

¹⁵ Bauman, Zygmunt (2004). *La sociedad sitiada*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. p. 140

¹⁶ Antelo, Estanislao (2006). *Algunos problemas sobre el "niño de la pedagogía"* p. 1

¹⁷ Carusso, Marcelo; Dussel, Inés (2000). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana. p. 18

¹⁸ Antelo, Estanislao. Op. Cit. p. 3

¹⁹ Bauman, Zygmunt (2003). *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. p. 68

²⁰ Kant, Immanuel (1784). *Idea de una historia universal en sentido cosmopolita*.

²¹ Bauman, Zygmunt (2004). *La sociedad sitiada*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. p. 138

²² Sennett, Richard (2003). *El Respeto*. Barcelona: Anagrama. p. 65

²³ Sennett, Richard. Op. Cit. p. 129

Bibliografía

- Antelo, Estanislao (2006). *Algunos problemas sobre el "niño de la pedagogía"*

- Antelo, Estanislao (2005) *¿No hables con extraños?* Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Área de Desarrollo Profesional Docente. Cine y Formación Docente.

- Bauman, Zygmunt (2004) *La sociedad sitiada*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Bauman, Zygmunt (2003). *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Carusso, Marcelo; Dussel, Inés (2000). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.

- Ehrenberg, Alain (2000). *La fatiga de ser uno mismo. Depresión y Sociedad*. Bs. As.: Ediciones Nueva Visión.

- Monlau, Pedro Felipe (1946) *Diccionario Etimológico de la lengua castellana*. B.s As.; Joaquín Gil. 3ra edición.

- Moreno, Julio (2002). *Ser humano. La inconsistencia, los vínculos, la crianza*. Buenos Aires. Libros del Zorzal.

- Sennett, Richard (2003). *El Respeto*. Barcelona: Anagrama.

Escenografía

Héctor Calmet

Ya estamos en la segunda etapa de la carrera de Escenografía con plena libertad para desarrollarla, condición indispensable para dotar a los alumnos de la actualidad tecnológica y artística.

Seguimos avanzando con todos nuestros objetivos planteados al principio de la carrera: "(...) trabajar interdisciplinariamente y con un mismo fin", manifiesto expresado en el 2005 y llevado a la práctica en el 2006. Hemos realizado una experiencia enriquecedora para alumnos y profesores. Se realizó una muestra con los alumnos de Dirección y de Escenografía III que asumieron el rol de directores de diferentes obras, puestas en escena en un espacio profesional con las dimensiones y exigencias de un teatro a la italiana (Teatro Regio perteneciente al Complejo Teatral de Bs.As.).

Los alumnos, además de dirigir a los actores, tuvieron que montar y resolver en un escenario todo lo necesario para estrenar un espectáculo: diseñar la iluminación, relacionarse directamente con los técnicos. Esta es una experiencia única que la Facultad de Diseño y Comunicación brinda a los alumnos. Ellos solos encaran todos los requerimientos necesarios para llevar a cabo un espectáculo: puesta de luces, elementos escenográficos, utilería, ensayos técnicos, ensayos generales y el anhelado estreno con público, es decir, una experiencia completa desde la gestación hasta su representación.

"...no trabajar ni estudiar aisladamente, sino, conocer desde el principio de estas carreras, como se trabaja realmente en equipo."

Esta práctica, se realizó dejando un importante y valioso saldo, debido a que tuvieron que afrontar un desafío tal como cuando sean profesionales, además de tener la oportunidad de desarrollar el trabajo en equipo entre actores y técnicos.

En Escenografía III se desarrolló el estudio de escenografías para lírica y ballet, brindándole al alumno otra visión y conocimiento de estas disciplinas en las artes del espectáculo y de escenarios dotados de una tecnología actualizada, como así también visitando y presenciando puestas en el Teatro Colón, en el Teatro Argentino de la Plata y un mega espectáculo lírico en el estadio Luna Park de Buenos Aires.

En Escenografía IV, estudian obras clásicas ya vistas en Escenografía I y II desde otro punto de vista, es decir, con una visión *aggiornada*, en escenarios convencionales y no tanto, brindando a los alumnos todas las posibilidades y conocimientos técnicos para poder realizar espectáculos en espacios diferentes.

Organizamos hace dos años, *Seminarios de Autor en Teatro y Espectáculos*, invitando a personalidades del espectáculo a transmitir sus experiencias profesionales. Otra característica positiva de esta carrera, es que todos los profesores somos profesionales en actividad, transmitimos y legamos todas nuestras experiencias, las pasadas, las actuales y las que vendrán.

