eficacia en la exposición de su trabajo. El Trabajo Final consta, como he mencionado, de dos partes esenciales: la presentación gráfica y escrita y su posterior defensa oral. La comunicación del proceso de desarrollo del proyecto en la primera parte, y el dominio del discurso en la segunda, serán elementos decisivos para la evaluación del tribunal. Por lo tanto ¿cómo hacer para convertir en relato coherente aquello que es del orden de la imagen o de la efectuación de modelos analógicos (maquetas)? Una vez que ingreso al nuevo espacio, el de la «esfera interfacial», en el cual se desarrollará el intercambio de la tutoría, lo primero que trato de descubrir es cuál es el capital teórico del alumno. Lamentablemente, la lectura no es una tradición instalada de nuestra disciplina, la redacción mucho menos. Sin embargo, me consta que durante las prácticas de taller de Proyecto V han ido surgiendo una cantidad de reflexiones, de interrogantes y búsquedas particulares que constituyen un material disponible para nada despreciable. Pero, ¿cómo encarar entonces un estudio bibliográfico dentro de un marco teórico, si debo partir de un punto incierto en la capacidad de organizar un discurso?

Tal vez una deformación profesional me lleva a visualizar el devenir de la tutoría a través de consignas espaciales. La figura que se me ocurre para explicar esta instancia del proceso es la de «prestar» el espacio. Es como si ante la dificultad del comienzo, abriera al alumno la puerta de mi espacio intelectual para que encuentre en él algunos elementos que todavía no posee, pueden ser libros, esquemas de organización de las ideas, conexiones inesperadas. ¿Cuál es mi intención? Acercarle, aproximarle, algo de mi experiencia, de mi capital de conocimiento, para que él pueda buscar su propia salida. Es una tarea compleja porque no se trata sólo de interpretar sus deseos respecto del trabajo, sino de ayudar a construirlos. Mientras el trabajo se perfila, se van operando algunas transformaciones en las maneras respectivas de considerar el proyecto y el relato del proyecto. Prácticamente en todos los casos los cambios toman el carácter de una evolución positiva que va incluyendo paulatinamente, la lectura, la investigación, la escritura y, finalmente, la organización de una presentación audiovisual que dé cuenta de las características teóricas, específicas y técnicas del proyecto de arquitectura. El «préstamo» provisorio de mi propio «espacio» cumple la función de una plataforma de despegue apta para elaborar una posición que permita al alumno, no sólo presentarse ante el tribunal, sino contestarse algunos de sus interrogantes particulares, o bien formularse las preguntas pertinentes.

5. Del espacio institucional a mi PC un *plus* en la relación docente-alumno

«Mientras escribo estas palabras, continúo reestructurando el texto en la pantalla de mi ordenador. Hubo un tiempo en el que tuve que cortar y pegar literalmente. Ahora lo llamo «cortar y pegar». Hubo un tiempo en el que pensé en ello como edición. Ahora con el software del ordenador, mover frases y párrafos es sólo parte de la escritura. Ésta es una de las razones por las que ahora permanezco mucho más tiempo ante mi ordenador de lo que solía ante mi bloc de papel o mi máquina de escribir. Cuando quiero escribir y no tengo un ordenador cerca, tiendo a esperar hasta que lo tengo... Cuando escribo en el ordenador... el espacio de mi pensamiento parece de alguna manera ampliado.»
Sherry Turkle

Afortunadamente las promocionadas amenazas de la tecnociencia se diluyen a la hora de efectuar el seguimiento pertinente de los trabajos: ¡bendita computadora! ¿Cuántos encuentros dentro del ámbito institucional son aquí reemplazados? La pantalla se convierte en la interfaz donde el diálogo entre el alumno y yo se intensifica y se vuelve más productivo. Sin embargo, la escritura informática tiene la precariedad de lo efímero, de pronto una amenaza fortuita se consolida y un «error fatal» puede hacer desaparecer el pensamiento permitiéndole escabullirse en los pliegues del ciberespacio. Si esto no sucede, el intercambio con el discurso del otro estará en movimiento. Una vez que el alumno superó la necesidad de que le «prestara mi

espacio» pues consolidó el propio, el lugar privilegiado del encuentro para el seguimiento de los trabajos, es la pantalla de la computadora.

A esta altura de los tiempos leer de la pantalla es para mí algo totalmente habitual. Creo conveniente aclararlo porque algunas personas todavía prefieren imprimir los textos para corregirlos, no es mi caso. El ordenador me permite pensar fragmentaria o integradamente según la necesidad de cada momento. Además, en este contexto, la pantalla constituye una salida del encierro del aula, un espacio de libertad y de apropiación, donde se puede corregir, enviar, y cotejar la evolución de un texto de manera compartida. El alumno de arquitectura encuentra a menudo en la pantalla un espacio alternativo y abierto donde puede desplegar su capacidad creativa y crítica, ampliando de este modo su movilidad intelectual. Cuando el Trabajo Final de Carrera entra en el circuito de intercambio de la computadora, adquiere una cierta autonomía como objeto, sale provisoriamente del claustro, para volver intervenido y modificado, gracias al ejercicio crítico del docente y al ejercicio autocrítico del alumno, en el marco de un espíritu también crítico, cada vez más necesario en un entorno dinámico y cambiante como el del mundo presente.

Se podrá decir que la relación con la pantalla no reemplaza la dialéctica del encuentro, es cierto, porque las rectificaciones o las interrupciones en el flujo del pensamiento no se perciben mutuamente, quedan a cargo de cada uno de los actores, tutor y alumno, puestos frente al monitor. Sin embargo la libertad de las «velocidades infinitas del pensamiento»²⁵ (otra vez Deleuze) encuentra en el ordenador un campo abierto donde «dispararse».

Para finalizar, comencé planteando mi devenir tutora de Trabajo Final de Carrera, como un proceso de deslocalización y relocalización que va de la esfera institucional, supuestamente más anónima, a la esfera más privada de las relaciones humanas. Intentando tematizar mi experiencia en este relato algunas cosas seguramente se escaparon, es inevitable. Lo que destaco, sin embargo, es la sensación de que esas dos esferas son, en realidad, una sola; y que en la medida en que pueda evolucionar, proponer, acompañar en esa estancia que he llamado «la esfera íntima interfacial» del uno a uno docente-alumno, la estancia institucional se verá enriquecida. Y, viceversa, cuantas más condiciones objetivas exija la institución académica a sus actores, tendremos que desplegar más y mejores estrategias para operar con el conocimiento y seguir creciendo en nuestros roles respectivos.

25. Watzlawick, P.: «¿Es real la realidad?». Editorial Herder S.A. 1986

Por qué no responder inmediatamente a la pregunta del alumno: el dialogo y su importancia.

Arq. Marlen de Vries

Índice

1. Unas pinceladas
2. ¿Por qué se siente agrado el alumno cuando el docente le hace una crítica a su trabajo?
la igualdad
3. ¿El alumno de 1º año necesita solamente aprender la materia o va siempre aparejado en ellos
su formación personal?

1. Unas pinceladas...

«Lo que ha sucedido una vez, siempre puede repetirse»

No sabría decir qué fue lo que disparó en mí, por primera vez, la necesidad de no contestarle *ipso facto* a un alumno su pregunta, no sabría decir qué fue lo que hizo en mí dilatar la respuesta.

No debe de haber sido una sola cosa sino varias juntas que de a poco permitieron «correrme» de mi lugar de docente, del que lo sabe todo, del que dice que las cosas son así y no de otra manera, y ponerme en cambio en el lugar del alumno, lograr empatía con él para comprender con qué actitud se dirige hacia el docente. Despertar mi curiosidad de poder saber **desde qué lugar** pregunta el alumno, si lo hace desde la vagancia, la superficialidad, el desinterés, el zafar, su personalidad... o su conexión con la materia y realmente quiere saber. Tras ejercitar la empatía, puedo entonces mirar tranquilamente a mi interlocutor: el alumno, y ponderar cómo contestar su pregunta para hacerlo pensar y no dar, yo misma, la respuesta precisa.

Esa curiosidad que se despertó en mí, me permitió abrir un tiempo distinto a nuestro encuentro, la presencia del momento, el estar ahí, y capitalizar **el aquí y el ahora**, estableciendo un diálogo.

Al establecer **el diálogo**, la participación es activa por ambas partes, desaparece **el monólogo docente**, que siempre contiene un poco de 'hacerse notar', 'contestar de memoria' o incluso 'automáticamente' sin realmente evaluar el entorno presente, único y efímero de ese momento y con ese alumno. Además uno mismo tiene tiempo de darse cuenta del preciso estado de ánimo en el que se encuentra, pudiendo ser éste favorable o no a recibir al alumno, a registrarlo adecuadamente.

Por un lado, mi tendencia a responder inmediatamente a una pregunta, no importando quien la formulara, debe estar muy vinculada al lugar de hija única que ocupaba en la familia. Era de temperamento dócil y durante mi infancia, mientras corrían los años de la 2da Guerra Mundial, estaba acostumbrada a rendir cuentas ante mis padres. Pertencí a una juventud domesticada, no por eso, poco contestataria y rebelde, a quien le quedó el hábito de responder, de no defraudar, de no desobedecer... todo esto potenciado por poseer una personalidad poco estratega.

Todos tenemos la tendencia incorporada de hacer siempre «más de lo mismo», como afirma Paul Watzlawick en ¿«Es real la realidad?»²⁶, ya sea porque da resultado o porque lo sabemos hacer, no tenemos la costumbre de cuestionarnos periódicamente, lúdicamente para ver si algo se ha modificado en uno mismo o en el contexto, que tal vez pida a gritos un cambio... Nos instalamos en lo conocido y no salimos a la búsqueda de estímulos o de las que Herzberger en su Teoría del Cerebro Dividido²⁷ llama «energizaciones».

Esta teoría habla de las 4 maravillosas funciones del cerebro para resolver problemas o situaciones²⁸, y en este caso utilicé una de ellas que es la de energizar o alimentar el intelecto mediante cursos, lecturas,

26. Herzberger

27. Éstas son: 1 - agrupar semejanzas, 2 - dividir complejidades, 3 - mirar el problema desde otro lugar, (un lugar opuesto tal vez, desde el pensamiento lateral y no racional) y 4 - energizar o alimentar el intelecto mediante cursos, lecturas, reflexiones, etc.

28. En el «Diccionario de Filosofía, de José Ferrater Mora» editado por la editorial Ariel en el 2001 encontré las siguientes definiciones:

* Dialéctica: del griego *dialeptomai*, raciocinio. El arte de razonar metódica y razonadamente.

* Diálogo: del gr. *dia*, con, y *logos*, discurso. Conversación entre varias personas.

* Discutir: examinar con mucho cuidado una cuestión.

* Debatir: discutir el pro y el contra de una proposición.

Al leer «Apología de Sócrates» de Platón observé que Sócrates es el protagonista de los diálogos de Platón. La dialéctica socrática no tiene ese sentido de lucha de contrarios de Heráclito o Hegel, es simplemente saber preguntar y responder, es la

reflexiones... Fueron las lecturas en profundidad acerca de **la dialéctica, el diálogo y el discurrir**²⁹, que afirmaron en mí la convicción de proceder así.

Mi evolución lenta a lo largo de los años, las vivencias personales y profesionales, mis lecturas, los cursos dictados y cursados, los viajes, y el pasar del tiempo me posibilitaron « correrme » de lugar para no responder inmediatamente a la pregunta del alumno y así indagar un poco antes de contestar.

Creo que poder establecer un buen diálogo con el alumno que pregunta, y consecuentemente poder encaminarlo a ejercitar la dialéctica para fortalecer su propia identidad, son 2 objetivos prioritarios hacia los cuales los docentes deberíamos tender. Pues el hecho de poder dialogar un alumno con un docente lo enriquece porque le permite esclarecer su postura al tener que verbalizar lo que piensa y defenderlo y también, vislumbrar la postura contraria a la suya. Se familiariza, así, con los binomios oposicionales que implican darse cuenta que se posee el doble conocimiento de lo que se cree.

El que sigue no es el mejor ejemplo para ilustrar la temática, pero es la experiencia que me sensibilizó al respecto:

Estábamos en el taller de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires, en la materia de Conocimiento Proyectual I del Ciclo Básico Común, los 500 alumnos que la cursaban trabajan agrupados de a 6 alrededor de una mesa. Como profesor adjunto no tenía grupo de alumnos directamente a cargo, sino que solía recorrer las mesas interesándome en los ejercicios que realizaban. Al pasar por una de las mesas una alumna de un grupo me preguntó sobre la diferencia entre **unicidad y unidad**.

Unicidad es una palabra utilizada por la cátedra en una de las diez recomendaciones del Decálogo para Alumnos³⁰ que dice: « Ser conciente de que uno es portador de una personalidad única e irrepetible, ser conciente de su unicidad ». Mientras que **unidad** es una palabra utilizada en la guía del ejercicio N° 1 « Yo soy hoy », en el que la composición de la lámina gráfica representativa debe ser legible como una totalidad con un cierto sentido, para lo cual el valor de la unidad será un elemento importante a considerar, además de representar la unicidad de la personalidad.

No le contesté inmediatamente. Mi silencio me permitió pensar y no contestar como lo hubiera hecho en tantas otras oportunidades cuando hubiera explicado exhaustivamente lo preguntado, con más paciencia y claridad aún que lo hecho por su jefe de trabajos prácticos y que lo escrito en la guía de ejercicios que ella tenía en sus manos. Esta vez se produjo un cambio rotundo en mi conducta y pude contestarle, no con la respuesta exacta sino con otra pregunta.

Doc.: ¿Ya buscaste las palabras en el diccionario?

Al.1: No, porque no lo traje.

Doc.: ¿Sabes que tienes que venir a clase con él? Pide uno prestado

Al.1: Nadie lo trajo

Doc.: ¿Quién es nadie?

obligación de seguir pensando. El tono general que acompaña los diálogos socráticos es la ironía, una manera de conseguir igualdad entre todos los presentes, fingiendo ignorancia para que el interlocutor responda sin inhibiciones y exhiba sus opiniones sobre las que luego Sócrates plantea unas preguntas que llevan a su interlocutor a la contradicción. Llegado a este punto se admite que no se sabe nada seguro sobre el asunto y a partir de ahí Sócrates orienta las preguntas en sentido creador guiando al interrogado a encontrar el verdadero conocimiento que reposa en su propia razón aunque no fuera conciente de ello.

También colaboró en mi reflexión sobre el tema Watzlawick cuando afirma que cuando 2 personas discuten parece haber una tercera, es decir que: « toda relación es más y distinta que la suma que los dos elementos aportan, es más bien una calidad emergente (en biología) superpersonal o una pauta (gestalt en psicología) », el conocimiento se enriquece. Así como el bronce tiene características diferentes a las características de cada uno de sus 2 componentes: el cobre y el estaño.

29. El Decálogo lo constituyen diez máximas que le sugiere la cátedra a los alumnos el primer día de clase para que, en lo posible, las aplique durante el curso con nosotros, por lo menos.

DECÁLOGO DE ALUMNOS: EL ABRIR VENTANA:

Cuando entramos en un recinto abrimos la ventana y: miramos hacia fuera, estamos ubicados y tenemos conciencia del contexto, también podemos dejarla cerrada y correr la cortina pesada...

01.- Ser conciente de que se es portador de una PERSONALIDAD ÚNICA E IRREPETIBLE, y construirla permanentemente, día a día.

02.- Ejercitar la AUTOEVALUACIÓN para poder observar sus propios resultados con una visión objetiva y hacerse una crítica positiva.

03.- Comprenderse a SÍ MISMO, hacer un esfuerzo para conocerse mejor y no asustarse.

04.- Aspirar a poseer una personalidad INTEGRADA: interaccionar permanentemente lo RACIONAL y lo INTUITIVO.

05.- Confiar en LO LÚDICO, el juego en serio, como ejercitación de la INTUICIÓN (nadie juega al fútbol en chiste).

06.- INTEGRAR y TRAVASAR todos los conocimientos, experiencias, actividades, no guardarlos en distintos cajoncitos del mueble sino volcar los contenidos en el piso y dejar que interactúen.

07.- Desarrollar un ESPÍRITU INVESTIGATIVO con respecto a todo, especialmente con lo que se estudia.

08.- Tener siempre una ACTITUD EXPLORATORIA: despertar la curiosidad y la pasión.

09.- Ser generoso: APRENDER DE TODOS y colaborar con todos, en una universidad masiva la corrección individual es ocasional.

10.- Tener conciencia del permanente CAMBIO

30. Watzlawick, P.: «Lo malo de lo bueno» Editorial Herder S.A. 1987

Al.1: Los compañeros de mi mesa de trabajo

Doc.: Pídele a un compañero de los tantos que están trabajando en las otras mesas, recorre todo este taller, recorre también el otro taller y si no encuentras quien tenga un diccionario, anda a la Biblioteca que todavía está abierta

Al.1: ¿Dónde está la Biblioteca?

