

Perrenoud, Philippe (1996). “La profesionalización como motor y regulación de un cambio descentralizado” en *Perspectivas*, Vol. XXVI, Nº 3, Oficina Internacional de Educación.

Pozner, Pilar (2000). *Competencias para profesionalización en la Gestión Educativa. 10 Módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE.

Abstract: Ferrán Adrià, Catalan chef, managed to have his El Bulli restaurant declared five times as the best in the world and led a work team that always questioned everything, what was done and how it was done. With the utmost respect for the traditions, every time they thought of a dish, an ingredient or a way of cooking they asked themselves again if there were other ways to do it. The purpose of this work is to explore the principles on which this chef supports the success of his restaurant and, from there, analyze what this gastronomic project can teach us when managing / directing an educational institution. As we will see, for Adrià all the members of a restaurant help to build each dish. What about this philosophy can shed light on the daily work of principals in schools? Can we, among all, build other dishes and offer other menus?

Keywords: Innovation - creativity - leadership - communication – teamwork

Resumo: Ferrán Adrià, chef catalão, conseguiu que seu restaurante El Bulli fosse declarado cinco vezes o melhor do mundo e liderava uma equipe de trabalho que sempre questionava tudo, o que era feito e como era feito. Com o maior respeito pelas tradições, toda vez que pensavam em um prato, ingrediente ou maneira de cozinhar, se perguntavam novamente se havia outras maneiras de fazê-lo.

O objetivo deste trabalho é explorar os princípios sobre os quais esse chef apóia o sucesso de seu restaurante e, a partir daí, analisar o que esse projeto gastronômico pode nos ensinar ao gerenciar / dirigir uma instituição de ensino. Como veremos, para Adrià, todos os membros de um restaurante ajudam a construir cada prato. Que tal essa filosofia pode lançar luz sobre o trabalho diário dos diretores nas escolas? Podemos, entre todos, construir outros pratos e oferecer outros cardápios?

Palavras chave: Inovação - criatividade - liderança - comunicação - trabalho em equipe

^(*) **Sonia Montangie.** Profesora en Ciencias de la Educación (UNLPam). Especialista en Gestión y Conducción del Sistema Educativo y sus Instituciones (FLACSO). Especialista en Dirección de Instituciones Educativas (U. Austral). Maestranda en Dirección de Instituciones Educativas (U. Austral).

Recorridos vocacionales vinculados con el Diseño desde la escuela secundaria

Fecha de recepción: septiembre 2019

Fecha de aceptación: noviembre 2019

Versión final: enero 2020

Vanina Daraio ^(*) y Sara Müller ^(**)

Resumen: Pensamos en la necesidad que desde la escuela media se prepare a los estudiantes para la elección de carreras relacionadas con el diseño y la comunicación, con especial hincapié en aquellas didácticas que ponen en valor la Cultura Visual como portadora de representaciones.

Diversos estudios dan cuenta del rol central de la escuela secundaria como transmisora de aspectos asociados a las elecciones de carrera (Aisenson et al., 2008) y su eficacia respecto a la elección de una profesión (Aisenson et al., 2012). Entendemos sumamente relevante un trabajo escolar que desnaturalice las visiones distorsionadas o falsas creencias sobre ser diseñador.

Palabras clave: Diseño y comunicación – Cultura visual – escuelas secundarias - vocación

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 219]

Introducción

Diversos estudios dan cuenta del rol central de la escuela secundaria como transmisora de aspectos asociados a las elecciones de carrera (Aisenson et al., 2008), y por ende, su eficacia respecto a la elección de una profesión (Aisenson et al., 2012). Son varios los aspectos que intervienen: creencias, experiencias, materias, docentes, currículo, etc. Sin duda, resulta necesario que la escuela secundaria acompañe a las y los estudiantes en la construcción de un proyecto académico futuro, en este caso, relacionado con el diseño y la comunicación propiciando la deconstrucción del *carácter mítico* que podrían tener estas elecciones.

Este trabajo indaga algunos aspectos vinculados con las trayectorias educativas y las elecciones vocacionales en relación con las carreras de Diseño y Comunicación. Para ello, en principio se desarrollarán algunas nociones relacionadas con el campo de la Orientación Vocacional. Posteriormente, se abordará la noción de Cultura Visual y el ámbito de la Educación como fuente primordial de representaciones y creencias que, entendemos, intervienen en la construcción de elecciones profesionales donde se juegan estas disciplinas.

De esta manera, nuestro trabajo propone un recorrido que enlaza la elección de un proyecto profesional -aque-

llo que llamamos *vocación* - con dos tópicos centrales: la Cultura Visual y la Educación artística.