Continuamos así con nuestros objetivos de dotar a los alumnos con los conocimientos necesarios para insertarse con éxito en el campo profesional.

Listas, cánones y teclados humeantes

Lorena Cancela

Lo que sigue son reflexiones a partir de la relación entre el deseo y la enseñanza, teniendo como referencia al cine. Entre otras cosas, aquello nos conducirá al tema de las listas y los cánones cinematográficos y abrirá la exposición hacia las preguntas por el lugar desde el cual se ha escrito la historia del cine y sobre la incidencia de las últimas tecnologías en la formación de nuevos frentes conceptuales.

Por estas páginas ha transitado infinidad de veces la dupla acción – reflexión. Pero todavía tengo inquietudes ¿Hasta dónde esos conceptos encuentran un certero correlato en nuestra experiencia como docentes? Porque ¿Sobre qué reflexionamos cuando reflexionamos?

Frecuentemente tengo la impresión que reflexionamos a partir de parámetros idealistas pues, de una u otra manera, seguimos creyendo que hay un más allá 'ideal' (compuesto por ciertas teorías, escuelas o pensadores diría yo legitimados más por la fuerza de poder del mercado editorial que por una verdadera empatía con los lectores) del cual el "hoy, aquí y ahora" sería un mero reflejo - imperfecto la mayoría de las veces - que en el mejor de los casos solo merece nuestra atención contemplativa o nuestro desprecio. Se me etiquetará de provocadora, pero cuántas veces seguimos escuchando y escuchándonos decir con enojo, ¿por qué a los alumnos no les gusta o no les interesa tal o cual cosa? Sin embargo, y antes de formular semejante juicio ¿nos preguntamos a nosotros mismos qué nos interesa? Es más, ¿Nos preguntamos cuánto nos interesa dar clase? ¿Cuánto nos convoca compartir algo de nuestro conocimiento con otros? Entiendo que para llegar a articular y transitar los procesos de la enseñanza-aprendizaje y del conocimiento se tiene que poner en juego algo del deseo, de uno y de otro lado.

Sin embargo, mucho se ha dicho y presupuesto sobre el deseo del alumno y poco o nada del deseo del profesor. ¿Será un tema tabú? ¿O será que el profesor no desea? Y si desea, ¿cuáles son los límites institucionales para su deseo? A primera vista, no pareciera un tema menor pensar en cómo hacer para armonizar esos aspectos. Por ejemplo, cómo hacer para que el deseo del profesor por algo no bloquee el deseo del alumno por ese algo. En este sentido es que la enseñanza es un tema complejo e intrincado. Personalmente, y que se me perdone el aire de lugar común de la frase, me parece que no hay manera de despertar deseo en otro por aprender si uno no se pregunta antes por su deseo de aprender. Pero aún cuando el profesor se haya preguntado, e incluso resuelto satisfactoriamente su deseo por aprender, el traspaso de ese binomio (el profesor y su deseo) a la tríada profesor /deseo/ alumno reviste mayores dificultades.

Veámoslo así. En la enseñanza del cine ha sido "común" por muchos años pedirles a los profesores que confeccionen listas donde ellos deben volcar cuáles son las películas que los alumnos tienen que ver. No hace falta ser un especialista para entrever que en esa lista se pone en juego aparte de la especialidad de la materia en sí (la cual no estamos negando) el deseo del profesor por ciertas películas en ese recorte en particular. Aspecto que no sería negativo (de hecho es hasta saludable: cuántas veces las ganas de otro por algo han alimentado nuestras propias ganas) si el profesor sabe que su inventario es solo un horizonte posible entre otros y no un dogma que los alumnos deben seguir a rajatabla.

Más todavía hoy observo en distintas situaciones (y a pesar de que muchos profesionales adhieran de palabra al relativismo cultural, la teoría del caos, celebren las bondades de las nuevas tecnologías y demás) si un colega o un alumno le señala a un profesor amante de John Ford (director de cine norteamericano, realizador de westerns en el período clásico de Hollywood entre los '30 y los '50, referente de muchos cinéfilos aquí y afuera) que este último no sería preferible a Wong Kar-

wai (director de cine hongkonés, hacedor de *films* donde se fusionan los géneros, en actividad) probablemente se alce en un grito pelado. Y aunque lo del "grito pelado" sea una metáfora es cierto que una vez un colega se acercó preocupado a preguntarme si a una alumna no le gustaba John Ford porque yo le había dicho algo al respecto. Presuponiendo que yo hablaba de mis gustos cinéfilos con los alumnos.