Doc.: En el 3 piso, y cuando vuelvas a tu lugar llámame, así intercambiamos opiniones sobre lo que entendiste.

Al rato volvió la alumna y trajo las definiciones de las dos palabras ya que había encontrado quien le prestara el diccionario. Entonces el diálogo continuó así:

Al: - **Unicidad**: calidad de único. **Unidad**: propiedad de todo ser, en virtud de la cual no se puede dividir sin que se altere o destruya su esencia.

Doc.: Te pido que definas la palabra único, ya que sin ello no puedes comprender el significado de unicidad.

Al.: - Ummm... no la sé definir.

Otro compañero contestó por ella: - **Único**: sin otro de su especie, solo, singular.

A esta altura del diálogo entre la alumna y yo, el grupo restante de los cinco otros compañeros de mesa estaba escuchando atentamente e interviniendo. Entonces me dirigí al grupo de 6 alumnos diciendo:

Doc: Es importante que se cuestionen el origen de la palabra, y si no pueden definir esa palabra, búsqüenla en el diccionario porque sino no hay comprensión adecuada. En lo que se refiere a la palabra unidad, la definición que dieron es correcta pero incompleta porque está alejada de nuestra temática que se refiere a la unidad en la composición artística que ustedes tienen que resolver en este ejercicio. Las palabras tienen distintas acepciones, y para unidad ¿cuál sería la otra acepción que existe para el campo de la creación?

Un tercer compañero se involucró y aportó una definición: -**Unidad**: cualidad de una obra artística en que un solo asunto principal es generador y lazo de unión de todo lo que en ella se representa.

Recién entonces se logró establecer un diálogo de adultos, un **intercambio**. Los alumnos exponen qué entienden por la definición de unicidad y por unidad, y también cómo esos dos términos se relacionan con la especificidad del tema. Un cuarto compañero extrajo de su carpeta una hoja con el ejercicio correspondiente a medio terminar y explicó:

Al.4 (con tono colaborador): - Ves aquí trato de representar la unicidad de mi personalidad al materializar todas las formas con tanto detalle y tan meticulosamente pues estas dos son características mías. También trabajo el conjunto con una gama de azules que es mi color favorito. ¡Ya verás que cuando todos colguemos los trabajos en la pared, no habrá otro como el mío!

Al.5 (despectivamente): - ¡Ah, Pero yo creo que le falta unidad a cómo estás desarrollando el trabajo!

Al.4 (de manera desafiante): - ¡A ver, a ver, cómo sería eso!

Al.5: El foco de tensión está disperso, tienes muchas formas distintas dando vueltas por ahí que distraen la vista hacia donde aparentemente tu la quieres llevar, además hay vacíos que desequilibran el conjunto...

Al.6 (tratando de componer, saca una hoja en blanco y hace unos croquis): - ¿Les parece que si Al.4 ordenara sus formas con esta disposición en la hoja, lograría tener unidad su composición?

Al alejarme, todos los participantes de la mesa continuaron hablando acaloradamente durante largo rato, poniendo ejemplos propios y supuestos. Para mí contemplar esta dinámica, este entusiasmo generado fue suficiente como evaluación del grupo, sobre todo considerando que tuvo lugar en el inicio del primer año de sus vidas universitarias. Cuando volví a acercarme tras un tiempo prudencial a esa mesa, la alumna que me había formulado la pregunta dijo: « ¡Qué bueno lo que aprendí hoy!»

Esta alumna sintió el aprendizaje del contenido a través de una nueva conducta de ella y un acercamiento a los demás. Dejó atrás la desilusión de no haber recibido una respuesta inmediata, única e inequívoca a su duda, a su pregunta: **no fue «más de lo mismo»**, como dice Paul Waslawick³¹.

El alumno tiene la tendencia de pedir más de lo mismo y el docente tiene la tendencia de dar más de lo mismo. Cuando el docente contesta inmediatamente, lo hace porque le resulta fácil dar la información certera, precisa, pero se ubica en el lugar del saber único e inequívoco, no se toma el tiempo y la disponibilidad de escuchar y pensar nuevamente una solución sino que responde automáticamente. Desde esta posición no genera el diálogo, el intercambio, **cierra el tema y no lo abre**.

31. Respecto del diálogo filosófico en el Diccionario Filosófico de Ferrater Mora se sostiene que responde a un modo de pensar **esencialmente no dogmático** sino dialéctico. Martín Buber dice que es una «**comunicación existencial** entre Yo y Tú». El diálogo auténtico, distinto al falso, es aquel en el cual se establece **una relación viva** entre personas. El falso, monólogo, es aquel en el cual los hombres creen que se comunican mutuamente. En 1955, Aldo Testa agrega sobre este tema que «... el lenguaje tiene sentido sólo en cuanto se funda en el **encontrarse recíproco** del yo y el otro». En el diálogo educativo, el conjunto de individuos «dialogantes» no es una mera suma sino **una realidad estructural vinculadora**.

El diálogo participativo del ejemplo anterior, disparado por una pregunta individual que una alumna hizo al docente, ocurre con frecuencia. Sin embargo, otras veces es necesario provocarlos y así capitalizarlos dentro de una nueva modalidad en la que los demás alumnos brinden sus opiniones y se escuchen... de esta manera todos se enriquecen. Este apelar a la responsabilidad y a la creatividad de cada uno para participar en las múltiples situaciones en que uno se va encontrando frente a sus compañeros, sirve de preparación para una **adecuada relación de intercambio** con el docente y los pares³².

Mi manera de impartir la enseñanza durante estos últimos años, cuando no abría el diálogo sino que lo cerraba, es más bien la del profesor que sabe, habla y dicta clase, y que deja al alumno en el lugar «del que no sabe y debe escuchar». Esta es la práctica del «maestro atontador», como la llama Jacques Rancière, para oponerla a la del «maestro emancipador». En su libro «El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual»³³, Rancière cuenta cómo en el año 1818, Joseph Jacotot, el profesor de literatura francesa en la Universidad de Lovaina, tuvo una aventura intelectual». Por haber participado en 1792 como artillero en el ejército de la República al regreso de los Borbones tuvo que huir de Francia y gracias a la generosidad del rey de los Países Bajos consigue un puesto de profesor en dicha Universidad. Él no sabía flamenco porque era francés y los alumnos no sabían francés porque eran flamencos... fue entonces cuando descubrió el método del maestro emancipador. Consistía en enseñar de la misma manera en que todos los niños, «sin importar el sexo, el color de la piel, la condición social», aprenden la lengua materna... Según Jacotot los niños contenidos y amparados por el afecto y el orden, «oyen y retienen, imitan y repiten, se equivocan y se corrigen» y así aprenden su lengua. Por lo tanto es necesario confiar en la inteligencia de los alumnos y permitirles realizar estas experiencias si deseamos que logren aprendizajes auténticos.

Cuando el docente decide no resolverle el problema al alumno:

- Lo desorienta porque él espera otra cosa: recoger la respuesta del docente como última verdad.
- Lo pone **en acción** y su presencia es activa, no sólo receptora y pasiva.
- Lo hace pensar y vuelve a depositar en el alumno la responsabilidad activa sobre el aprendizaje, hecho que el alumno, a través de su pregunta, había depositado en el docente.

Ahora la experiencia relatada se puede comparar con un partido de tenis: cuando la alumna hizo la pregunta al docente, tira la pelota. El docente la devuelve, pero no con un smash y gana el punto, sino que la tira suavemente para que el alumno pueda contestar y así seguir sosteniendo el peloteo. La pelota va y viene, la tribuna también la sigue. El peloteo es el diálogo y el smash es el monólogo, es la respuesta certera, y la tribuna es el resto del grupo de alumnos que sigue la situación. En nuestro ejemplo, también la tribuna empezó a jugar.

El tiempo de duración del diálogo, sus distintas instancias, frases más largas, más cortas, anécdotas, analogías, hacen al tiempo de la conversación. Lo que el filósofo francés Jean Pierre Faye³⁴ llama «la pequeña conversación», a través de la cual realmente cada uno crece y se desarrolla.

La alumna de mi relato venció su timidez, se dirigió a compañeros que no conocía pidiéndoles un diccionario. Para ello se desplazó físicamente por el taller, lo que implicó una decisión menos cómoda que quedarse en su lugar, y ejerció **el pedir**, que no es fácil...pidió ayuda y la obtuvo. Lo acontecido le dió confianza e hizo nuevos contactos, compartió en público su ignorancia...los compañeros se lanzaron al ruedo aportando lo que sabían. Todos aprendieron algo nuevo.³⁵

2. ¿Por qué se siente agredido el alumno cuando el docente le hace una crítica a su trabajo? la igualdad

¿Por qué siempre se mal interpreta la palabra crítica? ¿Por qué nos cuesta tanto ver lo bueno así como lo malo de un trabajo? Somos tan emocionales que nos falta objetividad al evaluar el trabajo que hicimos, y cuando una persona le hace una crítica, nos sentimos agredidos. La situación que a continuación narraré fue la que me provocó comenzar a reflexionar sobre este tema.

32. Jacques Rancière: «El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual», Ed Leartes. Barcelona. 2003.

33. Faye citado en el Diccionario Filosófico de Ferrater Mora, op cit

34. En este punto es necesario considerar que el diálogo resulta ser un «acontecimiento», su estructura lingüística es un reflejo de su estructura ontológica, y la conciencia se constituye según Stephen Strasser, **intersubjetivamente o interindividualmente**. Schleiermacher considera que el sentido platónico de la dialéctica es la única posibilidad de conducir a una identificación del pensar con ser verdadero. Para otros, **la dialéctica es un camino**, es aquello que conduce continuamente el pensamiento a su fin único sin llegar jamás a él. Para Hegel es **el autodesarrollo de «la idea»**. Para unos, el fenómeno fundamental de todo pensamiento dialéctico es **el movimiento**.

35. La planilla de auto-evaluación se divide en: A.- Criterios generales: 1.- asistencia y puntualidad, 2.- comprensión, 3.- actitud;

B.- Criterios particulares: 4.- proceso, 5.- concreción, 6.- comunicación a terceros;

C.- Principios básicos de una correcta representación: 7.- compromiso con la totalidad de la hoja, 8.- jerarquización de los elementos en juego, 9.- expresividad;

D.- Nota final (esta única calificación, no es la suma y promedio de las calificaciones parciales anteriormente asignadas a los distintos ítems).

Era una clase de Taller, hacia finales del segundo cuatrimestre. Los trabajos prácticos de los alumnos estaban todos colgados en la pared para que podamos entre todos realizar sus críticas.

Doc: Está muy bien el trabajo que hiciste para hoy, pero ¿por qué no diagramaste la hoja como lo hiciste en el trabajo práctico anterior? En la ficha bibliográfica elaborada por el grupo, se analizaron todas esas reglas para aplicarlas...te hubiera quedado mejor presentada la idea rectora que es buena.

Al: **Porque** estuve apurado y no tuve tiempo...

Doc: ¿Acaso llevaría más tiempo hacerlo de una u otra manera?

Al: No, **pero** no sabía...

Doc.: ¿Y por qué no sabías? A esta altura del cuatrimestre está claro que todo lo aprendido anteriormente debe ser integrado en la nueva producción.

Al.: **Pero** los demás compañeros tampoco lo hicieron...

El alumno no escuchó los comentarios positivos y solamente registró los negativos, se sintió atacado y se puso en actitud defensiva. Esto hizo que no pudiéramos conversar acerca de situaciones que hubieran mejorado notablemente su presentación. El alumno se ofuscó después de tanto decir porque y pero tratando de justificarse. La situación ya no era la propicia para el aprendizaje. ¿Será posible también que ciertos modos y maneras míos de formular las preguntas fueran los responsables de abortar el diálogo y de impedir que el pensamiento fluyera?

Yo creo que estas actitudes, de reacciones tan comunes y frecuentes, donde **se enfrentan las partes** en vez de actuar como socios, hacen que la incorporación de conceptos sea muy difícil e impiden una constante evolución personal tanto por parte del alumno como del docente. Me parece que, como sociedad educativa, estamos muy acostumbrados a pensar, como dice Rancière, «bajo el signo de la desigualdad» según el cual el docente es sabio, maduro, capaz, inteligente y el alumno, ignorante, inmaduro, incapaz y estúpido y coherentemente con esto llevamos adelante la práctica del «maestro atontador». Para Rancière « Existe atontamiento donde una inteligencia se somete a otra inteligencia». Todos docentes y alumnos llevamos años dentro de este sistema. Cuando los alumnos ingresan a la universidad, traen consigo hábitos forjados en los años anteriores de escolaridad. Los docentes que intentamos realizar otras prácticas somos parte del mismo sistema y aunque estemos muy atentos, más de una vez se nos escapa nuestro «atontador» interno.

3. ¿El alumno de primer año, necesita solamente aprender la materia o va siempre aparejado en ello su formación personal?

Yo pienso que el alumno en la etapa inicial de sus estudios, así como a lo largo de toda su carrera, no sólo debe aprender la materia en cuestión sino también trabajar para desarrollar su formación personal.

En arquitectura, para mí la docencia apunta a constituir la personalidad del alumno para que pueda apoyarse en el discurrir de sus convicciones internas y justificar el producto que crea. Por lo tanto me gusta fortificar la confianza en el correcto discurrir del discurso propio. El diálogo, así como la dialéctica aportan a ello, además de ser útil tener conciencia de actitudes personales tanto positivas (ser curioso) como negativas (estar a la defensiva).

¿Cuánto es lo que hay que compartir con el alumno de primer año que no sea solamente el conocimiento teórico-práctico de la materia que se dicta? Un ejemplo ayudará a plantear mi respuesta a esta pregunta.

En la materia Conocimiento Proyecto I se les entrega a los alumnos unas fichas de auto-evaluación³⁶ con las pautas de corrección que nosotros, los docentes de la cátedra, tenemos en cuenta cuando corregimos sus trabajos. Los alumnos las tienen que llenar desde sus ópticas. Cotejamos así, en alguna medida, cuán cerca o lejos está la calificación que ellos se asignan con respecto a la otorgada por el docente. Llenar la ficha de auto-evaluación hace que los alumnos reflexionen sobre sus trabajos una vez realizados y entregados y puedan verlos desde otra perspectiva, una mirada un poco más racional sin tanta carga emocional. También me parece importante destacar que cuando la auto-evaluación realizada resulta bastante acertada, el alumno viene más preparado mentalmente para recibir la noticia sobre su aprobación o no de la materia. En una oportunidad un alumno preguntó:

Al.: - ¿Para qué tengo que llenar la ficha de la auto-evaluación?

Doc.: Para saber cuán certera es tu visión de lo que produces... si te sobrevalúas o te infravalúas, o si tienes una visión crítica equilibrada y puedes ver lo positivo y lo negativo de lo que produjiste.

Al.1: - ¿Nada más que para eso?

Doc.: - Acuérdense que el primer día de clase establecimos los puntos a ser desarrollados por los alumnos que nos parecían de importancia en un Decálogo del Proceder y la auto-evaluación figuraba allí.

36. Durante el ejercicio se estudian 12 opciones para facilitar la resolución de problemas, y una de ellas, la 10: Partir el problema, es la opción de fraccionar el problema en partes e ir resolviendo éstas una por una

Otro alumno mientras busca el decálogo rápidamente en los Apuntes de cátedra dice: - El primer punto se refería a: «Ser consciente de que se es portador de una personalidad única e irrepetible y construirla permanentemente, día a día». ¿El construirla será que habla de poderse mirar desde distintos puntos de vista como lo menciona la auto-evaluación para con uno mismo como para con los trabajos que uno realiza, desde cómo ve el trabajo de uno un amigo, un compañero, un docente?

Al.1: - ¡Yo no entiendo a qué te referís! ¿Qué tienen que ver esos distintos puntos de vista?

Al.2: - A mí me parece que estos distintos puntos de vista enriquecen la mono-visión que uno tiene de sí mismo.

Doc.: - ¿Y por qué la enriquecen?

Al.2: - Y porque aunque la valoración de los distintos ítems de la evaluación sean diferentes se conversa o dialoga acerca de las posibles diferencias.

Al.3: - ¿A pesar de esas diferencias todas las personas consultadas pueden coincidir en una misma nota final?

Doc.: -Y sí, pueden coincidir o no. ¿Y el tercer punto: «Comprenderse a sí mismo, hacer un esfuerzo para conocerse mejor y no asustarse en el intento» qué quiere decir?

Al.4: - ¿Puede ser que quiere promover la ejercitación de lo anterior todas las veces que sea posible, y no renunciar a esa ejercitación cuando surgen comentarios negativos o demasiado aduladores por bronca o incredulidad?

Doc.: - Sí. ¿Y qué más?