Nuestro primer apartado interroga conceptualmente aquello que podríamos llamar *la vocación*. Luego, se abordarán las Representaciones Sociales como una de las dimensiones centrales de análisis, constitutivas de las elecciones profesionales. El tercer apartado define la noción de Cultura Visual en general y su relación con los sentidos culturalmente compartidos. En el cuarto apartado, se plantean algunas relaciones posibles entre esta categoría, la educación secundaria y la construcción de vocaciones *artísticas*.

¿Vocaciones?

Desde una perspectiva crítica, y dentro del campo de la Orientación Vocacional, Rascovan (2005) define el concepto de “itinerarios vocacionales” como las actividades formales e informales que realizan los sujetos a lo largo de la vida con un plus de satisfacción. Las experiencias vividas -dimensión subjetiva- se entran con la dimensión social haciendo indisoluble la amalgama sujeto-contexto.

Además, se conceptualiza la noción de “trayectorias transicionales” entendidas como las experiencias propias de esta época donde la falta de linealidad, los escenarios sociales cambiantes, la simultaneidad y multiplicidad de actividades que realizan los sujetos dan cuenta de itinerarios que no están formados por trayectos ni transiciones estancas y que se enlazan con el contexto y sus fenómenos. Así, *trayectorias*, *itinerarios* y *transiciones* son diferentes nombres que involucran al proceso vital que un sujeto va desplegando en su devenir dentro de coordenadas socio-históricas portadoras de sentidos de representaciones sociales transmitidas en las prácticas sociales, especialmente, en la familia y escuela, siendo estas experiencias productoras de las coordenadas de los ulteriores recorridos vocacionales.

Entonces, entendemos los *recorridos* como las trayectorias conformadas por una dimensión personal (intereses, expectativas, creencias, etc.) y social (influencia de la escuela media, los medios de comunicación, la familia, los consumos culturales, etc.). Ambas vertientes están atravesadas por las representaciones sociales y el vínculo complejo y dinámico que estas establecen entre lo colectivo y lo individual. Aquí, la noción de *representaciones sociales* es concebida como un analizador que, según Moscovici (1979), permitirá deconstruir sistemas de valores, ideas y prácticas que aportan significados comunes y compartidos. También, desde Jodelet (2002), este concepto será articulado con el de *habitus* por ser un aspecto constitutivo de este y por poseer efectos en las prácticas. En síntesis, sostendremos que *la vocación* en general, y las vinculadas con el Diseño en particular, constituye un proceso -una construcción- que se realiza a lo largo de toda la vida. En este trabajo, nos centraremos en dichos recorridos poniendo el foco en las creencias y sentidos desplegados, especialmente, en los contextos sociales, históricos y culturales.

¿Por qué abordar las Representaciones Sociales (RS)?

En primer lugar y desde una perspectiva general vinculada con la vocación, los aspectos sociales que influyen

en la construcción de recorridos o trayectorias vocacionales -en este caso en relación con el Diseño- forman parte de las múltiples dimensiones que complejizan su análisis. Por ello, resulta relevante cuestionar este fenómeno desde el concepto de Representaciones Sociales (RS) que aporta el campo de la Sociología. Según Moscovici (1979) se asocia con una modalidad particular del conocimiento que interviene en la elaboración de los comportamientos y en la comunicación que establecen los individuos. Las RS en sí mismas son un corpus organizado de conocimientos que operan en el psiquismo de los sujetos para hacer inteligible la realidad física y social. A la vez, se integran en las relaciones y en los intercambios cotidianos entre los grupos donde se liberan mecanismos vinculados con la imaginación.

Para Ferrari (1995) la imagen social de una actividad contribuye a formar creencias sobre las profesiones y muchas veces invisibiliza otros aspectos más importantes que intervienen en la elección de un proyecto futuro o en la construcción de una identidad profesional. En este sentido, muchos eligen una profesión por la imagen que tiene para la sociedad más que por lo que significa para ellos mismos.

En segundo lugar y en torno al Diseño, el abordaje de las representaciones nos posibilita reconocer los modos y procesos de producción y de lectura de un texto, esto quiere decir cómo los textos construyen y son construidos. Pero también nos aproxima a una *visión del mundo* que las personas o grupos tienen sobre determinada temática. Las representaciones, por lo tanto, nos ayudan a entender la dinámica de las interacciones y aclarar determinantes de las prácticas sociales, pues la representación, el discurso y la práctica se generan mutuamente (Gee, 2003, 2005, 2009). De lo anterior se deriva la importancia de conocer, desentrañar y cuestionar el núcleo figurativo de las representaciones alrededor del cual se articulan creencias ideologizadas, pues ello constituye un paso significativo para la modificación de una representación y por ende de una práctica social. Las representaciones en definitiva, constituyen sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación positiva o negativa. Se constituyen a su vez, como sistemas de códigos, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas sociales.

