

Re:unión no sólo tomó a la sopa como importante resultado alimenticio, sino que apoyó el proceso de conocimiento y la unión de fuerzas colectivas que tomó forma en un proyecto educativo para trascender hacia lo social y artístico.

De la entrevista a Erika Eskoda surgieron respuestas y más interrogantes.

¿Puede un proyecto educativo insertarse en otro contexto como un hecho artístico?

¿Hay un marco que legitima el hecho artístico más allá del objeto? ¿Fundación PROA fue un marco legitimador o Supersopa es arte por sí mismo?

Para un análisis correcto fue necesario contemplar no sólo el contexto artístico, sino el socio-económico desencadenante de los hechos a los que asistimos hoy, ya que el arte emerge de un contexto, pero a su vez genera formas de expresión propias que dejan entrever en su trama aquello que se silencia pero que resulta indispensable para entender el presente, anticipar el futuro y renovar la experiencia social.

Los procesos creadores del Proyecto Supersopa y del propio Grupo Re:unión fueron comparados con otros procesos creadores, tratando de encontrar un marco teórico que fundamentara el hecho artístico al que se asistía.

Se abordó, entonces, a Antonio Berni por su objetivo de “sacudir conciencias” para modificar una realidad social, a Pablo Suarez por la denuncia social y su obra comprometida “La sopa de los pobres”, a Alberto Greco con el “Vivo Dito” y el concepto de arte como acción viva y comunicación, al Grupo Escombros con su arte de reconstrucción de “lo que queda”, Víctor Grippo por su búsqueda de la unión de fuerzas colectivas, Marcel Duchamp por las reflexiones sobre el objeto dentro de un contexto artístico y a Andy Warhol por la “Sopa Campbell’s” insertada en esa sociedad de consumo; todos antecedentes históricos seleccionados como válidos para un posible análisis.

La vivencia, los registros filmicos de visitas y entrevistas, el material teórico, los interrogantes y el continuo análisis, llevaron entre otras, a una conclusión final: el arte modifica el tiempo social, a la vez que éste determina la forma de expresión particular de cada tiempo y sociedad.

Para este grupo de investigación no quedaron dudas que Supersopa, en la exposición MIX 05 hecha en PROA, fue un tipo de arte nuevo y auténtico, que como tal, exigió un marco teórico innovador desde donde se lo pueda pensar y comprender con mayor facilidad.

El trabajar con una teoría del arte que por momentos hace evidente su origen externo a nuestras sociedades, nos deja solos frente a nuestros propios hechos artísticos, poniéndonos a prueba en la capacidad de pensar con independencia y fundamentar nuestros propios procesos creativos. Ésta fue la maravillosa tarea que me tocó realizar con mis estudiantes dirigiéndolas en esta importante investigación.

Al hacer el cierre, no definitivo, de este trabajo, ellas pudieron reflexionar lo siguiente:

“Reconocemos que no fue fácil, que debimos abarcar varios campos y hasta trabajar sobre cierto plano subjetivo. Pero todas coincidimos en el valor que tanto los artistas como el grupo Reunión y PROA le dan al compromiso social y a los distintos recursos simbólicos.

De nuestra parte solo queda remarcar que a raíz de este proyecto nos dieron ganas de comenzar otros. No solo con el fin de ayudar sino también promover tanto Supersopa como

distintas obras de bien público. Nuestro trabajo y compromiso no finaliza aquí, continuará a raíz del fuerte impacto y las diversas sensaciones que tanto Supersopa como todos lo que colaboraron nos despertaron.”

## Estrategias didácticas en la enseñanza superior

Carmen Galbusera Testa

Rememorando algunos conceptos vistos en un Seminario de la Carrera de Formación Docente de la FADU, se introducirá en el marco interpretativo que impacta los estudios didácticos y tiene que ver con derivaciones de los estudios que fueron muy tardíamente incorporados a la Didáctica, de fines de la década del '80 y en los '90, estudios de derivación lingüística incorporados a la clase, entendiendo a ésta como una narración particular en el discurso del docente. Comprende varios temas: la narración en la enseñanza, a nivel epistemológico y transformativo; algunas categorías del análisis del discurso del docente en el aula; la síntesis reconstructiva y los estilos de exposición.