Al.2.: - El cuarto punto sugería: «Aspirar a poseer una personalidad integrada, interaccionar permanentemente el área racional y la intuitiva que uno posee»...eso ayuda a tener una visión crítica equilibrada.

Doc.: - Aquí nuevamente te tienes que esforzar para saber si te mueves solamente impulsado por las emociones del corazón o por los razonamientos de la mente o por un poco de cada cosa, y todo ello lleva a conocerte mejor.

Al.1: ¡Uy... pero todo esto es nuevo para mí y muy trabajoso, no sé si lo voy a poder lograr!

Doc.: ¡Y quién dijo que ser universitario no era trabajoso! Además el octavo punto habla de: «Tener siempre una actitud exploratoria: despertar la curiosidad y la pasión» que, en este caso de la auto-evaluación, podrías aplicar muy bien.

Lo valioso de este diálogo es que todo el grupo se haya involucrado a partir de la primera pregunta, y que se haya retomado con detalle el Decálogo del Proceder del Alumno que fue expuesto el primer día de clase y se hayan conectando sus conceptos con los de la auto-evaluación que se hace al final del cuatrimestre.

Según mis cálculos, como resultado de algunas estadísticas, un 80 % del alumnado se asigna una calificación igual o un punto inferior o superior al asignado por el docente. Esta auto-evaluación es considerada adecuada por la cátedra. Un 10% de los alumnos se sobrevalúa creyéndose mejor alumno del que es, y un 10% se infravalúa creyéndose peor alumno del que es. El docente puede ayudar al alumno y destacar su tendencia a estar alejado de la realidad revisando detalladamente su carpeta con él y haciendo hincapié en la explicación del por qué de la diferencia de opiniones.

A mí me parece importante que el alumno realice esta introducción al conocimiento de su propia evaluación aunque éste sea un aprendizaje fuera del área de conocimiento teórico-práctico de la materia. Su ejercitación lo entrenará para que madure con respecto a su propia crítica tanto ahora en su condición de alumno como después al ser profesional. La práctica de este intercambio docente-alumno promueve en cierta medida una mayor entrega por parte del alumno hacia el docente, baja su nivel de timidez si lo hubiere, se acostumbra a hablar de sí con mayor precisión, mejora el vínculo entre ambos, reflexiona analizando lo hecho... En el docente promueve un mayor interés personal hacia cada alumno en particular, despierta su curiosidad por conocerlo mejor, también verifica su actitud hacia el alumno durante el cuatrimestre revisando, junto con él, su carpeta.

Otro tema de interés para mí es si es necesario que los alumnos sepan utilizar y aplicar lo desarrollado en ejercicios anteriores a las situaciones nuevas que se les presentan. Muchas veces pensé que si los alumnos habían realizado suficiente ejercitación los conocimientos aprendidos estarían disponibles cada vez que fuera necesario. Sin embargo, la siguiente situación me hizo reflexionar sobre la necesidad de guiarlos para que puedan transferirlos a situaciones no previstas en los ejercicios.

Al.: - Yo falté ayer y no sé qué es lo que hay que hacer.

Doc.: - ¿Pregúntale a un compañero?

Al.: - No me lo sabe explicar bien.

Doc.: - Pregúntale a otro y a otro y a otro... hasta que encuentres a uno que te explique satisfactoriamente lo que hay que hacer, y después vienes a preguntarme puntualmente lo que no entiendas.

Volvió el alumno al rato y me preguntó más de lo mismo ya que no encontró respuesta satisfactoria entre los compañeros habituales de su mesa ni entre los de otras mesas.

Al.: - ¡Ahora tampoco entiendo lo que hay que hacer!

Doc.: Dime: ¿Leíste detenidamente el ejercicio pautado en la guía?

Al.: Sí, pero no entiendo.

Doc.: ¿Qué es lo que no entiendes: las palabras, el fraseo o el contenido? ¿Te resulta extensa la lectura y difícil el trabajo?

Al.: ¡Todo eso!

Doc.: ¡Ah! Vayamos por partes: busca primero las palabras en el diccionario, luego analiza las frases y repítelas con tus palabras, y por último lee el texto sin apuro y con detenimiento ¿Te acuerdas cómo analizaste la situación en el ejercicio correspondiente a «La Resolución de Problemas»? ¿Cómo lo fuiste resolviendo por partes?³⁷ Bueno, eso es lo que debes aplicar ahora, después vuelve a verme para preguntarme puntualmente lo que no hayas comprendido.

Después de esta experiencia, además está decir que el alumno no volvió a hacer una pregunta con tal vaguedad... ¿A dónde conduce su pregunta formulada sin precisión alguna? ¿A que el docente le explique todo? «El maestro atontador dirá es necesario que el alumno comprenda y por eso hay que explicarle cada vez mejor ... el explicador es quien decreta el comienzo absoluto, conoce las cosas a través de la razón, procede por método de lo simple a lo complejo, de la parte al todo»³⁸. No hay cabida ni resquicio para la manifestación del pensamiento personal.

La pregunta debe estar formulada por el alumno con precisión. De lo contrario, el docente debe llevar al alumno a que así la formule, ya que según Gadamer «con la pregunta, lo preguntado es colocado bajo una determinada perspectiva»³⁹ y eso creo haber promovido en este alumno. En el caso de no haber precisión alguna, no existe perspectiva por parte del alumno, no sabe dónde está parado, y es por eso que no hay que volver a explicar lo escrito en la guía de trabajos prácticos ni reiterar lo analizado en grupo.

Quiero señalar que ante la resolución de una problemática, en este caso la ejercitación del trabajo práctico, está en juego: 1.- la inteligencia de la temática planteada por el ejercicio, 2.- la inteligencia de la guía escrita de la ejercitación del trabajo práctico y 3.- la inteligencia del alumno, y no la inteligencia otra, la del explicador, el docente. Éste está para ayudar al alumno a encontrar su orden, estimularlo, hacerlo razonar... siempre que lleve adelante la práctica del docente emancipador, que es lo que yo intento. Si se pone la inteligencia del docente en competencia con la de alumno, ésta se somete y existe atontamiento. «En la emancipación no hay relación de inteligencias, hay convergencia de voluntades... Es la vía de la libertad y de la confianza que dan la capacidad intelectual de todo ser humano» siempre que exista concentración, voluntad y dedicación por parte del alumno.

¿Serán estos últimos 3 ingredientes los que escasean hoy en las aulas junto con la premura del tiempo, que hacen que sea más fácil y efectivo aplicar el orden atontador que el emancipador? Ese orden atontador estuvo vigente en toda la enseñanza primaria y secundaria y es tentador seguir aplicándolo porque los alumnos que entran a la universidad, ya vienen entrenados en él, además que nosotros, los docentes, también somos un producto de él. Dicen que para que algo cambie, el más inteligente es el que tiene que hacer el esfuerzo y yo creo que le corresponde al equipo docente universitario encarar ese cambio que debería ser rotundo.

Después de muchos años de docencia, estoy al tanto de muchas técnicas distintas y las conozco en profundidad. Éstas me permiten resolver el problema docente con solvencia, pero por un lado me confunden y por el otro, me conminan a cambiar de estrategia. La solvencia me confunde porque al no tener generalmente mayor dificultad alguna en resolver el problema que pueda surgir sigo, sin tener demasiada conciencia, aplicando la estrategia del orden atontador a pesar de y gracias a tantas técnicas sabidas. El problema de fondo no se ha resuelto. Lo esencial es resolver el problema desde otro lugar, desde el lugar del orden emancipador. Para ello, tengo que prestarme muchísima atención a mí misma y antes que nada, detectar en todo momento, la inmensa tentación de caer en lo conocido haciendo más de lo mismo, ejercitando el orden atontador, y luego hacer el esfuerzo e implementar lo que es nuevo y diferente para mí: llevar a cabo una práctica emancipadora.

37. Rancière, op. cit

38. La pregunta y la respuesta se hallan íntimamente vinculadas, para Georg Gadamer, **pregunta y respuesta circulan**, por así decirlo, dentro del diálogo hermeneúutico y adquieren su sentido dentro de ese diálogo. La llamada «respuesta» no cierra el círculo sino que lo abre de nuevo ya que entender una pregunta, es a su vez, otra pregunta

39. UBNEWS órgano de difusión de la Universidad de Belgrano.

La cátedra virtual de planeamiento urbano una herramienta para aprender: mi «ópera prima»

Arq. Marta Lidia Giardino

Índice

1. Cómo comenzó todo	
2. Los objetivos definen los contenidos	
3. El lugar de la cátedra virtual	
4. Los usuarios opinan	
5. Reposición de la cátedra virtual en el 2003	
6. La segunda encuesta de opinión	
7. La posibilidad de volver a empezar	
8. Reflexión final	

1. Cómo empezó todo

Fue en el primer semestre de 2002. Era pánico e incertidumbre, era haber perdido un paradigma y no poder construir otro, no ver un horizonte con futuro. Para muchos era el final del camino.

Yo me sentía viva, furiosamente viva y dispuesta a no permitir – una vez más – a que otros fijaran el curso de mi vida y con ella la de todos los míos. Allí estaban también mis alumnos, mi compromiso.

El aula estaba poblada de rostros de ojos fijos, como congelados, motivar la participación era una tarea, generar «movimiento mental», era casi una hazaña. Amo a los alumnos trasgresores o indisciplinados: confirman que están vivos, ese semestre los necesitaba. Me preguntaba que historias habría detrás de esos rostros, de esos ojos. Algunas las conocí al fin del semestre y comprendí su actitud apática, indiferente, ausente. Entonces todo comenzó.

La Cátedra Virtual de Planeamiento Urbano – «mi opera prima» - empezó sólo por curiosidad: la Universidad ofrecía al claustro docente una nueva tecnología acompañada de un curso de capacitación técnica.

Tomé el curso porque no sabía qué era una Cátedra Virtual y quería saber. También fue como una expresión de fe: era posible encontrar un camino diferente, una innovación en el quehacer cotidiano, una estrategia creativa para salir de ese momento. Yo podía hacer algo más que sentarme y esperar. Me enamoré del potencial que ofrecía el recurso: dinamismo y horario continuo, estar siempre allí, un canal abierto para comunicarse. Esto tuvo mucho peso en mi decisión, percibí que era un recurso contenedor, una respuesta siempre disponible. Cuando nada parecía predecible, «algo» lo sería, era tranquilizador, permitía descansar, así lo sentí yo.

¿Cómo usarlo? Se requería conocimientos técnicos, habilidad operativa, definir objetivos y establecer una estrategia. La habilidad se puede desarrollar: su ausencia lentifica la tarea y la torna pesada. Es básicamente oficio, los oficios deben ejercerse para perfeccionarse. Los conocimientos se pueden adquirir, pero ¿Cuáles eran necesarios?

El curso ofrecía una capacitación técnica mínima y un muestrario de ejemplos de diversas partes del mundo hispano parlante, alguno premiado. Experiencias ajenas. El marco de referencia donde se desarrollaban era diferente, y no era un dato menor. Intuí que la experiencia en cada ejemplo también, no dejé de notar las variopintas calidades de productos finales. El curso, también, proporcionaba una base teórica general, bibliografía que debería integrar con otros conocimientos vinculados al oficio de enseñar y apoyo técnico, que me sostuvo a lo largo del camino. En el segundo semestre se amplió este aprendizaje con un Taller de aplicación, para entonces mi opera prima ya estaba on line y había cumplido su primer performance.

El mensaje tácito institucional era claro: «Ustedes pueden». Confiaban en nuestra capacidad para desarrollar y utilizar esta nueva herramienta y autorizaban su aplicación, más aún la propiciaban explícitamente. Requería tiempo y esfuerzo, estaba dispuesta a pagar el precio: Planeamiento Urbano estrenaría Cátedra Virtual.

No fue lo único que puse sobre tablas aquel año, pero sí lo menos planificado, sin antecedentes, sin metodología didáctica, una experiencia sin red y en tiempo real. Hoy no sé como explicar mi entusiasmo y absoluta entrega a una tarea de gran aliento, con amplia dedicación horaria y cuya efectividad no podía más que intuir. ¿Qué antecedentes tenía? Experiencias ajenas y el deseo de mostrar una posibilidad diferente a la inmovilidad. Con eso y mucho esfuerzo construí mi «opera prima».

¿Cómo hice para empezar? Fue simple: desde un área específica del departamento Comunicaciones,

generaron, vinculado al Sistema de información para Profesores y para alumnos, la Cátedra Virtual correspondiente a la materia. O sea instalaron un software maestro con una carátula para identificarla, sistematizada institucionalmente.

Establecí una serie de «capítulos» o «bloques» que respondían a temas incluidos en los contenidos de la asignatura, los que fueron generados en el sistema por el área técnica. Cada día enviaba a esa área por correo electrónico el material que quería incorporar, indicando donde ubicarlo. Al día siguiente todo estaba incorporado.

Me fueron sugiriendo tipo de letra, recursos que desconocía (posibilidad de links, disponibilidad de scanner para incorporar imágenes o mapas, por ejemplo). A medida que aumentaba mi oficio pedí subdivisiones para los «bloques», cambios de orden en la pantalla – no siempre posible para la lógica del software-, altas y bajas.

Tuvieron muchísima paciencia y estuvieron siempre disponibles para explicarme y enseñarme cosas que probablemente debía conocer y para mi eran novísimas. También me alentaron. No los veía, pero siempre estaban allí. Así aprendí la importancia de sentir la existencia de un interlocutor accesible aunque no visible. Esto reforzó mi idea de contención y sostén del recurso.

Personalizo esta asistencia en la licenciada Bibiana Palacios que generalmente era mi interlocutora, aprendí mi oficio teniéndola de guía. Nunca marcó un error sin darme una salida posible. Siempre tuvo tiempo para explicaciones aun reiteradas, por aquello que una cosa es la explicación en el aula y otra realizar el procedimiento. Sus explicaciones eran claras y concretas, la división de tareas también. Ella orientaba, sugería; yo modificaba, actuaba.

2. Los objetivos definen los contenidos

Para la CV debía establecer objetivos que compatibilizaran con la Cátedra Presencial y para cumplimentar con el requisito institucional de justificar mi «opera prima». Nunca me engañe al respecto: sentía que era el elemento de cambio que buscaba, el detonador, la puerta que mostraba otra realidad: era un sentimiento y ofrecer una fundamentación objetiva era cuando menos difícil. Sobre todo teniendo en cuenta mis escasos conocimientos previos al respecto.

Mi primer objetivo fue casi narcisista: Tenía que lograr que me miraran a mí, que nadie tomara apuntes, que tuvieran contacto visual permanente conmigo, que se comunicaran conmigo. Para mí los grupos nunca son un bloque, son un conjunto de individuos, trato de mirar a cada uno por lo menos una vez a los ojos, es mi forma de decirles: « estoy dando clase para ti», de personalizar rudimentariamente el acto docente, de intentar establecer un vínculo. Los ojos dicen más que todas las palabras y todos los gestos, pero sobre todo dicen de presencia y ausencia. En el primer semestre del 2002 era importante establecer comunicación. Por lo menos venían a escuchar - tuve a lo largo del semestre asistencia casi perfecta, sin problemas de disciplina - me brindaban la oportunidad de actuar. En cierta forma buscaba provocarlos para que reaccionaran de esa inmovilidad ...que me volvía loca.

Objetivamente la clase es más dinámica en cuanto a participación cuando los alumnos no tienen que tomar apuntes. Eso lo pude verificar incluso en el curso siguiente, y es algo que aprecian como surge en las encuestas de opinión que obtuve a fin de ambos cursos: 2002 y 2003.

Usé la CV inicialmente para cargar *antes* de la clase las transparencias que usaría y algunas cosas más, material que tenía producido y en algunos casos lo mejoré gráficamente. Así estaban disponibles para ellos incluso durante la clase. La primera señal que tuve de consulta de la CV fue cuando alguien observó que el gráfico de la CV era mejor que la transparencia que usaba en clase. Ese día sentí que había ganado una batalla y descubierto un arma: yo podía provocarlos y motivarlos usando la CV. De esta manera logré de inmediato que se estableciera contacto visual y se rompiera la sensación de «ausencia». Eso me servía fundamentalmente a mí, ahora comprendo que el simple hecho que la asistencia fuera sostenida y que tuviera que indicar al fin del horario: «Nos vemos en siete días» e irme, me debería haber indicado que encontraban «algo» en la clase. Ese no fue un año particularmente participativo en las aulas.

El uso de diarios para incluir la realidad tenía historia en la Cátedra y excelentes resultados, incluso su utilización como material didáctico fue una estrategia promovida por la Universidad que, hasta hace unos años atrás, proveía ese material diariamente. Empecé entonces a incluir artículos periodísticos sobre los temas tratados, recortes de la realidad, la mayoría de las veces nada ideales, me cuidé siempre de marcar en las clases situaciones similares a la de nuestro país, ocurridas en otros lugares que consideramos perfectos. A veces los diarios me ofrecían esos ejemplos.