En pocas palabras, estudiamos las representaciones por su función de conocimiento, ya que permiten comprender y explicar la realidad. Las representaciones permiten adquirir nuevos conocimientos e integrarlos, de modo asimilable y comprensible. Por otro lado, facilitan -y son condición necesaria para- la comunicación. Definen el cuadro de referencias comunes que permiten el intercambio social, la transmisión y difusión del conocimiento. Asimismo, estudiamos las representaciones por su función icónico-simbólica, ya que permiten hacer presente un fenómeno, objeto o hecho de la realidad social a través de las imágenes o símbolos que sustituyen esa realidad. De tal modo, actúan como una práctica teatral recreando la realidad de modo simbólico.

En los próximos apartados abordaremos algunas de las dimensiones que entendemos como centrales en

la construcción de recorridos vocacionales en Diseño, prestando especial atención al rol de las RS en la Cultura Visual y la Educación.

Cultura Visual

En relación a los contextos y sus sentidos, el panorama comunicativo y representativo ha cambiado de modo sustancial durante los últimos cincuenta años. Además, continúa cambiando. “Lo visual es ahora mucho más prominente como forma de comunicación de lo que fue durante tantos siglos. Estos cambios están produciendo efectos en las formas y características de los textos” (Kress, Leite-García, van Leeuwen, 2000, p.373). Se han generado hibridaciones, nuevas prácticas, cambios en el lenguaje, en la gramática y en todo el conjunto de representaciones audiovisuales.

La definición de Cultura Visual pertenece a Fernando Hernández Hernández (1999) y de allí su perspectiva acerca de su importancia en la educación escolar.

La noción de Cultura Visual es interdisciplinaria y toma referentes del arte, la arquitectura, la historia, la mediología, la psicología cultural, la antropología, etc., y no se organiza a partir de nombres de artefactos, hechos y sujetos, sino en relación con sus significados culturales (Hernández Hernández, 1999, p.51).

Para Hernández Hernández, la Cultura Visual se imparte en la actualidad como objeto de estudio, pero además en términos de economía, negocios y nuevas tecnologías -como parte significativa de la experiencia diaria-, de manera que tanto productores como receptores puedan beneficiarse.

Un estudio sistemático de la Cultura Visual puede proporcionarnos una comprensión crítica de su papel y sus funciones sociales y de las relaciones de poder a las que se vincula, más allá de su mera apreciación del placer que proporciona. Esta situación es la que reclama un análisis crítico de la imagen como objeto social (Hernández Hernández, 1999, p.51).

Este enfoque intenta acercarse a multiplicidad de expresiones y estudia la capacidad de todas las culturas para producir imágenes en la amplia gama de sus manifestaciones sociales. Lo que supone reconocer a todas las culturas como productoras de imágenes en el pasado y en el presente, y valorar la importancia de conocer sus significados en pos de reconocer su valor cultural. Esto también implica redefinir el sentido de la estética en términos concretos y específicos, y como respuesta a diferentes imaginarios de clase, género y cultura. Así, esta propuesta permite incorporar obras de arte contemporáneo, imágenes publicitarias, representaciones virtuales y otras formas de la cultura popular reconociendo su importancia como insumo para la enseñanza.

Para la Cultura Visual no hay receptores ni lectores, sino constructores e intérpretes, en la medida en que la apropiación no es pasiva ni dependiente, sino interactiva y acorde con las experiencias que cada individuo ha ido experimentando fuera de la escuela. Esto supone

considerar que cuando los niños y niñas llegan a la escuela traen consigo experiencias que afectan sus construcciones cognitivas y redefinen los contenidos que se les presenta en la clase. Los estudiantes son el resultado de entornos socioculturales concretos y de épocas históricas que encarnan un determinado tipo de valores. Acceden a la escuela con una identidad, una biografía en construcción, basada en sus experiencias de género, etnia y clase social y con una serie de nociones sobre la autoridad y el saber. Además, llevan consigo construcciones de la sociedad y de sí mismos, basadas en sus experiencias socioculturales anteriores. De ahí la importancia de la Cultura Visual, el lugar de puente que ejerce como campo de saberes que permite conectar y relacionar el universo visual de fuera de la escuela (la consola de juegos de video, los vídeo-clips, las carátulas de CD, la publicidad, el ciberespacio...) con el aprendizaje y sus estrategias para decodificarlo, reinterpretarlo y transformarlo en la escuela.

En muchas universidades, los departamentos de Historia del Arte han sido renombrados como de Cultura Visual, dado que los límites que imponía la visión disciplinar emergente en el siglo XVIII parecía demasiado estrecho para hacer frente a las demandas de un mundo en proceso de cambio. En estos departamentos se aborda como objeto de estudio e investigación «artefactos» como los anuncios publicitarios, objetos de diseño, moda, películas, *graffitis*, fotografías, actuaciones de rock/pop, programas de televisión, realidad virtual, redes sociales, imágenes digitales, además de las artes tradicionales como la pintura, la arquitectura o la escultura.