No sé todavía si es la mejor alternativa, pero con el tiempo entendí que más allá de nuestras pasiones o listas (la mía es cambiante y cuenta entre sus filas tanto a la comedia romántica como a muchos films de los 'nuevos cines' de los '60 hasta la actualidad) hay que 'saber hacer' para no imponerlas porque de lo que se trata es de enseñar a que otro (el alumno) aprenda a construir sus propias referencias.

Sin embargo, el asunto no se limita a una cuestión de deseos, ni gustos. En realidad que John Ford figure en la mayoría de los programas de educación formal sobre cine tiene también que relacionarse con los cánones. Y así llegamos a la historia del cine, quién la escribe (escribió) y quién puede reproducirla, Marx fue un gran visionario.

Con otras palabras, se cristalizan los nombres de John Ford, Orson Welles o Hitchcock porque la historia del cine fue mayoritariamente contada desde el punto de vista industrial, sobre todo de Hollywood, y no artesanal. Hasta hace poco era común escuchar o leer que el creador del lenguaje cinematográfico fue Griffith.

Incluso los primeros "cahieristas" (Bazin, Truffaut, Godard, Chabrol: el primer frente de la *nouvelle vague* la cual, refiriendo de una u otra manera al neorrealismo italiano, sentó las bases de un profundo viraje dentro de la cultura filmica definiendo y ejerciendo la crítica de cine primero, y luego renovando los modos de producción y consecuentemente la estética del cine cuando los tres primeros pasaron a la realización) eligieron como sus referentes a los realizadores norteamericanos hollywoodenses. En este sentido, podría comprenderse que la misma *Cahiers du cinema* le haya dedicado atención a la *nouvelle vague* años después de que ésta ya había sido legitimada por los festivales de cine más importantes, incluso Cannes.

Evidentemente con esto no quiero decir que es preferible el cine artesanal al industrial, el cine producido en las afueras de Hollywood (argentino, taiwanés, tailandés) al cine producido en el enclave norteamericano, no exactamente. La reflexión invita más a preguntarnos por cómo hemos construido nuestro canon y cómo lo enseñamos. En ese camino seguramente nos demos cuenta que, dependiendo de los casos, la manera es distinta o parecida a la de nuestros alumnos, aunque lo importante es pensar sobre el asunto. Más cuando el advenimiento de las nuevas tecnologías (internet, información analógica) ha generado tantos cambios en lo que a posibilidades de ver films se refiere.

No estoy tampoco poniendo en duda ni la especificidad de los contenidos, ni de las variadas disciplinas: la narratología y la sociología del cine construyen, no incompatibles, más objetos de estudio diferentes. Sin embargo, entiendo que el profesor puede no imponer un ejemplo a otro y, de alguna manera, debe alentar al

alumno para que se provea su propio ejemplo. Sí, es cierto, eso nos plantea nuevos desafíos pedagógicos, fundamentalmente porque nos convoca también a redefinir qué es un profesor, cuál es su función, cuáles serían sus objetivos dentro del aula. Está claro que a varios nos gusta Foucault, pero nadie se imagina un mundo sin espacios delimitados de educación formal. Integrar de una manera sería el auto-didactismo (propio del uso de las nuevas tecnologías y los cambios que trajo la globalización en nuestros estilos de vida) con la educación formal será, a mi criterio, el gran desafío de las instituciones pedagógicas de los años venideros si es que éstas quieren seguir permaneciendo.

En este sentido, creo que es el momento de Latinoamérica para ver rever cuánto de las fuerzas económicas dominantes han moldeado nuestro universo simbólico para, si ya no estamos más de acuerdo con ese legado, quebrarlo, volverlo hacer. La anécdota siempre ilustra *Más allá del olvido* (Hugo del Carril, 1956) fue realizada antes que *Vértigo* (Hitchcock, 1958) y tiene casi el mismo argumento, pero ¿Cuántos de nosotros conocemos o escuchamos hablar de la primera y cuántos de la segunda? Las dos son películas maravillosas, mas ¿En cuántos libros se cita la primera y en cuántos la segunda? Seguramente hemos leído más a pensadores sobre cine norteamericanos, franceses o italianos que argentinos. Sin excluir a ninguna voz, sería bueno empezar a escucharnos.