Primero era yo la que les comentaba alguna noticia estableciendo la vinculación con el conocimiento teórico, señalaba así una ruta de razonamiento. Después empezaron a comentar ocasionalmente algún artículo, a cuestionar algo, a comparar, simplemente a pensar más allá del aula.

Lo más importante era que relacionaban el aula y todo lo que ahí se originaba, con la realidad, bien que

una realidad seleccionada pero... Había elegido en general fuentes centradas, si había algo muy conservador equilibraba con algo más progresista. Dejé claro que no era mi opinión sino una muestra de opiniones y hechos reales. Alguno planteó que había otros diarios, otras fuentes, lo cual era una inmensa verdad y también algo que me preocupaba. Mi respuesta a esta objeción fue y es, que no tengo capacidad ni obligación de mostrar el universo de la información: muestro un camino para acercarse a ella, cada uno tiene la capacidad y la posibilidad de contrastarla y confrontarla con todas las demás fuentes disponibles y formar su propia opinión según su personal escala de valores. Estos alumnos egresan de la Universidad a fin de curso.

Debo decir que no se privaban del placer de confrontar, aunque no todos lo hacían: siempre hay un grupo emergente y uno pasivo, pero lo importante era la vinculación entre los conceptos académicos y la realidad: no es posible que se produzca aprendizaje significativo sin esta relación, por lo menos en Planeamiento. El debate es sano como vía de crecer en el conocimiento, fortalece la opinión propia. La relación crítica entre el saber académico y la realidad fue mi segundo objetivo y se estaba logrando. Es más difícil contarlo que hacerlo, consume una importante cantidad de tiempo diario, tiempo extra que no es reconocido formalmente y que se suma al usual de preparación de clases, pero no es difícil, no más que dictar una clase.

3. El lugar de la Cátedra Virtual

Inicialmente concebí la CV como un complemento, como una herramienta más, un recurso dinámico cuya aceptación por parte de los alumnos era una incógnita y cuya efectividad me era absolutamente desconocida.

Los componentes de la materia «Planeamiento Urbano» fueron ese año:

- La Cátedra presencial, con clases teóricas, trabajos prácticos, ejercicios y tareas grupales, práctica en el laboratorio de informática. Una vez por semana, durante tres horas.
- La Bibliografía, fuente de los conocimientos académicos disponible en forma continua.
- La Cátedra Virtual, el recurso nuevo, que en parte actuaba como apoyo (síntesis de los temas dados presencialmente) y por otro lado mostraba el mundo real relacionado con los conceptos académicos. Durante las 24 horas de todos los días.
- El correo electrónico, para hacer consultas que eran respondidas en el día

Tenía una experiencia anterior en el uso del correo electrónico, con excelentes resultados. Mi compromiso: abrir mi casillero dentro de un horario establecido y responder todos los mensajes; el de ellos: identificarse para comunicarse y esperar las respuestas hasta 24 hs. Derecho a tener una respuesta, deber de esperar su turno y asumir la responsabilidad de la consulta. Era indispensable que hubiera un canal abierto de comunicación si la CV estaba disponible las 24 hs.

Creo que puede darse otros estatus a la Cátedra Virtual: para enseñanza a distancia, para evaluación de aprendizaje, para difusión de gestión o productos finales, personalmente la sigo concibiendo como complemento de la Cátedra presencial y la bibliografía. Las síntesis incluidas en ella, en un 90% son cuadros o esquemas que requiere transitar la bibliografía. Las noticias (recortes de la realidad) también requieren de los conceptos académicos para ser interpretados dentro de la disciplina (Planeamiento Urbano). No me parece que pueda ser vehículo de apuntes, los Fascículos UB (otro recurso instalado por la Universidad) son una forma simplificada de bibliografía, un recurso creado para canalizar casualmente los documentos generados o relevados por las cátedras a muy bajo costo para el alumno.

La CV resultó un vehículo eficaz para distribuir temas de prácticos, cronogramas, fechas de parciales y examen final, programa y bibliografía y también avisos de eventos extra curriculares que pudieran ser de interés. Nació así la CARTELERA, un lugar donde se podía incluir información, textos de reflexión, noticias y avisos. No es la parte más académica pero bien implementada puede ser en sí misma un recurso para abrirse a otros puntos de vista, cuestionar prejuicios y ser promotor de miradas más allá del aula y la universidad. Esa será otra historia después de transitarla, por ahora está en estado embrionario.

El lugar que se le otorgó y mantiene, es resultado de la política de Cátedra, que en este caso era y es bien clara: las clases presenciales (incluyendo profesores invitados) y la bibliografía no son sustituibles, pueden potenciarse y eso hizo la CV. Por eso fue posible experimentar: una decisión firme la sostenía, aún en sus debilidades.

4. Los usuarios opinan

Cuando faltaban dos o tres semanas para terminar el curso del 2002, decidí que necesitaba saber que efecto tenía la CV para los alumnos. Tenía que verificarlo, era mucho esfuerzo y varias preguntas me asaltaban: ¿Servía para aprender? ¿Los ayudaba? ¿Funcionaba como yo me imaginaba? Hice dos cosas:

- 1- Elegí un grupo que había evidenciado el uso sistemático del recurso y les transmití mi interés por realizar una encuesta de opinión. Pensé que sus compañeros les responderían más espontáneamente a ellos

que a mí. ¿Estaban ellos dispuestos a preparar y llevar a cabo la encuesta entre sus compañeros?. Aceptaron y se comprometieron con gran entusiasmo.

El relevamiento y sistematización de la información es uno de los temas que se desarrollan en la materia y poder hacer una experiencia real, algo muy tentador. Siempre doy importancia al «relevamiento del cliente», cuando explico esa técnica, así que empezaron por interrogarme, algo que les llevó su tiempo planificar y que les permitió entender que debían preguntar para obtener información útil para mí. Sobre mis respuestas y el posterior procesamiento, diseñaron el formulario de la encuesta que aprobé sin alteración.

Si hubiera contado con auxiliares les hubiera encomendado la tarea, la brecha generacional hubiera sido adecuada. Ni se me ocurrió usar la CV como vehículo de la encuesta, era una investigación *sobre ella y no con ella*.

2- El grupo necesitaba respaldo para poder realizar la tarea, así que expliqué al curso, con honestidad, cuán nuevo era para mí este recurso y que necesitaba saber si era útil y también cuáles eran los problemas y dificultades para consultarla. Les dije que si bien ellos no recibirían los beneficios de los cambios que derivaran de su opinión, los grupos posteriores tendrían un producto mejorado: su colaboración se proyectaba en el futuro. Cuando hablé con ellos yo ya tenía el cuestionario producido por el grupo. La intención fue que conocieran el uso que se daría a la información.

También como prueba de mi aprecio a su colaboración me comprometí a publicar en UBNEWS⁴⁰ los resultados de la encuesta, fueran cuales fueran. Creo que esto último no lo creyeron hasta que vieron la encuesta publicada. Resultó muy importante para ellos que yo cumpliera la palabra empeñada, me buscaron para hacérmelo saber.

Los alumnos diseñaron una planilla, que volví a usar al año siguiente. Un 75% de sus compañeros la contestaron (la encuesta fue anónima), los alumnos procesaron los resultados y los presentaron en Power-Point.

En el texto que redacté para UBNEWS sintetizaba toda la experiencia y explicaba los objetivos y alcances de la CV en esta asignatura: potenciar el tiempo asignado y tener siempre disponible los contenidos y sus aplicaciones. Explicué la importancia de saber si la utilidad del recurso era compatible con el esfuerzo de producirlo y si su utilización resultaba simple. También destacué la colaboración del grupo de alumnos en la encuesta nombrándolos: Carolina Álvarez, Jorge Kammerer, Miguel Gallo, Walter Menta y Juan Pablo Erriquenz.

De los resultados de la encuesta surgió que el 52% de los alumnos accedía a la CV a través del laboratorio de informática de la UB y un 41% lo hacía desde su casa. La frecuencia de acceso, dato importante para la programación de actividades, estuvo distribuida entre los que accedían una vez o más por semana (50%) y los que ingresaban cada quince días o mensualmente (50%). La mayoría no tropezó con problemas (72%) para su utilización y un porcentaje importante consideró sus expectativas satisfechas (63% no le agregaría nada). La encuesta incluía preguntas abiertas que permitieron recoger una serie de observaciones y la señalización de falencias o inconvenientes, elementos importantes para el crecimiento de la propuesta.

Finalmente les agradecí a todos la colaboración prestada, creo que siempre debe reconocerse el aporte de los alumnos. Destaqué la colaboración obtenida de los alumnos, que aportaron a lo largo del semestre opinión y hasta localizaron material, que incluí en la CV, como por ejemplo el grupo de Verónica Bos, Jimena García Losada y Carolina Pessoa que aportaron una presentación del INDEC sobre población. Quería de esta forma incorporarlos como actores en el recurso.

Di conocimiento previo a la Decana de la Facultad – Arq. Mónica Fernández - de los resultados de la encuesta y de mi compromiso con los alumnos acompañando el texto preparado y la foto digital correspondiente. Ella no sólo viabilizó la publicación sino que la acompañó con un texto propio que mostraba la opinión institucional sobre el emprendimiento. En él destacaba la tarea desarrollada tanto en la creación de la Cátedra Virtual, como en la generación de la encuesta de opinión entre los alumnos, la que consideró como un aporte para alentar al resto del claustro docente.

El emprendimiento había superado la evaluación del usuario y de la autoridad institucional. Empecé a programar cómo mejorar la CV y qué cambios eran posibles: ahora tenía que aprender mucho más, crecer para poder proyectarme en un producto especial. La etapa de los sentimientos e intuiciones daba paso a la reflexión, la evaluación y el razonamiento. Así concluyó ese semestre inicial.

40. La desensibilización sistemática es un técnica cognitivo-conductual que se logra mediante la aproximación gradual a los estímulos temidos al tiempo que se mantiene una relajación completa. Es una adaptación gradual. Esta técnica se utiliza principalmente para ayudar a las personas a desaprender o a contracondicionar fobias o ansiedades intensas. En Mc.Kay y otros : «Técnicas cognitivas para el tratamiento del estrés. La desensibilización sistemática», Barcelona, Martínez Roca, 1990.

5. Reposición de la CV en el 2003

Para el primer semestre del 2003, el Departamento de Sistemas tenía disponible un nuevo software. La Licenciada Palacios me preguntó si estaba de acuerdo con realizar una prueba piloto – también contactaron a otro profesor - previa capacitación. La nueva herramienta me permitía operar desde mi casa directamente sin intermediarios y siempre podría contar con apoyo técnico. Acepté con entusiasmo: sentí que me había graduado.

Me capacitaron en una reunión personal y me proveyeron de un manual de instrucciones. Transfirieron la CV existente al nuevo software y allá fui...

Antes si pedía algo y no resultaba como pensaba podía pedir que lo hicieran de otra forma o solicitar «*que se vea así*» y ellos trabajaban y buscaban la forma para lograrlo. Cuando no era posible, el fracaso era ajeno, en cierta forma «*yo no era especialista en recursos digitales, no era mi culpa*». Ahora tome conciencia de mi aventura inicial: la pelota estaba en mi cancha y mi juego tenía efectos concretos, buenos o malos. La autonomía conlleva otra responsabilidad, que incluye frustraciones totalmente propias.

El cambio de software modificó notablemente mi rutina de trabajo. Superados los primeros momentos adquirí la habilidad suficiente para cargar diariamente o día por medio el material que seleccionaba. Como la información se ordena automáticamente según la lógica de ordenamiento estándar – primero números, después las letras alfabéticamente – aún cuando había previsto capítulos temáticos, cuando incorporaba información se mezclaban sin retener el orden de incorporación (cosa que sí se lograba con el software anterior o con los procedimientos que desarrollaban los operadores). Entonces empecé a ver los «defectos de nacimiento». Yo había ignorado olímpicamente respetar la lógica natural de la herramienta. El orden aparente disimulaba la falta de una estructura previa, la CV era una criatura espontánea, fresca, viva, pero con problemas de crecimiento.

También tuve que instalar una rutina de mantenimiento: alguna información era significativa en un entorno temporal y luego perdía relevancia: había que eliminarla. Esto lleva bastante tiempo extra. Jerarquizar era la opción, opté por incluir más información como «links de interés» (que ya los tenía en la versión anterior), sólo que muchas veces estos links son desactivados por la fuente, respondiendo a criterios de difusión no necesariamente vinculados al aprendizaje. El uso de información masiva supone aceptar un ritmo diferente o desarrollar una estrategia para su utilización.

El grupo del 2003 no se parecía al del 2002. Un porcentaje del mismo, más de un tercio, se mostraban altaneros, desinteresados en la asignatura (que es Optativa de formación profesional), entraban y salían del aula como si no existiera docente, ostentosamente miraban «a través» de mi persona, varias veces se instalaron a dibujar temas de diseño sin importarles mi presencia o la de la titular, llamarles la atención equivalía a que se marcharan, no aceptaban ninguna técnica que supusiera discusión y opinión, y sobre todo descreían de todo lo que no estuviera impreso o fuera su propio pensamiento, que por las dudas no comunicaban.

Como siempre hubo un porcentaje de alumnos con conducta positiva, algunos con ideas propias sobre posibles emprendimientos. Un día, en la segunda o tercer semana del semestre, encontré un grupo pequeño de estos últimos, trabajando afanosamente con montañas de papel. Cuando me acerqué me explicaron sonrientes: «Ya imprimimos toda la CV estamos preparando las copias para espiralar». Casi me desmayo: no lo podía creer, mi CV viva y en continuo cambio había sido congelada en el papel...

Me llevó un largo rato hacerles entender que ese no era el objetivo de la CV, la idea era que se visitara sistemáticamente, que bajaran lo que les interesaba pero no todo como un libro *PORQUE ESE NO ERA UN MANUAL*. Más aun cada semana se actualizaba, algunos rubros incluían información para las clases siguientes, era algo vivo y por lo tanto en continuo cambio. A pesar que di la misma explicación sobre el uso de la CV a todo el curso, un grupo estimó que era útil, sólo cuando necesitaron recurrir a ella para obtener instrucciones o ejercicios, entonces «la descubrieron».

En general, solían criticar los diseños, pero les sorprendió el uso de color y fondos. Creo que pensaron en algo «aburrido» pero yo me esmeraba para que los documentos fueran atractivos. Las críticas formaban parte de la actitud despreciativa de la mayoría. Descreían de todo lo que venía de un adulto, de alguien que tuviera mando. Creo que fue «el día después del 2002» y todos caímos en el mismo saco, no es casual que el grupo más rebelde incluía alumnos destacados. Entonces me dolió y lastimó, ahora lo miro con más comprensión, tuvimos oportunidad de dialogar y entendernos en los exámenes. Sin rencores.

A lo largo del semestre no sentí un gran apoyo o aliento en la tarea por parte del curso, si seguí en ella fue por dos razones:

- Porque estaba convencida que era útil, tenía los resultados del año anterior. Aún con las diferencias que se registran entre grupos hay ciertas constantes y la utilidad de este recurso era asimilable a la utilidad de la bibliografía: requiere retoques para adaptarla pero persiste su utilidad.
- Por el pequeño grupo que sí había comprendido y la utilizaba adecuadamente.

El pequeño grupo «emprendedor» incluso fue sugiriéndome recursos operativos que yo ignoraba. Varios de ellos eran realmente hábiles con la PC, me enseñaban «camino» para lograr algunos efectos o para obtener algunas informaciones.

No siempre estas habilidades resultaban evidentes en el desempeño académico, algunas veces ambas cosas concurren en una buena performance pero no es una regla general, mas aun, hay alumnos que en mi opinion deberían haberse dedicado a desarrollar y aplicar sus habilidades informáticas en actividades tales como diseño grafico o medios de comunicación. Es un enigma porque no lo eligieron ya que la oferta esta disponible. ¿Erraron en la elección? ¿Encontraron tarde una nueva o mejor forma de expresarse? Es tema para investigar.

6. La segunda encuesta de opinión

La penúltima clase del semestre coincidía con la fecha para la evaluación parcial prevista institucionalmente, dado lo avanzado del semestre consideré apropiado realizar una evaluación en base a preguntas conceptuales que cubriera los conocimientos teóricos. Preferí dar para el examen la posibilidad de desarrollar trabajos en equipos de dos integrantes, que aplicaran las metodologías de análisis desarrolladas durante los prácticos. La titular de la cátedra estuvo de acuerdo.

Junto al temario les entregue el formulario de la encuesta de opinión, aclarándoles que no debían entregarlas en forma conjunta y que de las observaciones que hicieran únicamente se beneficiarían los alumnos del siguiente curso. Esta vez nadie quiso realizar la tarea de la encuesta.