Pensamos entonces en la necesidad que desde la escuela secundaria se prepare a los estudiantes para la elección y el trayecto universitario de carreras relacionadas con el diseño y la comunicación por medio de teorías, técnicas y didácticas dedicadas a la “educación en medios” con especial hincapié en aquellas que proponen la puesta en valor de la Cultura Visual como portadora de representaciones.

Existen diversos estudios que dan cuenta del rol central de la escuela secundaria como transmisora de aspectos asociados a las elecciones de carrera como, por ejemplo, el significado del estudio y del trabajo en las distintas disciplinas (Aisenson et al., 2008) y la eficacia de la escuela respecto a la elección de una profesión (Aisenson et al., 2012).

Aquí, al tratarse de carreras vinculadas con el arte, es sumamente relevante un trabajo escolar que desnaturalice las visiones distorsionadas o falsas creencias sobre estas profesiones y que se apoye en dichas teorías y técnicas. Según Bourdieu (2012) el arte es visto como una cualidad espontánea de los niños siendo esta una construcción que posee un fuerte “carácter de mito” (p.24). Entendemos la importancia de reflexionar sobre dinámicas institucionales de la educación artística -sus culturas, tradiciones y valores-. En este sentido, Bourdieu (2012) refiere “el artista es aquel cuya existencia en cuanto artista está en juego, en ese juego que llamo campo artístico (...) Y lo mismo ocurre en todos los campos” (p. 25). Entonces, el campo artístico con su capital simbólico, luchas y estrategias específicas constituye el *ser Diseñador*. El derecho a pertenecer a un campo determi-

nado opera a través de la creencia que no es voluntaria e individual sino que constituye una adhesión inmediata, una sumisión dóxica a dicho campo.

Relación entre cultura visual y educación

De un tiempo a esta parte, la educación y las prácticas educativas son objeto de una interrogación referida a su valor cultural, su actualización tecnológica con respecto a fenómenos como la expansión de los medios. Creemos que el aspecto más importante y de mayor impacto es la irrupción de las *nuevas* tecnologías en el sistema educativo y junto con ellas, el desarrollo de la multimodalidad/multimedialidad. Esto quiere decir que hemos entrado en un período caracterizado por nuevas formas de representación del conocimiento que afectan la manera misma en que se crean y organizan los contenidos como también las muchas formas en que se distribuyen los conocimientos (Ferrés, 2000; Radá, 2003).

Desde un punto de vista fenomenológico, podría definirse la nueva cultura delimitada por las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) recurriendo a cinco grandes rasgos diferenciales: la potenciación de lo sensorial, de lo narrativo, de lo dinámico, de lo emotivo y de los lenguajes. Desde un punto de vista técnico, los componentes que contribuyen cada vez más poderosamente al desarrollo multimodal/multimediativo son la velocidad del procesador, los gráficos tridimensionales, los sistemas de animación, la fotografía digital y el desarrollo de las telecomunicaciones, sumado al trabajo colaborativo en red. Sin embargo, aún en muchos casos, las tecnologías audiovisuales suelen usarse como simple soporte de la cultura verbal o literaria tradicional, cuando en realidad deberían imponer una definición del propio concepto de cultura.

Cambios globales y locales se articulan en un escenario en el que el sistema educativo será un lugar donde proyectar desafíos culturales y sociales. Tales son los temas predominantes en la educación actual que apelan a apropiarse del debate sobre las características de la cultura contemporánea, una incorporación certera de nuevas tecnologías, el rol docente, y una crítica reflexiva a los productos de la cultura mediática. Sin embargo, un error muy común es tener una visión solo instrumental de la tecnología en la educación, como si fuera un mecanismo neutral para distribuir información.

Quando se observa qué hacen los chicos con esta tecnología fuera de la escuela, es evidente que es sobre todo un medio para la cultura popular. Usan la computadora para jugar videojuegos, navegar por Internet, enviarse mensajes, colaborar en redes sociales, bajar y editar música y videos. Salvo para hacer algunas tareas escolares, muy pocos niños hoy usan tecnología para algo que se parezca al aprendizaje escolar (Buckingham, 2007, p.2).