Por un lado, podemos observar la estructura de la clase, puede tener no más que cinco propuestas, en cuyo caso tal vez no sería ágil; una clase con más dinamismo podría tener entre ocho y doce propuestas; si hay más de doce cortes como estructuras narrativas, o sea si hay veinte o treinta cortes, la clase se torna imposible de integrar; esos cambios en la clase son los que de alguna manera le otorgan agilidad, pero si se está permanentemente cambiando de forma narrativa, más que agilidad lo que se obtiene es un caos o una gran confusión. Por otro lado, podemos enumerar cuáles serían las tres categorías básicas que deberían contemplarse para lograr una completitud en la enseñanza: buenas intenciones, buenas razones y buena enseñanza. En términos de intenciones y razones, y como espíritu de trabajo, se puede pensar en un ejemplo en que los estudiantes van a aprender mejor si se trabaja con objetos representacionales o concretos que les resulten sencillos y fáciles de captar, con lo cual el problema o el ejercicio a resolver les resulte más atractivo, teniendo en cuenta la fragilidad del conocimiento; estos dos aspectos, si bien son importantes, no garantizan que se pueda producir una propuesta de buena enseñanza, que sería la última de las categorías y que incluiría las dos primeras, y que se refiere al cuidado por la epistemología de la disciplina que abordamos, el control epistemológico en relación al campo de la disciplina (sea ésta una ciencia dura o no). Éste ha sido y es un tema clave para nosotros los docentes, el desvelo por generar buena comprensión en los estudiantes a partir de la enseñanza: o sea si uno considera que un conocimiento es atractivo y disciplinalmente correcto para la enseñanza y si además resguarda la epistemología de la disciplina, o sea la validación en el marco de la disciplina, uno habría resuelto los problemas de la enseñanza. En resumen, y sintetizando las preocupaciones didácticas, se trata de lograr un producto atractivo, comprensible y al mismo tiempo coherente en el marco de la disciplina, y hoy todos los estudios existentes en torno a la Didáctica tienen este planteo básico.

Podemos luego tratar el tema de los modelos descriptivos para ver la narración en la enseñanza, o sea el tema del discurso

del docente y la narración en clase, relacionado con los modelos explicativos, con cómo un docente enseña a través de la explicación, entendiendo que las explicaciones pueden ser causales, pudiendo superar o no la idea de causalidad, y también pueden ser descriptivas, interpretativas, comparativas, analógicas, ejemplificadoras, constituyendo ese primer nivel del discurso docente en la clase.

Los modelos tradicionales del discurso del docente se sintetizan con la sigla: IRF, o sea en primer lugar se intenta obtener información del estudiante, se produce el discurso del docente en el inicio de la clase (I), luego en este modelo aparece la respuesta del estudiante (R), y finalmente en los términos clásicos el llamado *feedback* (F), o retorno que consiste en decirle al estudiante si aprende o no, si entiende o no, o sea que en este modelo tradicional las preguntas de los docentes tienen que ver con obtener información respecto del conocimiento del estudiante, y para ello se trabaja con observación directa, con obtención directa, para ver qué sabe sobre determinado tema, qué grado de asociación existe sobre el tema que estudió, dónde y cuándo, y también se trabaja indirectamente haciendo inferencias, o sea mediante pistas que nos permitan reconocer su estado o nivel de conocimiento, procediendo por ejemplo a mirar lo que escribe, lo que está trabajando, las actitudes y respuestas que tienen que ver con el “oficio” de estudiante, y de esa manera el docente irá haciendo inferencias en clase, propias de las actividades del aula (y que no serían las mismas inferencias del docente por ejemplo en el pasillo). Sintetizando, en los modelos clásicos la obtención de información acerca del estudiante ha tenido que ver con estas dos cuestiones: la obtención directa y la obtención indirecta.