Contestó la encuesta el 85% de los alumnos, un 10% más de la respuesta obtenida el año anterior. No todos ingresaban en la CV, solo el 95%. Mientras en el 2002 la mayoría accedía a la CV en el laboratorio de la UB (52%) durante el 2003 la mayoría lo hacia desde su casa (77%). Durante todo el curso se quejaron de falta de disponibilidad de terminales en el laboratorio, de que eran lentas, etc. Creo que si bien estos inconvenientes incidieron, también es probable que el ingreso al mercado de la banda ancha haya facilitado la tarea desde el hogar en horarios más amplios. A mi me la facilitó enormemente y sobre todo bajó los costos (no reintegrables) de la tarea: el costo del abono al servidor, más servicios telefónicos, trabajar en horario de baja tarifa, el bloqueo de la línea telefónica contrasta con costos similares sino menores y disponibilidad continua de ambos servicios.

En el 2002 la frecuencia de consulta se dividía en partes iguales entre los que accedían semanalmente y los que lo hacían una vez por quincena o por mes. En el 2003 en cambio la mayoría accedía una vez por semana (44%) un porcentaje menor lo hizo cada quincena o mensualmente (30%) y hubo un porcentaje chico que ingreso únicamente una vez (5%), probablemente cuando prepararon el parcial.

Algunos de estos últimos reconocieron posteriormente que «hubiera sido mucho mejor haber ingresado más seguido». Cuando recibí este comentario me limité a expresar: «Ya fue, las oportunidades no se suelen repetir» acusaron el golpe, espero que les quede una enseñanza para la vida. Reconozco que me sentía resentida por la falta de respuesta positiva.

Para la mayoría - el 87% - de los usuarios del 2003 el recurso fue fácil para operar, mientras que lo habían considerado así el 63% de los usuarios de 2002. Los alumnos del 2003 eran también menos críticos al valorar el recurso ya que el 92% dijo que era BUENO contra un 63% del grupo del 2002. Es interesante conocer las razones por las que consideran que es un recurso positivo, razones que surgen de una pregunta abierta en la encuesta:

- Es un apoyo al aprendizaje
- Provee información completa y actualizada
- Es operativamente simple
- Está disponible a toda hora
- Enriquece el conocimiento
- Mantiene informado a pesar de ocasionales ausencias
- Se puede obtener material grabado o impreso
- Las consignas para trabajos prácticos y para Examen (previsto como un trabajo sobre un tema que debía ser previamente aceptado) están disponibles en su versión original
- No es necesario soportar al profesor

Las razones señaladas coinciden con los objetivos primarios, lo cual es positivo. La ultima razón me hizo reír cuando la leí: yo estaba detrás de la CV y ciertamente me «soportaban» más intensamente que en las clases presénciales que compartíamos con la titular.

En la ultima clase además de darles las notas del parcial y de agradecerles la colaboración prestada con la encuesta me permití preguntarles «¿Quién creen que estaba detrás de la CV?» y sugerí que quizás electrónicamente daba mi mejor perfil. Nos reímos todos con ganas. Fue una lástima que se terminara el semestre, también lo dijeron varios de ellos, la risa estableció la comunicación que había sido tan poco feliz a lo largo de la cursada.

Finalmente en otra pregunta abierta se les solicitaba sugerencias para mejorar la CV, fueron varias las indicaciones:

- Nóminas de sitios de interés relacionados a los temas
- Más imágenes
- Mayor jerarquización en la información, fechar las incorporaciones de material
- Incluir texto de teóricas
- Apuntes para estudiar
- Incluir fascículos y otro material escrito
- Cronograma de detalle semanal (como agenda o recordatorio)
- Foro, espacio para discusiones

Ya he indicado que uno de los problemas era el orden en la información, mi problema en ese caso era el *cómo*.

El requerimiento de imágenes que no obligara a decodificar un mensaje escrito fue permanente, casi como un capricho, era la forma que tenían de mostrar que consideraban a la asignatura lejana a «los méritos» de diseño, ciertamente Planeamiento no es Diseño, es otra cosa. No me resultó extraño que apareciera como un requerimiento.

Lo curioso es que la CV tenía bastante material gráfico. También es verdad que tuve que suspender las clases en el laboratorio en parte por problemas de software, en parte porque era un grupo numeroso y su conducta no alentaba esta actividad. En el laboratorio veían varios videos, tutoriales de software de aplicación y módulos de ejemplo que no siempre fue posible cargar en la CV.

La mayoría de los alumnos era navegante de la WEB, de ahí el interés por la identificación de sitios. Quizás hubiera podido captarlos mejor ofreciendo un menú de sitios de interés y desarrollando la actividad con método. Esta posibilidad surgió en las charlas informales. Yo no estaba preparada para eso (y no lo estoy), por otra parte ellos no buscaban algo para abrir el juego, para formar opinión, buscaban una receta, no querían analizar situaciones querían una solución y según ellos, *lo publicado es una solución*.

Con respecto al Cronograma, la CV tiene el Cronograma anual tentativo, que la Cátedra cumple. Nunca estuve de acuerdo con una asistencia excesiva, menos en el último año en que deberían armar y respetar su propia agenda eficazmente, sin contar con la programación eficiente de sus tiempos para cumplir tareas: las fechas de entregas y parciales las conocen desde el primer día. La idea de «una secretaria virtual» no integra la CV que diseñe.

La posibilidad de un FORO es interesante y hubiera funcionado, por lo menos con un grupo, en ocasión de la inundación de la ciudad de Santa Fe. Es un componente pendiente.

7. La posibilidad de volver a empezar

En marzo de 2004 por razones internas de la Cátedra me trasladaron de Planeamiento Urbano a Planeamiento Regional. Tenía que abandonar mi ópera Prima. Llena de fallas y con mucho para perfeccionar, yo simplemente la amaba.

Siempre preferí Planeamiento Regional, así que me alegraba cambiar de asignatura, no me importaba tener que rearmar juegos didácticos, transparencias, buscar bibliografía actualizada, armar casos, etc. Fue abandonar mi ópera Prima lo que me dolió. Hasta que comprendí que era la oportunidad de volver a empezar. El ejercicio había concluido, la nueva tarea aguardaba. En eso estoy.

8. Reflexión final

Mi carrera docente empezó como profesora particular y con tres reglas:

- Nunca mentir al educando
- Nunca atentar contra el orden jerárquico natural (papá, mamá, maestra, y así hasta Dios)
- Nunca olvidar que yo había ocupado el lugar del alumno

El vínculo con un alumno particular es muy intenso y próximo, cuando enfrenté a un conjunto de alumnos – en enseñanza secundaria, mientras era estudiante universitaria – busqué el alumno en el conjunto.

En el año 1972 la matrícula de la UB se amplió notablemente, incorporaron entonces una importante cantidad de auxiliares, y un programa de capacitación docente. Yo ingresé entonces a la enseñanza universitaria en una asignatura de primer año, casualmente por mis antecedentes como profesora de adolescentes. Mis recursos docentes resultaron eficientes y se consolidaron.

Durante el ejercicio de mi profesión docente he vivido crisis derivadas de la realidad, que he administrado como propias interponiéndome entre los alumnos y «el peligro» - lo que se me señaló como conducta maternal – Eso fue lo que sucedió en el 2002. Fue tan fuerte que hizo que me zambullera en una experiencia sin red, una innovación de aprendizaje–aplicación en tiempo real.

En el 2003, había pasado el shock, mis alumnos y yo estábamos en la evaluación de problemas remanentes. Tarea dura si la hay. Los cambios habían llegado y se habían estabilizado... Los defectos pequeños

o grandes eran IMPERDONABLES, INACEPTABLES, INSOPORTABLES. Nadie estaba de humor conciliatorio.

La CV de Planeamiento Urbano fue mi «ópera prima»: producto de lo que soy y de un momento crítico que potenció lo mejor de todos los involucrados. Nació con problemas estructurales, pero me ayudó a transitar un momento difícil y a crecer. La CV de Planeamiento Regional puede llegar a ser un mejor producto, pero nunca tendrá esa magia llena de adrenalina de aquella.

La flexibilidad es sinónimo de creatividad

Lic. Verónica León

Cursaba mi séptimo año como docente en el área de prácticos de la cátedra de Métodos y Técnicas Psicoterapéuticas. Una materia del último año de la carrera de Psicología que genera muchas expectativas, ya que a través de la enseñanza de las diferentes técnicas psicoterapéuticas se brindan las herramientas fundamentales para el ejercicio de la profesión. En ella se logra ver, más concretamente, la práctica clínica.

Ese año me tocó dar clases en el curso del turno noche que es especial, diferente a los demás turnos en los que también he dado clases. Los que estudian de noche son personas que en general trabajan, algunas casadas, con o sin hijos, o están cursando su segunda carrera universitaria. Tienen una motivación y un interés particular en aprender, cuestionan, investigan, experimentan. Esto se manifiesta a través de las consultas después de la clase o en los intervalos, cuando piden bibliografía extra para profundizar algún tema o para escribir un informe por propia iniciativa. Se involucran mucho más que otros cursos en la tarea. Cuentan sus experiencias terapéuticas sin censuras ni inhibiciones. Se exponen a través de sus experiencias con el sólo objetivo de aportar algo más a la temática que se está tratando.

La clase que quiero narrar, como una experiencia que para mí marcó algo muy significativo para la planificación de otras posteriores, es una clase sobre la técnica de *desensibilización sistemática*⁴¹. Ésta es una técnica cognitivo-conductual que se utiliza frecuentemente en los trastornos de ansiedad como fobias, ataques de pánico, etc.

Los objetivos de la clase eran: ilustrar a través de un caso clínico el funcionamiento de la técnica, explicar y describir sus pasos teniendo en cuenta las ventajas y desventajas de su uso de acuerdo al paciente y el trastorno y, finalmente, generar grupos de discusión y reflexión para la construcción de casos clínicos que sean factibles de ser tratados por esta técnica.

La clase comenzó con una pregunta disparadora acerca de qué sabían sobre la técnica de desensibilización sistemática. Las respuestas fueron escasas pero se pudo iniciar un intercambio de ideas que llevaron a elaborar algunos conceptos básicos que ayudaron a comenzar a desarrollar el contenido de la clase. En general, los alumnos saben muy poco sobre esta técnica; las ideas que tienen al respecto provienen de haber escuchado experiencias de gente conocida o cercana a ellos que han realizado algún tratamiento que incluye la aplicación de esta técnica. Saben cosas como que es una técnica corta, para fobias y que el tratamiento es breve y muy dirigido por el terapeuta.

Una vez iniciada la clase y habiendo hablado de algunos conceptos básicos, una alumna levantó la mano y comentó que había realizado esta técnica para superar su fobia a viajar en avión. Relató que fue una terapia de aproximadamente cuatro meses y que necesitaba superar este problema ya que su trabajo dependía de ello. Tenía que viajar una vez por semana, obligatoriamente.

Ante este comentario pensé si sería útil que narrara su experiencia terapéutica, especificando cómo cumplió los pasos que la técnica determina o si debería continuar con la clase que yo tenía programada y presentar el caso clínico que había preparado sobre una fobia a los ascensores. La gran duda era si sería conveniente utilizar la experiencia de la alumna para ejemplificar la técnica, primero teniendo en cuenta que su narración podría no coincidir con lo que yo tenía pensado dar y segundo que no sabía si sería correcto involucrar la vivencia, siendo que era una experiencia personal y la expondría ante todos de una manera que, tal vez, no correspondía. Todos estos pensamientos tomaron segundos, mientras la escuchaba cuando contaba su historia al grupo.

La clase comenzó a hacerle preguntas, sobre cómo le resultó la terapia, qué ejercicios le hacían hacer, cuánto tiempo le llevó. Se mostraban realmente interesados por saber cómo funcionaba. Ante esta situación, me pareció oportuno aprovechar la motivación que los alumnos tenían en ese momento y consideré que sería mucho más fácil de incorporar algunos conceptos a través de la experiencia que traía la alumna. Me pareció, en ese momento, que sería mucho más creativa la clase si la íbamos construyendo entre la alumna, los alumnos y yo, por supuesto, siempre guiando la dinámica del proceso de enseñanza hacia los objetivos que tenía planificados.

Entonces decidí proponerle a ella que si quería podía contarnos un poco en qué consistió su tratamiento y que juntas iríamos dando la clase de manera de completar el contenido que estaba previsto dar. La alumna comenzó contando cómo eran los pasos y qué ejercicios realizaba en cada sesión, mientras yo completaba su relato con conceptos más teóricos y técnicos para que se entendiera el objetivo de cada ejercitación. A medida que ella relataba yo iba anotando en el pizarrón aquellos elementos que me parecían relevantes para que tengan en cuenta. El relato se alternaba con preguntas de sus compañeros y acotaciones más

41. En «Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza», en M. Wittrock (comp.), La investigación de la enseñanza. Enfoques, teorías y métodos I, México, Paidós, 1989.

para aclarar ciertos términos que resultaban más complejos. De manera que, en el pizarrón, iban quedando los principales pasos de la técnica que ejemplificaban, claramente, el funcionamiento de la misma.

Por unos momentos me olvidé de la ansiedad que me generaba alterar la dinámica de la clase y comencé a disfrutarla de la misma manera que lo hacían ellos. Me relajé un poco más y dejé que ellos hablaran libremente, que preguntaran e intercambiaran ideas con la alumna que estaba relatando su experiencia. Intenté no estar tan pendiente de que surgiera algún concepto teórico que coincidiera con el contenido previsto para la clase y pude esperar el momento adecuado para relacionar el producto de este intercambio espontáneo entre los alumnos y la planificación prevista para la clase.

La clase se extendió media hora más de lo previsto, pero la atención y la motivación de los alumnos era óptima. Una vez terminada la descripción teórico-práctica de la técnica decidí que el trabajo en grupos lo hiciéramos el próximo encuentro con más tiempo. Al terminar la clase, le agradecí a la alumna su colaboración y todos sus compañeros comenzaron a aplaudirla.

Esta experiencia me hizo pensar acerca de la necesidad de ser flexible en la planificación y en el desarrollo de la clase e intentar utilizar los recursos que brindan los alumnos en el momento que consideremos adecuado. Fue una clase verdaderamente «redonda», en donde sentí que los alumnos habían realizado un aprendizaje realmente significativo. Fuimos construyendo juntos el contenido, los alumnos fueron aportando de a poco sus escasos pero útiles conocimientos previos sobre el tema, y fuimos armando las definiciones necesarias como para aclarar algunos conceptos elementales. Reconozco, que más allá de lo arriesgado de haber tomado la decisión de alterar la dinámica de lo planificado para la clase, el producto final obtenido de la misma se logró mucho mejor y de manera más concreta que si se hubiera hecho a través de un método más tradicional, es decir un poco más expositivo. Fue darle un valor prioritario a la creatividad, a la construcción conjunta de nuevos conceptos que hicieron que los alumnos se sintieran todos protagonistas de la experiencia de aprendizaje. Creo que los alumnos tuvieron la sensación de transformar, modificar, utilizar, construir y no sólo incorporar conocimientos. Para mí fue una experiencia increíble, mezcla de ansiedad y responsabilidad extrema, pero con un resultado excelente y muy gratificante. Más allá de que la clase haya salido bien y los alumnos estuvieran muy motivados con ella, me puse a pensar si había hecho lo correcto, alterando de esa manera la dinámica de la planificación, si realmente había resultado una buena enseñanza.

Con respecto a esto, Fenstermacher⁴², dice que preguntar qué es una 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. Creo que mi objetivo personal, como docente, en todas las clases, acuerda en buena medida con esta definición. De manera que justifico en la mayoría de los casos el poder aprovechar los conocimientos previos que tengan los alumnos para que sirvan como base para la incorporación más significativa de nuevos contenidos.

Siendo que la clase que yo doy es esencialmente práctica acuerdo con lo que dice Kemmis⁴³ acerca de que la práctica no se considera como un proceso instrumental que sirve a fines educativos fijos, sino como una actividad fluida en la que la elección tanto de medios como de fines está guiada por valores y criterios inmanentes en el proceso educativo mismo: criterios que sirven para distinguir entre la práctica que es educativa y la práctica que no lo es, y la práctica educativa buena de la práctica que es indiferente o mala. Considero que la mejor manera de enseñar es intentar hacer partícipes a los alumnos de la construcción de la clase, que se sientan protagonistas del proceso educativo, estimularlos a que sean creativos, cuestionadores y estén abiertos a modificar o enriquecer sus conocimientos previos de manera que se logre un verdadero aprendizaje significativo.