Otra vez, como en otros casos, lo que sucede en la escuela es diferente a lo que sucede afuera, la escuela no termina de incorporar, de aceptar y participar en la cultura popular y sus usos de la tecnología. “De la misma manera que la alfabetización clásica tiene que ver con leer y escribir, la alfabetización con medios digitales de-

quiera involucrar tanto la lectura crítica como la producción creativa” (Buckingham, 2007, p.5). La tecnología no precipita el cambio por sí misma, necesita de una interrogación pensada y su valor depende -de manera crucial- de los contextos educativos en los cuales es usada. Se trata de entender las nuevas tecnologías de producción de conocimiento, de estar alertas a sus efectos en las identidades y relaciones sociales, de saber servirnos de toda la potencialidad que encierra un archivo casi infinito y una red de relaciones hasta hace poco impensada. “Que los alumnos desarrollen criterios para que decidan qué mirar, qué escribir y qué reservarse y aprovechar al máximo las posibilidades de mundos más ricos y más complejos” (Dussel, 2008, p.1). En relación con la implementación de tecnologías se presenta otra alfabetización, la educación en medios como el proceso de enseñar y aprender acerca de los medios masivos de comunicación. Su resultado inmediato es la alfabetización mediática que comprende el conocimiento y las habilidades que adquieren los estudiantes.

La educación en medios se propone desarrollar tanto la comprensión crítica como la participación activa; capacita a los jóvenes para que, como consumidores de medios estén en condiciones de interpretar y valorar con criterio productos y mensajes. Al mismo tiempo los capacita para convertirse ellos mismos en productores” (Buckingham, 2005, p.21).

La educación en medios gira en torno al desarrollo de las capacidades críticas y creativas de los jóvenes y no deberíamos confundirla con la enseñanza *por medio de* o *con los medios* (por ejemplo el uso de la televisión o de las computadoras como herramientas para la enseñanza de la ciencia o de la historia. La educación en medios no debería confundirse con los recursos pedagógicos).

Es evidente que los medios son ahora omnipresentes e inevitables, los medios están ahora en el centro de la experiencia, en el corazón de nuestra capacidad o incapacidad para encontrarle un sentido al mundo en que vivimos, y esta es justamente la razón para estudiarlos” (Buckingham, 2005, p.23).

La intención de llevar el estudio de los medios a la escuela es acortar la enorme brecha que existe entre los mundos extraescolares y los objetivos básicos de muchos sistemas educativos.

El nuevo paradigma de la educación en medios no se opone ya automáticamente a las experiencias que los alumnos tienen de los medios, no parte de la idea de que los medios masivos son necesaria e inevitablemente dañinos o que los jóvenes son simplemente víctimas pasivas de su influencia. Por el contrario, adopta una perspectiva más centrada en el estudiante en lugar de partir de los imperativos del profesor. Una arena donde se tiene en cuenta el conocimiento y la experiencia de los jóvenes y se propone capacitarlos para que decidan por su cuenta con conocimiento de causa. En un campo que tiene ya cierta historia, encontramos una serie de autores que permiten conocer en mayor detalle la evolución de la educación en medios en el plano internacional:

Bazalgette, Bévort y Saviano (1992), Kubey (1997), Hart (1998), Von Feilitzen y Carlsson (1999), Buckingham y Domaille (2001).

Educación y arte

En cuanto a las disciplinas del diseño, además de lo mediático, resulta relevante centrarnos en el encuentro entre educación y arte.

Según Eisner (1995) hay dos tipos principales de justificaciones para llevar el arte a la enseñanza. El primer tipo subraya las consecuencias instrumentales del arte en el trabajo y utiliza las necesidades concretas de los estudiantes o de la sociedad como base principal con la que transformar sus objetivos. A ese tipo de justificación se la denomina *contextualista*. El segundo tipo, destaca la contribución a la experiencia y al conocimiento humanos que solo el arte puede ofrecer, acentúa lo que el arte tiene de propio y único de la cultura y la experiencia humana. A este tipo de justificación se la denomina *esencialista*.

El valor principal de las artes en la educación reside en que, al proporcionar un conocimiento del mundo, hace un aporte único a la experiencia individual, por lo tanto “es función de la escuela constituirse en un puente tendido entre los niños y la cultura, poniendo a disposición de las generaciones más jóvenes saberes y experiencias relevantes para su formación como personas y como ciudadanos” (Alderoqui, 2005, p.9).

Las artes comparten con las tecnologías las posibilidades de transversalidad con respecto al currículo cuando pensamos en cómo integrar de manera genuina las expresiones y lenguajes artísticos en la escuela. Esta cuestión nos lleva a reflexionar sobre si las temáticas propias de las clases de arte deberían estar relacionadas con otros temas como historia, educación ciudadana, etc.

Sin embargo, no hay una sola forma de organización del currículo. Hay maneras distintas de organizar la enseñanza a fin de que se adapten mejor a las finalidades educativas. En todo caso, siempre será necesario reordenar cada recorrido curricular y que se plantee en diálogo con lo que acontece en las diferentes experiencias del aula, de la escuela y fuera de ella. Esta postura no determinista de la organización del currículo, no es caprichosa, sino que tiene en cuenta los cambios de la sociedad actual. Cambios que la escuela debería valorar al decidir sobre lo que enseña y cómo lo enseña. Nos referimos a cambios que están relacionados con los siguientes aspectos de la vida en las sociedades contemporáneas y que menciona Hernández Hernández (1999) La expansión, cada vez más global, de la información y las fuentes del conocimiento.