Documentación académica - intención y realidad

Facultad de Diseño y Comunicación

Carlos Caram

En el marco del proyecto de excelencia académica que se viene desarrollando en la Facultad de Diseño y Comunicación, el Equipo de Gestión Académica trabaja desde febrero de 2005 en una serie de documentos e instrumentos tendientes a lograr procesos de enseñanza-aprendizaje y de evaluación integradores y articulados dentro del múltiple marco formado por la normativa oficial, las prescripciones institucionales y las visiones o enfoques personales de los profesores. Son ellos quienes definen sus propias perspectivas, seleccionan y secuencian contenidos, actividades, valores y criterios de evaluación según la propia concepción que tengan acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En las XIII Jornadas de Reflexión Académica de febrero de 2005 (Formación de Profesionales Reflexivos en Diseño y Comunicación) se presentó el proyecto de evaluación integradora y dos documentos: la grilla de contenidos mínimos de cada carrera y las rúbricas de evaluación de las asignaturas troncales integradoras. (Texto base escrito en colaboración con la profesora Cecilia Noriega, y publicado en Escritos N° 10 en octubre de 2005.)

El primer documento presenta los contenidos, sin secuenciar, básicos de cada asignatura, éstos tienen una doble función, prescribir la práctica desde la

Facultad de manera de garantizar que los contenidos se desarrollen en las asignaturas indicadas y evitar la repetición de contenidos a lo largo de la carrera. Además de los contenidos mínimos se presenta el tema de la asignatura que es un contenido general que resume su finalidad, la o las asignaturas correlativas según el plan de estudios aprobado por el Ministerio de Educación de la República Argentina, algunas recomendaciones de los profesores acerca de cursadas previas (aunque no esté prescripto en el plan de correlatividades), conocimientos previos para poder inscribirse en la asignatura y que la cursada se desarrolle de acuerdo a las expectativas planteadas y, finalmente, la propuesta de trabajo práctico final (producción integradora de lo aprendido en el proceso desarrollado en la cursada cuyo avance se corrige obligatoriamente y que se presenta y se defiende ante un tribunal en instancias del examen final).

El segundo documento, rúbricas de evaluación, es una propuesta de evaluación integral para trabajar por departamentos en forma horizontal, por año y vertical, por avance y desarrollo de las materias troncales. Una rúbrica o matriz de evaluación es un documento que acompaña al docente en diferentes instancias de evaluación -se hace una rúbrica para cada una de estas instancias: trabajo práctico de cursada, exposición oral, trabajo práctico final, integración de la asignatura en vertical u horizontal con el resto del plan de estudio- y permite clarificar y justificar la evaluación. Para los estudiantes es de suma importancia este documento ya que esta devolución permite tomar a estas instancias evaluadoras como un espacio de reflexión acerca de lo producido o escrito, convirtiéndose rápidamente en aprendizaje.

Se busca evitar, de este modo, las patologías que según Miguel Ángel Santos Guerra en *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. (1993) acompañan a la evaluación: se evalúa sólo los resultados, se evalúa sólo los contenidos, se evalúa sólo lo observable, se evalúa sólo la vertiente negativa -se enfatiza la debilidad y el error y se elude la fortaleza y el acierto- se evalúa cuantitativamente, se utiliza instrumentos de evaluación equivocados, se evalúa en forma incoherente con los procesos de enseñanza - aprendizaje, se evalúa competitivamente, se evalúa estereotipadamente, se evalúa para controlar -y a veces para castigar y demostrar autoridad y poder de decisión sobre el otro- y no se fomenta la auto-evaluación (de estudiantes y de docentes, se evalúa al otro, sin hacerse cargo).

Formalmente las rúbricas de evaluación son un cuadro de doble entrada, en la vertical se presenta los criterios de evaluación y en la horizontal los descriptores, las escalas, es decir, los grados de desarrollo de esos criterios medidos en forma cuantitativa, cualitativa o ambas según prefiera el profesor.

En el transcurso de las horas MAP (Módulos de Atención y Producción) del primer cuatrimestre de 2005, los profesores trabajaron sobre las rúbricas de evaluación de sus asignaturas, aportando numerosos criterios de evaluación (un criterio de evaluación es una valoración que se toma como punto de referencia y se explicita en forma nominal de manera que el estudiante conozca la mirada del docente en el momento de la evaluación para que ésta sea fundamentada, democrática y no arbi-