Finalmente me gustaría hacer referencia a un párrafo que escribe Edith Litwin⁴⁴ en su libro «Las configuraciones didácticas», que creo que define muy bien la intención esencial de esta clase, ella dice :

«La dimensión moral se expresa en la forma de abordar el contenido, en los ejemplos con los que se da contenido al contenido, en la actitud del docente, que acepta las intervenciones de los alumnos y da respuesta inmediata a sus preguntas. Está dando cuenta de que, si bien admite lo asimétrico de la relación que entabla con sus alumnos, no se resguarda tras las ventajas de su condición sino que ejercerá su influencia justificadamente en función del valor que representa lo que enseña. El valor, en estos casos implica la cualidad o el mérito de la acción educativa y se refiere tanto al contenido como a la práctica que llevó a su adquisición».

42. En «El currículo : más allá de la teoría de la reproducción», Madrid, Morata, 1988.

43. En «Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior», Buenos Aires, Paidós, 1997.

44. Programa de Adscripción: La Universidad de Belgrano desarrolla esta propuesta en el marco del Planeamiento de los Recursos Humanos y ofrece a los graduados universitarios, la oportunidad de recibir formación disciplinar y pedagógica a través de la propia facultad y del Programa de Desarrollo de Habilidades Docentes de la Vicepresidencia de Docencia e Investigación, que les permitirá en el futuro postularse para el ingreso a la Carrera Docente.

En las clases en las que docentes y alumnos conviven en una atmósfera que propicia la generación de una cultura y un lenguaje de pensamiento en relación con un contenido, donde pensar en la enseñanza es pensar en la comprensión de los alumnos, la práctica moral en tanto ética de la misma práctica se construye en una invitación constante, por parte del docente, a reflexionar sobre la condición humana.

Considero que esta clase es un buen ejemplo de que se puede construir un proceso educativo conjuntamente con la participación de los alumnos sin perder la asimetría necesaria entre el docente y los estudiantes incentivando definitivamente la activa construcción de la realidad en la que viven.

En la narración de esta experiencia de enseñanza y aprendizaje estuvieron presentes, en todo momento, los conceptos de flexibilidad y creatividad, tanto explícita como implícitamente, a través de actitudes, de preguntas y respuestas que estimulaban al pensamiento, a la construcción de ideas que motivaron y afianzaron en aprendizaje.

Reglas prácticas para la adscripta aplicada

Arq. Ariana Romero

Índice

1. Mi experiencia
2. Preconceptos vs. Realidad
De donde vengo... Mis primeros pasos en la docencia. ¿Cómo lo descubrí? ¿Cómo lo viví? ¿Cómo planifiqué la experiencia? ¿Qué tengo que transmitir? ¿Qué herramientas o recursos necesité?
3. Cambio de Escenario
¿Cómo sucedió? ¿Qué cosas pasaron? ¿Cómo enfrenté la situación? ¿A quiénes necesité?
4. Reglas Prácticas de la Adscripta aplicada
¿Qué tuve que cambiar? ¿Cuál fue mi aprendizaje?

1. Mi experiencia

«La experiencia es algo maravilloso. Nos permite reconocer un error cada vez que lo volvemos a cometer.»
John Franklin, marino inglés.

Este trabajo es el producto final del taller de narrativa docente dentro del Programa de Desarrollo de Habilidades Docentes, coordinado por la Lic. Emma Di Tullio, en el que participé. Compartí esta experiencia junto a profesoras de la universidad de otras carreras, con más antigüedad y por lo tanto con una mayor práctica docente.

En el momento de inscribirme en el curso, lo imaginé como un espacio que me brindaría la posibilidad de compartir vivencias y de seguir aprendiendo de la experiencia de mis compañeras. En el primer encuentro fui conociendo más detalles sobre la actividad propuesta: cada una de nosotras debía seleccionar alguna experiencia de enseñanza que nos haya resultado significativa, tratar de describirla y a la vez analizarla. Este proceso se vería reflejado en una narración y luego los escritos se organizarían para finalmente formar parte de un documento de trabajo. Con sólo vislumbrar la probabilidad de que nuestros trabajos se publicaran tomé conciencia de la responsabilidad que asumía.

Sabiendo que soy la más inexperta del grupo, de más está decir que para mí esto de contarles un pedacito de mi historia y que además les resultara interesante, fue más que un desafío; pero como soy de las que están convencidas de que los errores y aciertos de los otros nos ayudan en nuestro propio proceso de aprendizaje, pasaré a relatarles mi propia experiencia en el aula y a continuación varias reglas simples que descubrí, casi sin darme cuenta, en el momento de «ordenar las ideas». Son reglas que trato de poner en práctica todos los días, y forman parte de este escrito con el único deseo de que puedan ser útiles para alguien más.

2. Preconceptos vs. realidad

A principios del año 2003 me gradué en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad de Belgrano, con el título de arquitecta. Un par de años antes, había participado como colaboradora en algunas clases de una materia de cuarto año de la carrera, recibiendo consultas de los alumnos en el laboratorio informático; haciendo memoria recordé que en el último año del secundario era una de las alumnas que se ofrecía a acompañar a las profesoras en las visitas guiadas para los primeros años, incluso una vez egresada participé varias veces como coordinadora de las convivencias que organizaba el colegio todos los años. Después de un tiempo de analizar ese aspecto de mi vida, descubrí que la docencia me gustaba y el aula era un espacio en el que me sentía cómoda.

El mismo año en que me recibí decidí dar mis primeros pasos en la enseñanza universitaria, le expliqué mis planes al titular de la materia en la que había elegido incorporarme e ingresé al *Programa de Adscripción*⁴⁵ para colaborar, en el turno mañana, en Habilitación Profesional, una materia anual del último año de la carrera de arquitectura que desarrolla el aspecto legal del ejercicio profesional.

Durante los primeros meses de clase mi tarea consistió en llevar registro de las teóricas y controlar la asistencia de los alumnos. Después asistí en la corrección de los trabajos prácticos, leía bibliografía relacio-

45. Cátedra Virtual: es un espacio en la Web, dentro del portal de la universidad, que se le brinda a las cátedras y funciona como una herramienta complementaria al dictado de las clases.

nada y más tarde comencé relevando la información escrita que tenían los profesores sobre la materia: cuestionarios, notas periodísticas, boletines y resúmenes relacionados con los contenidos de las clases, también recopilaba y clasificaba los documentos que servían para realizar ejercicios en clase, evaluaba cuáles podrían ser las preguntas de parcial o final y qué datos eran importantes publicar como complemento de la bibliografía obligatoria. Fue así que se decidió reeditar algunos fascículos de cátedra escritos en años anteriores y elegir, además, otros títulos para futuros fascículos, para llevar adelante esta tarea asumí el rol de compiladora y además de compaginar los trabajos que escribían los profesores, tuve el espacio para escribir parte de la información.

Para la segunda mitad del año había confeccionado una lista de grupos de alumnos en la que volcaba la corrección de los trabajos prácticos, participaba en la elaboración del cronograma y organizaba contenidos para el próximo año, siempre bajo la supervisión del profesor titular. Mi relación con los alumnos ya era más fluida y podía detectar las dudas o preguntas recurrentes, que me servían para preparar el material escrito que constituirían los documentos de cátedra.

Al final del año encaré la organización general del evento de cierre de clases, que consiste en una jornada abierta con personalidades invitadas relacionadas al ámbito de la arquitectura realizada por la cátedra todos los años, con participación activa de los alumnos. Finalicé el año contenta por los resultados obtenidos y con más planes para el próximo año lectivo. Sentía que realmente había crecido, que había encontrado un espacio para desarrollarme, donde se valoraba mi opinión y se entendían mis dudas o temores, estaba trabajando con un grupo humano del que formar parte me hacía sentir útil.

El año siguiente comenzó con algunos cambios: se incrementó el número de integrantes de la cátedra, hubo docentes que cambiaron de turno por lo que se redistribuyeron algunas tareas y se sumaba la proyección del lanzamiento de la Cátedra Virtual⁴⁶ de la materia que requería mucho por hacer. Además, la profesora adjunta de la materia había sido nombrada responsable de otra cátedra, y me propuso colaborar con ella.

Se trataba de otra materia anual: Habilitación Profesional para el último año de la carrera de Licenciatura en Diseño de Interiores, dentro de la misma facultad; los contenidos del programa eran similares y la forma de dictarla parecía que también iba a serlo. Acepté, confiada, pensando que ya tenía parte del camino transitado y que por lo tanto me iba a resultar más fácil la preparación de los trabajos y materiales didácticos, pero pronto descubriría una situación diferente.

3. Cambio de Escenario

Mi primer día de clases en la nueva materia fue más que movilizador, quizás demasiado. Todo comenzó cuando llegué a la facultad alrededor de las dos de la tarde, llegaba con los minutos justos así que tomé el ascensor y fui directamente hacia el piso 18 donde se dictaba la clase. En el turno tarde cursan menos alumnos que a la mañana, así que los pasillos parecen más solitarios, algunos salones están vacíos lo que da por resultado un ambiente más tranquilo que el del otro turno, este entorno contrastaba con la ansiedad que yo sentía mientras me acercaba a la puerta del aula. Entré directamente y encontré que los alumnos ya estaban sentados en sus lugares: eran menos de lo que esperaba, había imaginado un grupo más numeroso e internamente asumí esa condición como una desventaja, de todos modos saludé sonriente. Después de las presentaciones de rigor, la profesora comenzó a contarles qué trataría la materia, los temas, los objetivos...las evaluaciones...mi mente se transportaba a la vez que se llenaba de preguntas: los trabajos prácticos...¿cómo vamos a hacer?, ¿en cuántos grupos de trabajo los dividiremos?, ¿será la cantidad suficiente para lograr un buen intercambio y obtener una rica producción? Porque claro, yo había llegado con otros planes, yo venía preparada para que formaran grupos grandes, como en la otra materia, como siempre... ¿este grupo funcionaría de la misma forma? Es sorprendente lo estructurada que puede estar una a veces...y en esos momentos nos cuestan aceptar los cambios, por pequeños que sean.

Otra cosa que me sorprendió fue la edad de los alumnos. Cuando me dijeron «alumnos del último año de la carrera» pensé: si la carrera dura cuatro años deben tener entre 21 y 23 años, va a ser un grupo parejo en edades y por lo tanto en sus comportamientos. Pero no... había algunos alumnos de mayor edad que el promedio y creo que por eso, o tal vez, simplemente por sus personalidades se relacionaban con los profesores de una manera totalmente diferente, con muchas menos inhibiciones, incluso alguno de ellos, muchas veces, adoptaba naturalmente la posición de «vocero oficial de la clase» y éste era un fenómeno que influía directamente en la dinámica del grupo. Si bien esto en algunas situaciones resulta positivo porque impulsa y «moviliza» a los demás, también creo que es conveniente estar atenta y fomentar, en todo momento, la participación de todos porque los otros alumnos tienden a «acomodarse» bajo la representatividad de esos compañeros.

46. Fernandez, Lidia: «Instituciones Educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas», Buenos Aires, Paidós, 1996.

A partir de esta experiencia observé que, a veces, los docentes tendemos a generalizar en el grupo la reacción de unos pocos, o llegamos al aula con preconceptos acerca del «grupo ideal», quizás pensemos que se comportarán igual que el del año pasado o que los estudiantes del mismo año de otra carrera o institución y no reconocemos las características propias de cada grupo en particular.

Charlando con los nuevos alumnos comencé a notar las diferencias entre los estudiantes de arquitectura y los de diseño de interiores; las carreras son distintas, el contexto no es el mismo, las herramientas de trabajo son otras, los conocimientos previos diferentes y la manera de ver las cosas a veces, hasta parecía totalmente opuesta. Me di cuenta que incluso yo desconocía los paradigmas que tomaban para sus trabajos, más sincero aún es admitir que tampoco se me había ocurrido investigar para saberlo, ¿cuáles son los referentes de los futuros diseñadores de interiores? ¿diseñadores contemporáneos, nacionales o internacionales, diseñadores de objetos, quizás? ¿diseñadores industriales?

Tomé conciencia de ello una clase cuando uno de los alumnos explicando sus decisiones en el diseño refirió parte de su trabajo como «a la manera de...» y ese nombre yo lo escuchaba por primera vez; en ese preciso instante pensé: «¿le pregunto quién es?» Casi simultáneamente una voz en mi interior gritaba: «¡Ni se te ocurra! Vas a quedar como una tonta...después lo buscas y listo.» Seguí escuchando la explicación convencida de que todo había pasado, pero este alumno volvió a nombrar a este artista, no sólo lo nombró sino que, esta vez además, se refirió a una de sus obras, (que por si no se dieron cuenta les aclaro yo jamás había visto) y ahí estaba «el muy cruel», sin saberlo ni pretenderlo claro, insistiendo sobre mi ignorancia. No sé explicar cuál fue el impulso que dominó mi boca y pronunció, sin mi permiso, esas palabras que yo consideraba fatales para mi imagen: «¿me podrías contar quién es este diseñador?» El alumno me miró y sin sorprenderse por mi pregunta contó lo que sabía de este personaje, por qué lo había elegido y cómo había utilizado la técnica de él en su trabajo. Debo admitir que hacer esa pregunta me quitó un gran peso de encima.

Las primeras clases transcurrían normalmente, pero interiormente yo seguía cuestionándome muchas cosas: ¿cómo les explicaríamos?, ¿Entenderían los planos?, ¿Trabajaban con planos?, ¿Me serviría lo que tenía preparado?, ¿Estaría capacitada para esta tarea? ¿Podríamos cumplir con los objetivos y llegar a tiempo a ver los contenidos?, ¿Y a desarrollar los temas previstos en las clases que teníamos? Este era un aspecto que me preocupaba especialmente, si los alumnos no entendían y había que extender el tiempo destinado a cada clase ¿cómo haríamos? ¿Cómo influiría esto en el plan de trabajo previsto en el cronograma? Junto con el programa de la materia donde se enuncian los contenidos que se dictarán, se prepara el cronograma de clases en donde se organizan los temas según el criterio que el docente crea conveniente, a veces si la materia lo requiere se utiliza el orden cronológico, otras veces se hace por grado de complejidad, para esto se tiene en cuenta no sólo el tiempo de receso y fechas de exámenes que establece la Universidad, sino también otro tipo de actividades que se organicen para los alumnos como por ejemplo, visitas a obras o salidas para asistir a conferencias y charlas relacionadas con la carrera.

La cátedra en la que participo por la mañana, propone para el segundo cuatrimestre dos o tres invitados para que presenten en el aula una charla del tema de su especialidad, que por supuesto tiene directa relación con lo que se enseña durante el año. Para esto hay que contactarlos con anticipación y según la importancia del invitado a veces hay que adaptarse a su propia agenda, para ese día, de todos modos, se prepara una mini-teórica sobre el tema por si a último momento, por cualquier imprevisto la visita falla. Pensaba cómo organizaríamos eso con los alumnos de diseño de interiores y si ellos estaban acostumbrados a este tipo de actividades, no quería dejar nada librado al azar y eso al principio me generaba una gran tensión.

Cuando me concentraba en la clase volvía la calma y lograba dejar la incertidumbre de lado. En uno de esos momentos me detuve a observar el aula, los bancos, la distancia que había entre nosotros, noté que la distribución era distinta a la que estaba acostumbrada: al ser menos, docentes y alumnos estábamos más próximos por lo que la comunicación parecía ser mejor, más fluida, había más interacción entre todos,... era distinta.

Todo aquello que al principio había sentido como una carencia empezaba a mostrar su lado positivo. Sabía que no llegarían todas las respuestas por arte de magia, pero en el fondo confiaba en que «el problema» tendría solución, tal vez sólo era cuestión de cambiar el enfoque...de recurrir a la creatividad... hacer unos arreglos por aquí y agregar algunas «cositas» por allá, seguramente eso harían que todo resulte.

Sólo una vez que tomé conciencia de que comenzar una nueva etapa no era «más de lo mismo» entendí que tendría que poner mis capacidades a prueba y adaptar el mensaje para que el receptor lo comprendiera con claridad, tendríamos que lograr hablar el mismo lenguaje. Visto así, no me parecía tan difícil. Era una oportunidad para comparar experiencias y obtener información que se pudiera aplicar a las distintas situaciones que surgieran en el aula, en cualquier ámbito. Además, no estaba sola, era parte de un equipo.

4. «Reglas Prácticas de la adscripta aplicada»

Como ya les conté al principio, en el momento de relatar la experiencia tenía que quedar claro cuál fue mi aprendizaje y se me ocurrió armar una guía que orientara el relato, a medida que avanzaba, seleccionaba aquellas situaciones o frases que provocaron un cambio en mi manera de ver y pensar las clases, fue así que surgieron estas reglas, que por supuesto no pretenden ser un *decálogo docente* sino que son el resultado de una manera simpática de tener presentes ciertas cosas que considero importantes en el desarrollo de la actuación docente.