El contacto creciente entre individuos, creencias y culturas debido a las migraciones y la facilidad para los viajes. La relación más fuerte e interactiva entre investigación y desarrollo social debido a la rapidez de las comunicaciones y a la reorientación y desarrollo constante del conocimiento.

De aquí proviene el desafío al que los profesores tienen que hacer frente en sus clases, y que consiste en comprometerse con las imágenes y la tecnología del

mundo postmoderno sin rechazar el análisis cultural, el juicio moral y la reflexión que las imágenes amenazan con suplantar en la actualidad (Hernández Hernández, 1999, p.55).

En este sentido, entendemos que las prácticas pedagógicas vinculadas con educación artística, y en especial la comunicación y el diseño, constituyen campos complejos que, desde la perspectiva de Bourdieu, suponen espacios de juego históricamente constituidos, con sus instituciones específicas y leyes de funcionamiento que definen aquello que está en juego (Edelstein, 2003).

De esta forma, el concepto de campo -educativo- pone el foco en la importancia de que los docentes, aborden sus prácticas de enseñanza desde la complejidad, es decir, desde las diversas dimensiones -subjetivas, socioeconómicas, históricas y políticas- puestas en escena. Esto no es posible sin la utilización de criterios transdisciplinarios para hacer uso de las teorías como instrumentos que habiliten reflexiones críticas, tensiones y complejizaciones situadas en la historia (Fernández, 2009).

“Así, se advierte una clara lejanía con lógicas reproductivas ligadas a verdades conceptuales totalizantes y funcionales a la verdad moderna y hegemónica” (Ibíd.), en este caso sobre estas disciplinas artísticas vinculadas con la comunicación y el diseño.

De esta forma, del campo educativo emanan conceptualizaciones, análisis y deconstrucciones en torno a los contenidos que propone la educación. Es decir, aquello que -como dijimos antes- implica analizar qué se enseña y cómo. En este punto, también resulta relevante advertir que aquí también se desprenden sentidos, caracterizaciones, habilidades y *perfiles* que se construyen como propios y *naturales* de aquellas personas que se dedican o van a dedicarse a estas profesiones. Representaciones Sociales instituidas, rasgos y atributos vinculados con ser *creativos*, *artistas*, *flexibles* y con una gran capacidad de *imaginación*. Estos aspectos también deben ser interrogados, deconstruidos, ya que constituyen parte de aquel *carácter de mito* del campo artístico que mencionamos anteriormente y que intervienen fuertemente en la elección de profesiones vinculadas con el Diseño. En síntesis, desde este enfoque, la teoría es problematizada por un esfuerzo de elucidación crítica. Para Castoriadis (2007) ello implica el esfuerzo por el cual los hombres intentan pensar lo que hacen y saber lo que piensan con la finalidad de visibilizar y denunciar la producción-reproducción que se sostiene en los dispositivos biopolíticos, desnaturalizando los discursos hegemónicos.

Por último, resulta interesante hacer una breve mención sobre los lenguajes y sus singularidades. Los creadores contemporáneos no dudan de nutrirse de varios campos para poder ampliar sus propuestas, en las producciones artísticas es común ver cómo se integran distintos lenguajes. Lo inédito de estas manifestaciones suele provocar desconcierto en los espectadores: ¿Esto es teatro o danza?, ¿por qué un video se exhibe en un museo de artes plásticas?, ¿qué es una performance?, ¿este es un recital de rock o un espectáculo multimedia?, etc. De

esta manera, el arte mismo provoca la necesidad de generar nuevas categorías y de comprender sus cambios. Entender este mundo contemporáneo y establecer un contacto más frecuente con el arte de este tiempo es uno de los desafíos que se puede asumir desde las escuelas. Cada uno de los lenguajes artísticos tiene distintas características y promueve aprendizajes bien diferenciados. La práctica y el conocimiento de cada uno permiten ampliar las posibilidades expresivas y comunicativas de los estudiantes, y ofrecen -a la vez- nuevos modos de acceder al universo simbólico.

Consideramos que un proyecto educativo en el que se incluya variedad de lenguajes artísticos ofrecerá mejores condiciones para que sucedan encuentros fecundos partiendo de lo que cada uno aporta de distintivo. Es una forma de vincular lo que pasa en la escuela con el campo cultural contemporáneo. El desafío es pensar propuestas que amplíen las posibilidades de los estudiantes para comprender estos lenguajes de una manera integrada y no fragmentada.