En otro orden aparecen las cuestiones acerca de las respuestas, o sea tomando a éstas como análisis de las conductas del docente, entonces cuando aparecen las respuestas acerca de lo que dice el estudiante, éstas resultan confirmaciones, rechazos, repeticiones, elaboraciones, reformulaciones, respuestas del docente. Son formas distintas del discurso docente categorizadas a lo largo de años de observación a lo largo de años de observación y registro de clases, que reconocen que en general el docente frente a una conducta, una pregunta, un comentario del estudiante, suele tener este tipo de respuestas. Acá hay historias de los modelos clásicos, que cuentan que el estudiante sabe que un docente que repite una pregunta es un docente que da cuenta que el estudiante en su respuesta, ha cometido un error. Nadie contesta de la misma manera la repregunta del docente, o sea si el docente pregunta dos veces una misma cuestión, significa para el estudiante que tiene que cambiar la respuesta. (Esto constituye una tesis de Piaget).

Otro análisis interesante del discurso docente en el aula dice que cuando un estudiante habla o interviene explicando alguna cuestión, el resto de los compañeros no presta atención, no lo vive como parte del marco explicativo, de la propuesta del tema, pero si el docente toma lo que dijo el estudiante y lo repite integrándolo a su discurso, entonces el grupo de estudiantes lo incorporan, lo toman en cuenta, lo apuntan, aunque ese tema no tenga que ver con el tema que se estaba tratando, es decir, esta reelaboración del docente que incorpora el discurso de un estudiante permite que en el discurso de la clase la propuesta del estudiante forme parte del desarrollo de los contenidos; a la vez, si el docente no hace esto, en una

clase que el docente considera que es muy atractiva pues hay participaciones muy valiosas de todos los estudiantes, y el docente sólo elogia y alaba dichas intervenciones, no resulta una buena clase, pues nunca retomó esas participaciones y es una clase que no les permite a los estudiantes entender el marco teórico con el que se está trabajando. En todo caso se trata a veces solamente de un intercambio entre un estudiante y el docente que es de escaso valor para el grupo. (Este es un análisis de Mercer).

Otro tema atractivo lo constituye el análisis de las puestas en común, cuando los estudiantes hacen trabajos grupales donde el docente incorpora una serie de actividades y las distribuye adjudicándole una diferente a cada grupo, entonces en el momento en que se hace la puesta en común, si ésta no implica un retrabajo y no se relaciona para que los demás grupos tomen parte de esa puesta en común y la incorporen a su próxima presentación, las puestas en común suelen ser el lugar de aburrimiento de los estudiantes, no teniendo sentido desde el punto de vista cognitivo, los estudiantes no lo toman y esa actividad le cubre un tiempo al docente, o sea refiriéndonos a los discursos narrativos, cada grupo cuenta lo que hizo, relata una síntesis de la actividad grupal, y esto tiene valor para cada grupo en particular si ésta fue valiosa, pero es de escaso valor para la actividad grupal total, no tiene valor el “racconto” para todos los otros, pues estos lo viven a la espera de que les toque su propio turno, y no escuchan lo que dice el resto. Entonces la única manera es diseñar una actividad en la que las cuestiones que vayan exponiendo los grupos formen parte de procesos en los que los otros se incorporan, e impacten en los procesos de resolución de los otros; entonces si se comparan resultados con carácter evaluativo, esto no sirve, cada uno escucha su resultado de carácter evaluativo, y esto tal vez le sirva al docente; pero si se toma como discurso para poder hacer una síntesis que incorpore todos los contenidos, esto tiene que ver con que la puesta reconstruye el discurso de cada uno de los grupos, es así que las actividades grupales cobran valor para el grupo total.

Para finalizar, sucede que para describir aspectos importantes de la experiencia compartida, el docente suele usar el “nosotros”, refiriéndose a algo que hizo o dijo en determinado momento de la clase, cuando en realidad estuvo solo parado hablando o explicando, pero incorporar el “nosotros” funciona dando cuenta de una experiencia compartida, y eso es también parte del discurso docente.

## Formación de profesionales creativos

Daniel Gallego

En cuanto ámbito de negocios exista, se suele escuchar la palabra «creatividad» con tal frecuencia que a menudo perdemos la noción de lo que realmente significa. Como se trata una palabra que tradicionalmente «queda bien» para acompañar cualquier acción, se la suele usar a mansalva: visión creativa, modelos creativos, estrategia creativa, venta creativa. Es muy común escuchar esa ponderación de la creatividad en cientos de reuniones gerenciales y en ámbitos de empresa. Pero la pregunta cae de maduro ¿Qué pasa cuando la creatividad está asociada a una persona? ¿Qué pasa cuando se habla de