Regla N°1: «Nunca pienses que porque dos materias se llaman igual son iguales»

Mi primer error fue pensar que porque tenían el mismo nombre eran lo mismo, pero de a poco empecé a notar las diferencias. El grupo, el perfil de graduado buscado, el contexto, los conocimientos previos de los alumnos son distintos y todo esto obliga al docente a transmitir los contenidos de una manera diferente, tratando de enfocarlos para lograr comprensión en cada caso.

Regla N° 2: «No pienses en la clase como un grupo homogéneo, podrías equivocarte»

Los grupos, por lo general, presentan a un líder o a un grupo más pequeño que, por distintos motivos, se destaca sobre el resto. No sólo es cuestión de edades, hay grupos en que se notan más las *individualidades* que en otros, por las personalidades de los alumnos, por la relación que entablan con el docente, por la afinidad que puedan tener con la materia o porque simplemente participan más que otros. Si no nos tomamos el tiempo para verlos a todos los alumnos, corremos el riesgo de seguir el ritmo de un grupo y no darnos cuenta que en el camino queda el resto de la clase, que necesita más tiempo o más explicaciones para la comprensión del tema.

Regla N° 3: «No etiquetes a los alumnos»

Concretamente, lo que quiero decir es que a veces, sin pretenderlo, mentalmente catalogamos al grupo como activo, pasivo, bueno o malo, en función de lo que explicamos y propusimos, de la comparación con otros alumnos y no reparamos en analizar cómo habría que decir las cosas para que estén dirigidas a ese grupo concreto, con sus propias características, teniendo en cuenta la manera en que esos alumnos funcionan. Sin quererlo, muchas veces, planteamos la clase para un grupo «tipo» y esperamos que el grupo real responda a esas expectativas que generamos en el momento de la planificación.

Regla N° 4: «No planees trabajos en grupo hasta no saber cuántos alumnos son»

Quizás esta regla les suene demasiado obvia, para mí no lo fue. A veces una tiene todo muy claro en la mente, planea cómo va a hacer esto, cómo va a mostrar aquello otro, qué va a decir...pero luego en la práctica las cosas resultan de otra manera y hay que poder enfrentar el cambio y reorganizar las tareas. Además en un grupo reducido, aprendí que hay que tener un «Plan B», por eso cuando pienso una tarea que se desarrollará en el aula surgen preguntas como: ¿cuántos son los temas a trabajar en esa clase?, ¿cuántos alumnos se necesitan para distribuir los contenidos y que se aborden todos?, ¿esa actividad se puede realizar de todos modos si algunos alumnos faltan?, ¿es necesario que sea un grupo par? Estas preguntas hacen que piense posibles respuestas y surgen otras alternativas.

Regla N° 5: «No prepararás el mismo trabajo práctico para dos cursos distintos.»

Como ya sabemos los grupos de un año a otro van cambiando, y también resulta que el mismo grupo reacciona de una manera frente a una temática determinada mientras que se comporta distinto en otro momento, a veces son más activos al principio y después de las vacaciones se dispersan o por el contrario al comienzo parecen «no encontrar el ritmo» y luego responden positivamente. Por este motivo hay ocasiones en donde el trabajo práctico que presentamos el año anterior parece no ser el adecuado para este; quizás sean las consignas o la metodología de trabajo la que haya que cambiar para que se adapte y ofrezca a los alumnos oportunidades para que realicen su propio aprendizaje.

Regla N° 6: «Nunca cumplirás el cronograma que planeaste al comienzo del año, siempre habrá una clase que se suspenda»

La palabra clave en este aspecto de la planificación es la FLEXIBILIDAD porque cada clase se desarrolla de manera diferente cada vez, si el año anterior ese tema se pudo explicar en un solo encuentro no significa que este año ocurra de la misma forma, hay muchos factores que influyen, no cumplirlo me provocaba un poco de angustia, pero después aprendí que el plan de trabajo que se planea a comienzos de año debería tener una o dos fechas libres que nos sirvan para acomodar aquellos temas que necesiten mayor tiempo de elaboración.

Ser flexibles no significa que nos dé lo mismo dar ese tema hoy o dentro de dos meses, sino que si esa clase se suspende por razones ajenas a nuestra voluntad se tenga la capacidad de recuperarla o preparar un cuestionario o trabajo práctico sobre ese tema para que realicen los alumnos y dedicarle unos minutos de corrección en otra clase. En este tiempo que comencé a aproximarme a la práctica docente, pero pesando como me sentía cuando era estudiante, he llegado a la conclusión que es más importante explicar los temas más relevantes de la materia, darles el tiempo necesario a los ejercicios, las dudas y las preguntas aunque quede algún contenido secundario sin profundizar en clase que correr ciegamente detrás del calendario sólo por cumplir con el cronograma a la perfección.

Regla N° 7: «Nunca confíes que tienes todo bajo control, siempre habrá un alumno dispuesto a desestabilizarte»

¿Cómo reaccionamos cuando un alumno habla en clase de algo que no conocemos o nos pregunta aquello que no podemos contestar? Preguntamos, improvisamos una respuesta o admitimos que no podemos contestar. ¿por qué nos cuesta reconocer frente a la clase nuestras limitaciones?, ¿por qué ese día en el aula me costaba hacer a mí las preguntas? Quizás porque yo no me permitía «el no saber», no quería destruir la imagen del yo-lo-se-todo-y-nunca-me-equivoco. Muchas veces se nos ha transmitido que si un docente admite que no sabe algo prácticamente «está herido de muerte», por eso nos cuesta tanto abandonar esa posición. Puedo decirles que no siento que mi imagen se haya perjudicado por admitir alguna vez mi ignorancia respecto a algún tema específico, por el contrario, demostrar que uno tiene la capacidad de aprender de los demás, mejora la relación con el otro y además considero como un rasgo de auto confianza tener en claro cuáles son nuestras fortalezas a la vez que reconocemos nuestras debilidades para trabajar continuamente sobre ellas y superarlas. Porque definitivamente, todos cada día tenemos algo nuevo por aprender.

«Si buscas resultados distintos, no hagas siempre lo mismo.»
Albert Einstein, físico alemán.

La partida del partido

Lic. Laura Trotta

INDICE

1. De cómo sucedió
2. Aparece Gonzalo
3. De cómo se organizó la clase
4. Una experiencia de aprendizaje significativo. ¿Para quién?

1. De cómo sucedió

Un miércoles a las 21.30 hs llegué al aula donde doy clase de la materia Psicoanálisis I, para la carrera de Psicología, en la UB. Encontré que los alumnos estaban preparados para irse. Entonces tuvo lugar la siguiente escena:

-»... qué pasa?...» – pregunté.

-»... hoy es el partido profesora...».

-»... qué partido?...»

-»... Cómo profesora, ¿no se enteró?, hoy juegan Argentina y Brasil...».

Los alumnos entraban y salían del aula, yo seguía en el escritorio sin decir nada. Parecían esperar mi aprobación para irse. Repentinamente un alumno dijo:

-»... profesora, por qué no viene con nosotros, vamos a «Museum» a verlo, hay una pantalla gigante y comemos todos juntos...»

-»... sería lindo ir, pero ahora no puedo, es el horario de la clase...».

Una alumna acotó, -»... me da no se qué irme, y dejarte sola...

-»... no te preocupes por mi, si se van todos aviso en bedelía y me iré también, si alguien se queda tengo que dar la clase como siempre...».

Yo seguía en el escritorio y ellos conversando, en voz baja, parados, preparados para irse, en los bancos ya no quedaba nada.

Entonces otro agregó, - «...la verdad que me da no se qué a mi también, vos sos tan macanuda, yo no te quiero fallar...» ,

-»... gracias por tu consideración pero a mi no me hacés nada, ustedes ya son adultos, ya están en condiciones de elegir que quieren hacer. Tienen faltas de las que pueden hacer uso, es un derecho que tienen, pueden decidir para qué usarlas, podría ser, ¿por qué no?, para ver un partido de fútbol. Cuando se toma una decisión siempre queda algo fuera, no hay otra alternativa, en este caso si van a ver el partido la clase queda perdida...».

Mi tono fue muy cordial todo el tiempo. En ese momento me pareció entender que podía resultarles más atractivo ver el partido que quedarse a las nueve y media de la noche escuchando una clase de psicoanálisis. Creo que alguien que ha cursado su carrera universitaria en el turno noche puede entender que aún con un gran convencimiento de lo que eligió estudiar algunas veces prefirió irse del aula, por el motivo que fuera. Probablemente esta creencia hizo que mi tono fuera cordial.

El alumno que expresa que no me quiere fallar, se llama Gonzalo. Durante la cursada estuvo muy quejoso respecto a la cantidad de bibliografía que había que leer, diciendo todo el tiempo que él trabajaba y no tenía tiempo, que los de la mañana podían leer más porque no tenían que trabajar, pero que ellos sí y que encima eran menos, eso hacía que tuvieran que leer porque sino se notaba más que a la mañana, que eran más alumnos. Con estos comentarios terminaba cada vez justificando por qué finalmente no había leído los textos que se fueron dando en las clases.

Justamente Gonzalo propuso lo siguiente ante mi última intervención: - «...profesora, yo para la próxima preparo la conferencia 32.»

Ese era el texto que se iba a dar en esa clase. El programa de la materia se conforma con varios escritos de la obra de Freud, para algunos, los más complejos, se usa más de una clase, para otros, como en este caso, más cortos y con menor nivel de complejidad, sólo una. La conferencia 32 fue escrita por Freud casi al final de su obra donde teorizaba acerca de un estado afectivo, la angustia, el texto se denomina Angustia y Vida Pulsional. El tema es importante y se va estudiando a lo largo de la cursada articulado con otros temas, hasta llegar a ver esta conferencia que es específica y resume el pensamiento de Freud acerca de este afecto.

A la intervención de Gonzalo contesté: - «...si tenés ganas me parece bárbaro, pero sólo vamos a usar 20 minutos de la clase para que lo expongas y después continuaremos con el tema que sigue...».

Dije 20 minutos porque consideré en ese momento que con ese tiempo iba a bastar para ubicar las cuestiones más importantes de la conferencia. Ahora pienso que quizás de haber sido otro el tema en cuestión, de mayor dificultad o extensión, hubiera pensado en otra alternativa, como podría ser una clase de recuperación acordada entre las dos partes, docente y alumnos.

Todos fueron a bedelía a pasar su tarjeta, de este modo quedaba claro frente a la Universidad que tenían una falta en Piscoanálisis I. Yo di la clase a una alumna que se quedó, y viene sólo para esta materia.

A la clase siguiente concurren casi todos. Gonzalo había preparado la conferencia. Le hice lugar para que empezara con su exposición. Cuando comenzó a exponer se notaba que no había entendido demasiado lo que había leído, pero también quedaba claro que sí lo había hecho. Esto me llevó a pensar que podía existir alguna dificultad en la comprensión del texto y Gonzalo podía ser una muestra del resto.

Vi las caras de los demás alumnos y me pareció que no era lo mejor dejar así el pasaje por la conferencia 32. Así comencé a hacer un cuadro en el pizarrón para intentar completar un poco la exposición de Gonzalo quien dijo después de ver el cuadro: - «...ahora sí se me organizó lo que leí...».

2. Aparece Gonzalo

Es muy difícil ubicar lo que pensé en ese momento, intervine así, y hoy, a posteriori puedo decir que tengo la convicción de que no es por obligación que un sujeto puede aprender, sino que habrá que apostar a convocar su deseo cada vez, usando la estrategia que consideremos más conveniente y ubicando la singularidad de cada curso, y si es posible, de cada alumno.

Gonzalo participó en una de las clases anteriores de la siguiente forma:

Una alumna preguntó ingenuamente (y creo hoy que es por el clima de confianza que hay conmigo en la clase): - «...profesora, todo el mundo habla del Complejo de Edipo, pero la verdad es que yo no sé qué es, me da vergüenza decirlo, pero yo no lo entiendo...».

Respondí de la siguiente manera: - «...qué suerte que lo pudiste decir, es cierto, por ahí escuchaste hablar en muchas materias y todos los profesores debieron suponer que lo sabías, entonces si no lo sabés lo vamos a ver juntos, ésta es la mejor materia para que puedas aprenderlo..., decime Carolina, a vos que te parece que será esto del Complejo de Edipo?...». Es aquí cuando Gonzalo intervino diciendo: - «...yo leí el libro de Edipo, de Sófocles...». Yo, entonces lo invito a participar diciendo - «...a ver Gonzalo, porqué no nos contás lo que te acuerdes de esa historia...». Gonzalo narró la historia de Edipo como un cuento, todos escuchaban atentamente, algunos iban preguntando detalles sobre los distintos personajes, Gonzalo a veces podía contestar, cuando no, intervenía yo para aportar esos contenidos.

En esa clase Gonzalo pudo aparecer, él tenía eso para dar y se le hizo lugar para que así fuera. El tema se dio con su participación, que fue activa y extensa en ese encuentro. Carolina se benefició con el aporte de su compañero, sus preguntas fueron guiando a Gonzalo en la narración de la historia, esa clase fue una producción del grupo, con participaciones activas de los alumnos, donde la función del docente sólo fue de coordinación. Con la conferencia 32 puedo decir que intenté que pase lo mismo, tomar su deseo de aportar algo, esta vez, pareció que el compromiso con la docente lo movió a leer.

3. De cómo se organizó la clase

Si bien existe en mí la convicción acerca de promover el deseo de encontrarse con el objeto de conocimiento desde un lugar opuesto a la obligación, entiendo que hay un deber que tengo como docente y es poder dar cuenta de que los alumnos conozcan los contenidos mínimos del programa.

Aposté a darle lugar a Gonzalo a que pueda aparecer en la clase con lo que él estaba dispuesto a hacer. Esto no daba garantías de que los contenidos fueran a explicitarse correctamente, había que esperar para ver cómo sucedían las cosas. Podía ser que la clase del alumno fuera muy buena, y que con eso sólo bastara; o, como sucedió, hubo que agregar algo más, desde el lugar del docente, para que lo que trajo Gonzalo pudiera ser rescatado como material didáctico, no anulado como aporte, sino incluido como se hizo.

Había pensado en hacerles un cuadro en el que pudieran visualizar rápidamente los distintos momentos en la obra de S. Freud, dónde reformula el concepto de Angustia en función del avance en sus descubrimientos clínicos. La angustia es un estado afectivo con el que Freud se encuentra de entrada en el trato con sus pacientes y que lo movió a cambiar su teoría sobre la misma en dos oportunidades. Lo que preparó Gonzalo se incluyó en la última parte del cuadro. Queda para evaluar en el examen final si, luego de esto, los alumnos se remitieron a leer los textos que quedaron indicados en el cuadro. Una parte de la clase original quedará perdida para ellos, la posibilidad de preguntar lo que no entendieran de esos textos, ya que eligieron, por la libertad que el sistema universitario propone con el sistema de faltas, ir a ver el partido de fútbol.

4. Una experiencia de aprendizaje significativo. ¿Para quién?

Voy a articular algunos conceptos teóricos que permitan reflexionar acerca de la experiencia relatada.

Lidia Fernández en su texto «Instituciones Educativas»⁴⁷ trabaja diferentes dinámicas institucionales en situaciones críticas y menciona la necesidad de regular el comportamiento de las personas que forman parte de una institución. Las instituciones son normas que adquieren fuerza en la organización social y que regulan el comportamiento individual.

¿Porqué habría que regular el comportamiento de los seres humanos que conforman una institución? La autora nos explica que la regulación es por la existencia de una tensión entre los intereses de los individuos y los del grupo. Un sujeto tendrá que resignar ciertos deseos individuales en pos de que el grupo se conserve. Podemos pensar qué pasaría si en cada clase escucháramos, como docentes, de qué tiene ganas cada uno en ese momento; ¿sería posible arribar a algún resultado que se acerque a lo esperado desde la institución educativa.?

Un sujeto humano se desarrolla en una trama de relaciones y sucesos pautados por instituciones de diverso nivel de generalidad que, por el proceso de socialización pasan a formar parte del interior de la subjetividad y a funcionar como un regulador social interno. Si el poder regulador falla se protege lo establecido con aquellas instituciones que se encargan de vigilar y castigar. Cuando las instituciones se singularizan en la forma de una unidad organizacional concreta –por ejemplo: los establecimientos institucionales-, definen un «espacio geográfico, imaginario y simbólico» en el que se juegan las tensiones antes mencionadas. Es así que un sujeto encuentra un lugar de seguridad, pertenencia y desarrollo que contiene en el mismo ámbito la enajenación, la exclusión y el sufrimiento.

Graciela Frigerio⁴⁸ define a la escuela como una institución específica, compleja, multidimensional, pluri y multidisciplinaria, integradora, intermediaria e intercultural. Sabemos que la escuela no es la universidad, podemos ubicar diferencias sustanciales entre ellas, pero para este caso en particular y por como trabaja el concepto la autora en este texto resulta pertinente la definición. No me detendré en detalle acerca de esta definición porque no es el objetivo de este trabajo. Sino que de esta definición voy a tomar el concepto de «complejidad», ya que me parece interesante para nuestro caso. La complejidad se refiere al encuentro entre el docente y el alumno. Frigerio dice que este encuentro se justifica en la medida que se construye una triangulación. Triangulación con el objeto a conocer. Triangulación que permita un encuentro significativo con lo desconocido.