Asimismo, y como un plus, la alfabetización en estos lenguajes ofrece la posibilidad de reflexionar sobre qué significa aprender con otros, producir grupalmente, valorar tanto las producciones propias como las de los compañeros. Se organiza el camino (o caminos) para comunicar y compartir con otros docentes, otros grupos de estudiantes, con las familias. “El fin principal de enseñar arte en la escuela es enseñar acerca de la vida, de lo que es y de cómo se comprende. Es también enseñar acerca de la creatividad como una forma de comunicación” (Fajardo, 2001, p.13).

Conclusiones

En este trabajo hemos partido de una perspectiva crítica, compleja y transdisciplinaria para abordar los recorridos vocacionales en Comunicación y Diseño como producciones sociales situadas en un contexto histórico, social, político y cultural. En este sentido, dichos recorridos están atravesados por diversas dimensiones, entre ellas, subjetivas, sociales y educativas.

La historia de las elecciones que realizan los sujetos a lo largo de la vida y las trayectorias que dinámicamente construyen, se enlazan fuertemente con las “representaciones sociales” de las profesiones y actividades y, por ello, constituyen una herramienta para interrogar los sistemas de valores, ideas y prácticas que aportan significados comunes y compartidos en la construcción de las vocaciones artísticas.

En este sentido, la Cultura Visual constituye una categoría central, por ser portadora de RS, sentidos y mitos que pueden “marcar” las elecciones profesionales y ocupacionales de los sujetos. Desnaturalizar y problematizar los conceptos, teorías y técnicas es crucial para no reproducir creencias míticas vinculadas con el arte y el ser artista.

La construcción de recorridos vocacionales en Diseño en torno a la cultura visual y a la educación artística nos ha permitido reflexionar sobre los cambios en el lenguaje, en la gramática y en todo el conjunto de representaciones audiovisuales. La importancia de contextualizar las prácticas educativas y de interrogar sus sentidos. La cultura visual, como hemos señalado, se organiza en

torno a los significados culturales de artefactos, hechos y sujetos y no posee receptores pasivos sino intérpretes. Por último, señalaremos especialmente que en el campo educativo no solo circulan sentidos en torno a los contenidos curriculares y las prácticas de enseñanza y aprendizaje. También, quizás de modo más silencioso, se desprenden rasgos, caracterizaciones y habilidades que se asocian a ser *creativo, ingenioso, flexible*, etc. y determinan el éxito escolar en estas materias, y posteriormente, podrían determinar la elección o no de estas profesiones.

Bibliografía

- Aisenson, D., Cortada De Kohan, N., Siniuk, D., Rivarola, R., Schwarcz, J., Virgili, N. (2007). *La Orientación Vocacional en las escuelas Argentinas. Necesidades de políticas públicas y de nuevas prácticas de orientación*. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. Anuario de Investigaciones. Vol. XVI. Recuperado el 20 de marzo de 2013 de: <http://www.scielo.org.ar/pdf/anuinv/v16/v16a13.pdf>
- Aisenson, D., Virgili, N., Polastri, G., Y Azzolini, S. (2012). *La noción de “proyecto” en jóvenes que consultaron en un servicio de orientación: Abordaje desde la teoría de las representaciones sociales*. Anuario de investigaciones, 19(1), 297-304.
- Alderoqui, S. (1996). *Museos y escuelas: socios para educar*. Buenos Aires, Paidós.
- Bazalgette, C. (1992). “Key aspects of media education” en Alvarado M. y Boyd Barrett O (comp.), *Media education: An introduction*. Londres, British Film Institute/Open University Press.
- Bourdieu, P. (2010). *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Buckingham, D. (2005). *Educación en medios*. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea, trad.: Isidro Arias. Barcelona, Paidós.
- _____. (2007). *Beyond technology children’s learning in the age of digital culture*. Cambridge, Polity Press.
- Buckingham, D. Y Domaille, K. (2001). *Report on the global Media Education Surrey*. París, Unesco.
- Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets, dispuesto por docentes y alumnos/as en la escuela primaria. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- Dussel, I. (2008). “Las nuevas tecnologías y los debates pendientes” en *El monitor de la educación N°18, septiembre de 2008*. Revista del Ministerio de Educación de la Nación.
- Edelstein, G. (2003). Prácticas y residencias: memorias, experiencias, horizontes... En *Revista Iberoamericana de Educación N° 33*. Pp. 71-89.
- Eisner, E. (1995). *Educación la visión artística*. Barcelona, Paidós.
- Fajardo, V. (2001). “Situación y desafíos de la enseñanza del arte en América Latina y el Caribe, las artes y la creatividad artística” en *Métodos, contenidos y enseñanza de las artes en América Latina y el Caribe*. Uberaba, Unesco.
- Fernández, A. M. (2009) *Las diferencias desigualadas: multiplicidades, invenciones políticas y transdisciplina*. Revista Nómadas. Nro. 30.