¿Qué se entiende por encuentro? Es la aventura compartida de conquistar el sentido de lo a-conocer y, por significativo, la intersección entre el deseo de enseñar del docente, o sujeto 1, con el deseo de saber del alumno o sujeto 2. En general las culturas escolares han tendido a anular la triangulación y se caracterizan más por el $1+1=0$, es decir, una práctica que se instala en un lugar de no respuesta, o el $1+1=1$ o fórmula del pegoteo, los dos sujetos hacen 1 por indiscriminación. Aquí no hay aprendizaje ni enseñanza. El lugar del conocimiento sólo se instala en la escena donde la triangulación con lo a-conocer logra el $1+1=3$ volviendo insólito lo ya conocido y a su vez haciéndonos más familiar lo desconocido.

Otro concepto importante que rescato de esta autora es en relación a las representaciones sociales que un sujeto tiene de la escuela. Cuando se indaga acerca de ellas a un sujeto, lo más frecuente es que la evocación tenga como soporte el edificio escolar, su fachada, los caminos de acceso, los espacios de circulación y reunión (al modo de la morfología del cuerpo), y en segundo lugar el aula. Esto tiene que ver con que el aspecto de mayor significación de la vida educativa tiene que ver, en la mayoría de los casos, con los *afectos* y las vicisitudes de aceptación o rechazo social y no con la tarea de aprendizaje.

Si podemos enlazar este último concepto acerca de los afectos como aspecto de mayor significación en la vida educativa, y el lugar del conocimiento pudiéndose instalar en la escena donde la triangulación con lo a-conocer logra el $1+1=3$, se deduce que no se puede producir entonces un aprendizaje significativo en tanto las estrategias utilizadas en la enseñanza no den lugar a la formación de ese espacio, vacío, desconocido cada vez, a construir en el proceso de enseñanza, a producir en ese encuentro entre docente y alumno, cada vez. Y en ese encuentro también estarán entrelazados los afectos, hay afectos en juego que producen cosas, hay deseo del docente en tanto tenga como política el $1+1=3$, y el deseo produce un movimiento que puede llevar al conocimiento.

¿Cuál fue mi apuesta al proponerle a los alumnos que decidan lo que querían hacer? Instarlos a que reubiquen su responsabilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, o mejor dicho, a que ocupen su lugar, en tanto son ellos los que le demandan a la Universidad que imparta conocimientos, de hecho pagan para ello. De lo contrario, ¿qué queda por hacer ante una situación como la expuesta? Puede ser vigilar y castigar, la Universidad cumple con esa función. También se puede pensar en que decida sólo el docente qué hacer, generando una situación de asimetría donde el poder queda de su lado.

47. Frigerio, Graciela y otros: «Cuando el aprendizaje es un problema», Buenos Aires, Miño y Dávila, 1995.

El $1+1=3$ refleja la posibilidad de subjetivación que habrá que pensar en cada caso cómo arribar a ella. En mi relato al convocar a los alumnos a elegir produjo un efecto: a la clase siguiente concurren casi todos y un alumno, quien estaba en una posición de mayor pasividad y constante queja apareció de una manera diferente. Considero que algo de esta experiencia produjo con el alumno la creación del espacio mencionado, promoviendo un lugar para la adquisición de conocimiento que no estaba de entrada. Esta escena del partido, que parece trivial y con poca conexión con los contenidos de la materia podría ser aquella que permita a un sujeto aprender algo nuevo.

Recordemos el film «Querido maestro», donde el maestro se cuestiona su modo tradicional de enseñar y llega a descubrir en sus alumnos qué situaciones les facilitan el acceso a ese encuentro tan particular con cada instrumento; y esto no será sin la presencia de un docente, presente con su deseo. Sólo así habrá un efecto en la transmisión de los conocimientos, para lograrlo quizás tengamos que dejarnos inundar por lo desconocido, lo que parece subversivo, y hacer lugar a lo que puede ir apareciendo. El afecto se vehiculiza de muchas maneras. Muchas veces escuchamos relatos de personas que nos dicen algo como esto: - «...aquel maestro que tuve en tal año era muy (exigente, o muy duro, o muy dulce, o lo que fuera)...pero siempre lo recuerdo, o aprendí mucho de él...».

Comparto el concepto de Frigerio en relación a los *afectos* y cómo estos favorecen o no la situación de enseñanza. En el relato de la experiencia los alumnos mencionan algo en relación a no querer fallar a la docente, hay algo allí que escapa al programa de una materia y que tiene efectos en el dictado de la misma. Aquello que circula en el vínculo docente-alumno, del orden de los afectos, algo imposible de cuantificar, produce efectos, como puede ser la motivación de los alumnos.

Considero que el aprendizaje significativo fue para ambos, alumnos y docente, los alumnos se encontraron aparentemente sorprendidos de que la docente no se enoje por la elección de ir a ver el partido, y entre ambas partes se produjo una solución, el armado de la clase siguiente con el aporte de un alumno, que no tiene precisamente el perfil de alumno aplicado. En mi caso, como docente también considero que fue un aprendizaje significativo pues me aventuré a probar qué sucedía si los dejaba partir, que era lo que ellos deseaban en ese momento y los efectos a mi criterio fueron positivos, no sólo en el sostenimiento de un vínculo de respeto entre las partes, docente y alumnos, sino también en la motivación y acercamiento al objeto de enseñanza que promovió una actitud como la que tomé. Es una tarea difícil que requiere tiempo, un tiempo diferente de los cronogramas de las cursadas, los tiempos de un sujeto, que no suelen coincidir con los del año calendario. En tanto continuemos trabajando en la investigación de estas temáticas y promoviendo espacios para la reflexión se abre un espacio que permite al docente sostener su deseo en la construcción de nuevos conocimientos acerca de la práctica.

Epílogo

En esta sección se incluyen los comentarios de las profesoras y adscriptas acerca de qué les representó participar en el Taller Experimental de Narrativa Docente.

«El primer dato de interés surge de la propuesta misma del curso: se trataba de ubicar la propia experiencia como objeto de estudio, de seleccionar *una* experiencia puntual para relatar y revisar lo actuado, lo hecho, lo decidido. Se trataba de mirarnos a nosotros mismos, en fin, de mirarme con detenimiento casi obsesivo para lograr comprender supuestos, mecanismos y resultados de la propia acción y, así, trascenderla, esto es, llevarla del plano de la experiencia al de los conceptos.

En una segunda instancia, la tarea de extrovertir la situación elegida, con sus aciertos y errores, promueve o inicia todo un proceso de reflexión que se completa con la mirada del otro. Es decir, es desde uno mismo pero con la ayuda del otro que podemos *re-vern*os, *re-pensarnos* como docentes.»

Arq. Rosario Betti

«Mi impresión respecto de la propuesta de tomar la narrativa como un recurso de análisis, reflexión y repropósito de la experiencia docente, es que me ha servido para incorporar un nuevo medio crítico: el relato. A decir verdad, lo que me resultó más interesante es el desafío de la escritura del relato. Reconocer la existencia de relatos vitales en el discurso coloquial acerca de las vivencias en el interior del aula cuando, por ejemplo, compartimos una anécdota con un colega, no es algo nuevo ni difícil de visualizar. Escribirlo con la intención de enriquecer el alcance del discurso teórico y con la esperanza de expandir el potencial de la práctica docente, es todo un tema.

En el intento de dar cuenta de mi accionar deviniendo en un rol específico dentro de un proceso relacional, mi discurso fue tomando la forma de un relato acerca de relatos. La experiencia que elegí narrar tiene que ver con la construcción, escritura y defensa de un relato por parte de unos alumnos situados cerca de «la puerta» de su graduación. Luego, yo misma debí utilizar la estructura del relato para narrar las idas y vueltas, las interrogaciones y las búsquedas que fueron surgiendo durante el proceso de seguimiento de la confección de esos otros relatos. En el proceso que intenté relatar se abre primero una puerta, medio de acceso del alumno a mi mundo particular. Una vez dentro, abrimos una ventana, no tanto para que el «afuera» entre, sino para que el «adentro» irradie, se filtre por esa abertura. Porque en ese interior, en eso que he llamado la «esfera íntima interfacial» se produce el intercambio de la práctica. Finalmente surgió una tercera ventana: la pantalla del ordenador, cuya indiscutible fluidez y transparencia corre el riesgo de convertirse en una opacidad paradójica si no la contrastamos con un «cara a cara» dialogado. Esto fue lo que sucedió en el proceso de corrección con la coordinadora del taller. Y como no quiero enredarme más en este nomadismo conceptual, por el momento, doy por terminado este comentario.»

Arq. Liliana Bonvecchi

El trabajo de taller permite una interacción entre los participantes que contribuye a ver las propias acciones desde diferentes lugares. La mirada crítica está afuera en este proceso, incorporarla es un proceso posterior.

Estoy habituada a esta dinámica transferida obligadamente a los equipos interdisciplinarios característicos de mi trabajo profesional en Planeamiento, por eso fue para mí una sorpresa – agradable – que este Taller de Narrativa me llevara a releer mi propia actuación más que a confrontarla con las diferentes lecturas que se pudieran hacer de la misma.

Para escribir se requiere haber vivido y entendido. Ya que son experiencias reales sólo quedaba entender. Entender y aceptar da paz y seguridad, aún en los errores porque se ha sobrevivido de ellos.

Tener la oportunidad de revivir circunstancias, analizar causas y efectos, identificar los momentos cargados de sentimientos y las decisiones ceñidas al raciocinio, verificar el criterio de realidad de los juicios elaborados en los momentos más dominados por los sentimientos e identificar estos sirve no solo para conocerse sino para entender el por qué y el para qué de lo realizado.

Me gusta innovar, incluir en la enseñanza la vida en tiempo real. Hoy siento que puedo confiar más en mis intuiciones porque he verificado que se construyen sobre multitud de pequeñas o grandes experiencias previas, que afronto lo nuevo transfiriendo procedimientos o relaciones de multitud de fuentes prácticas o académicas, próximas o lejanas, propias o ajenas.

La experiencia narrada transitó por un momento particularmente intenso para todos: el aula era casi un remanso donde se reflejaban los efectos. Narrar este tramo vivido me permitió comprobar que inmersa en emociones, puedo conservar un derrotero planificado y no perder un mínimo poder de autocritica pero sobre todo que busqué la acción –que es la vida- y no la inmovilidad –que es el fin del camino-.

Arq. Marta Lidia Giardino

«La experiencia de haber cursado este taller me permitió revivir sensaciones que había experimentado en la clase relatada. Pude evaluar, a través de la mirada crítica y constructiva de mis colegas docentes las ventajas y desventajas de la innovación y de la flexibilidad en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

A través del intercambio de ideas, de escuchar las narraciones de las experiencias de otros docentes, de poder tener miradas diferentes de una misma experiencia, se logró crear un auténtico espacio de reflexión sobre la práctica docente.

Personalmente, considero que me ayudó a revalorizar la tarea de enseñar, y particularmente redefinir el rol del docente y del alumno en el proceso de enseñanza –aprendizaje.»

Lic. Verónica León

«Reflexionar sobre la propia práctica docente no es un acto común y menos en estos tiempos que corren, el sólo hecho de abrir un espacio de reflexión sobre lo que hacemos es un privilegio poder llevarlo a cabo, sobretudo en grupo con docentes de otras disciplinas.

Debo decir que la novedad de escribir sobre actividades docentes propias fue en sí una ardua tarea para mí. Nunca había registrado lo hablado y sólo tengo registro gráfico y apuntes propios de algunas de mis clases teóricas, así que proceder a registrar, describiendo lo que hablo con los alumnos corrigiéndoles en las mesas del taller o haciendo una crítica de sus trabajos expuestos, fue un gran esfuerzo. Registrar estas experiencias se convertía para mí en material de estudio, y no era ya sólo un material didáctico para los alumnos. Tener que registrar las experiencias con orden y claridad era una dificultad a la que mi mente no estaba acostumbrada, darle importancia a mis palabras y acordármelas era todo un desafío.

Al realizar quincenalmente los encuentros, el mayor tiempo entre cada uno dió más espacio a la necesaria reflexión y permitió que surgiese una nueva mirada sobre lo vivido que esta vez era escrito. Muy mal escrito al principio, con dificultad y sin pertinencia. Debo confesar que tuve que empezar copiando las citas que me interesaban de las lecturas que iba haciendo para entrar en tema y no asustarme con la página en blanco como dice Mallarmé, y recién después de 3 o 4 encuentros, críticas por medio por parte de mis compañeras y de la coordinadora, pude esbozar alguna anécdota escueta e incompleta, mechando las citas que habían provocado eco en mí.

Eso fue sólo el principio, ya que recordar lo sucedido fue bucear en las aguas turbias del olvido... Para rescatarlo fue preciso analizar meticulosamente los resultados obtenidos y reconocer los propios errores de actuación, que se destacaban y sobresalían con estridencia frente al análisis y la reflexión. La tarea dió sus frutos pues me permitió tomar conciencia de ellos para poco a poco empezar a corregirlos!!!»

Arq. Marlen de Vries

«En el marco del Programa de Desarrollo de Habilidades Docentes había realizado el curso introductorio y me había resultado muy interesante. Cuando supe del curso de narrativa decidí anotarme. Al inscribirme me explicaron que la propuesta consistía en reflexionar sobre un aspecto en particular de la propia práctica docente, para lo que era necesaria la experiencia en el aula. Como yo recién iniciaba mi labor como adscripta la coordinadora me sugirió que una vez que en el primer encuentro se determinara el tema a tratar veríamos juntas cómo sería mi participación.

En el taller todas las docentes tenían mayor experiencia que la mía, y el tema elegido fue el relato de «una experiencia significativa». Entonces pensé: «quien más indicado que yo para narrar sobre experiencias significativas, si estoy en pleno proceso de iniciación en la práctica y capacitación, con experiencias que me movilizan bastante», así que no dudé en que podía participar plenamente. Además sentí que podría aprender muchísimo de lo que mis compañeras pudieran relatar, ellas han vivido muchas situaciones que seguramente en un futuro cercano me tocarán enfrentar. Y así fue, aprendí mucho de sus relatos, pero mayor fue mi sorpresa cuando descubrí que repasando mi corta historia en el aula pude aprender mucho más sobre mi misma, reconocer mis miedos, mis incertidumbres, mis objetivos y mis capacidades, y darme cuenta que, al igual que en cualquier faceta en nuestras vidas, la docencia es un proceso de cambios continuos y lo que incorporamos o desechamos en nuestro camino nos ayuda a adaptarnos a cada nueva situación y superar los obstáculos que puedan llegar a presentarse.»

Arq. Ariana Romero

«¿Qué me pasó siendo la coordinadora? Fue muy fuerte, algo absolutamente nuevo, totalmente distinto. Estaba llena de incertidumbre, dudas por todos lados ¿qué se hace en este tipo de experiencias? ¿qué hago yo? ¿seré capaz de enfrentar el desafío que implica no tener una lista de contenidos a la que ajustarme? Montones de otras experiencias me acompañaban, Freinet estaba presente, también Jacotot ¿cómo enfrentaría la demanda de bibliografía variada, tal vez introducirme en temas desconocidos? ¿puede enseñar el «maestro ignorante»? Tenía que transitarlo para ver, era poner a prueba la teoría pero sin el salvavidas que

implica poseer un programa absolutamente definido. Hace años que trabajo en capacitación docente, tratando de transmitir lo que YO creo que los docentes necesitan, no me ha ido mal, no se trata de eso pero sin embargo ya no me cerraba. Los docentes hacen con «lo que los capacitadores les damos» lo que ellos pueden, versiones ad – hoc de las prescripciones metodológicas que nos cansamos de «bajar los especialistas», montones de explicaciones teóricas acerca del aprendizaje podemos esgrimir para justificar que así sea. Pero ante esta realidad ¿no deberíamos modificar la enseñanza, nuestra propia enseñanza?, ¿el aprendizaje que realizan los docentes no debería empezar por lo que ellos saben / sientan que necesitan y ser una búsqueda personal en la que el «otro» colabora sosteniendo el deseo y la voluntad, permitiendo la objetivación y la reconstrucción de sus saberes?. Bueno, este fue mi intento por modificarme, por pensar de manera distinta la capacitación y fue más que satisfactoria la experiencia. Se logró un verdadero aprendizaje grupal, todos nos enriquecimos con el aporte del otro, con el diálogo y la discusión, todos contamos con una herramienta nueva para pensar la tarea de enseñar y esto me parece valioso.

Lic. Emma Di Tullio