- Ferrari, L. (1995). *Cómo elegir una carrera*. Buenos Aires, Planeta.
- Ferrés, J. (1994). *Video y educación*. Barcelona, Paidós.
- _____. (2000). *Educación en una cultura del espectáculo*. Barcelona, Paidós.
- Gee, J. P. (2003). *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*. Andalucía, Ed. Aljibe.
- _____. (2005). *La ideología de los discursos*. Madrid, Morata.
- _____. (2009). "La alfabetización crítica como análisis crítico del discurso". En PINI, M. (comp.) *Discurso y Educación*. Buenos Aires, UNSAM edita.
- Hart, A. (1998). *Teaching the media: International perspectives*. Nueva Jersey, Erlbaum.
- Hernández Hernández, F. (1999). "La importancia de aprender a interpretar la cultura visual". En *Hernández Hernández, F. Educación en cultura visual: un espacio para los proyectos de trabajo*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- _____. (2008). *La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación*. Madrid, Siglo XXI.
- Jodelet, D. (2002). *Pensamiento social e historia*. Relaciones, 93 (24).
- Kress, G. y Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary Communications*. Londres, Arnold.
- Kress, G., Leite García, R. Y Van Leeuwen, T. (2000). "Semiótica discursiva". En VAN DIJK, T. (comp.) *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona, Gedisa.
- Kubey, R (comp.) (1997). *Media literacy in the information age*. Nueva Jersey, Transaction.
- Radá, J. (2003). "Oportunidades y riesgos de las nuevas tecnologías para la educación". En *Aprendizaje y comunicación en el siglo XXI*. Buenos Aires, Grupo Editorial Norma.
- Rascovan, S. (2005) *Orientación Vocacional. Una perspectiva crítica*. Buenos Aires, Paidós.
- _____. (2006) *Las elecciones vocacionales de los jóvenes escolarizados*. Proyectos, expectativas y obstáculos. Buenos Aires, Noveduc.
- _____. (2013) *Los caminos de la vida. En Entre adolescentes y adultos en la escuela*. Puntuaciones de época. Korinfeld, D., Levy. Buenos Aires, Paidós
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Huemal.
- Von Feilitzen, C Y Carlsson, U. (1999). *Children and the media: Image education, participation*. Suecia, Unesco.
- Abstract:** We think of the need that from middle school students be prepared for the choice of careers related to design and communication, with special emphasis on those didactics that value Visual Culture as a carrier of representations. Several studies show the central role of the secondary school as a transmitter of aspects associated with career choices (Aisenson et al., 2008) and its effectiveness with respect to the choice of a profession (Aisenson et al., 2012). We understand a school work that denatures distorted visions or false beliefs about being a designer highly relevant.
- Keywords:** Design and communication - Visual Culture - secondary schools - vocation
- Resumo:** Pensamos na necessidade de que os alunos do ensino médio estejam preparados para a escolha de carreiras relacionadas ao design e à comunicação, com ênfase especial nas didáticas que valorizam a Cultura Visual como portadora de representações. Vários estudos mostram o papel central da escola secundária como transmissor de aspectos associados às escolhas de carreira (Aisenson et al., 2008) e sua eficácia com relação à escolha de uma profissão (Aisenson et al., 2012). Entendemos um trabalho escolar que desnatura visões distorcidas ou crenças falsas sobre ser um designer altamente relevante.
- Palavras chave:** Design e comunicação - Cultura visual - escolas secundárias - vocação
- (*) **Vanina Daraio.** Licenciada y profesora e Psicología (UBA). Magíster en Educación, Lenguajes y Medios (UNSAM). Doctoranda del Programa Interuniversitario de Doctorado en Educación (UNTREF, UNSAM, UNLA). Miembro del equipo de la Dirección de Orientación Vocacional DOV-Exactas, de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la UBA. Docente de la materia Orientación Vocacional Ocupacional de la Carrera de Psicología de la Universidad de Palermo. Docente de la Especialización en Orientación Vocacional y Educativa (APORA – UNTREF). Atención Clínica y Orientación Vocacional.
- (**) **María Sara Müller.** Doctoranda del Programa Interuniversitario de Doctorado en Educación (UNTREF, UNSAM, UNLA). Profesora en Docencia Superior (UTN-2014) Magíster y Especialista en Educación, lenguajes y medios (UNSAM-2013) Licenciada en Comunicación Audiovisual (UNSAM-2001) Productora y Directora de radio y televisión (ISER-1996). Se desempeña como docente de las asignaturas: Taller de Creación II – UP; Dirección de TV I – UP; Asistencia de Dirección y Producción de TV y Técnicas Operativas de estudio de TV. CENS N° 69 – Canal 7.