

contenido básico de la teoría y la práctica, para que estos jóvenes sepan qué deben hacer y por sobretodo cómo deben hacerlo.

Vemos en los medios, día a día, como una cantidad de trabajos profesionales serían un buen examen o el mejor de los trabajos prácticos porque encajan perfectamente en un marco teórico que los avala pero no resuelven los problemas básicos emisor- receptor.

Es hora de trazar una forma de implementar además del traslado de contenidos un traspaso casi mágico de nuestra propia experiencia.

Los tiempos no son los mismos.

Ni los tiempos de la vida, ni los de la universidad, ni mucho menos los tiempos de desarrollo de una tarea profesional.

Hoy los alumnos necesitan incorporar una capacitación acelerada.

En un corto plazo estarán trabajando y en uno menor aun serán profesionales responsables, haciendo carreras meteóricas, evolucionando día a día.

Lo que a nosotros nos llevaba años a ellos meses. Hacemos mucho, para prepararlos pero también sabemos que la experiencia se adquiere con el tiempo. Tiempo que acabamos de ver ellos no tendrán. Estimo deberíamos prepararlos además para esa evolución y cambio, para esa forma acelerada de responsabilidad profesional.

Armados desde el conocimiento teórico práctico ellos estarán al menos dispuestos con lo necesario para empezar; pero ¿Pueden empezar?

En una agencia de publicidad en la décadas del '70/'80 un director de arte tardaba más o menos cuatro años de formación interna, y otros tantos para llegar a creativo. Hoy no existen etapas, hoy un director de arte entra como tal. Convengamos que con mucha más capacitación anterior; pero sin la experiencia del día a día. Esa suma de factores cotidianos que marcan la diferencia en logros profesionales.

Muchos de ellos sólo serán excelentes alumnos trabajando en serio.

Otros serán absorbidos por el sistema y algunos soportarán la presión y surgirán como auténticos profesionales. Cabe la responsabilidad de nuestra parte de pensar, crear, adaptar, modificar los métodos para que les sea menos traumático el cambio, logren adaptarse rápidamente a la tarea profesional y además entiendan los códigos existentes en dicha tarea.

Trabajamos con gente que saldrá a un mundo altamente competitivo, extremadamente profesional, donde un logro es la resolución de un trabajo hoy y los tiempos no son tan lejanos como un examen por allá dentro de seis meses.

Donde la creatividad no es solamente una buena idea, sino que es la resolución de una estrategia plasmada en conceptos para el desarrollo de ideas que brinden al cliente réditos altamente beneficiosos.

Formemos profesionales creativos. Enseñemos que la creatividad "sí" tiene límites.

Que no existe creatividad sin beneficiarios. Que es profesionalmente usable sólo aquella creatividad que se subordina a la estrategia. Que no es creativo aquel que sólo tiene buenas ideas. Que en la vida diaria nadie nos dirá que hacer. Y que el *aviso del día de la madre*, al

lunes siguiente ya no sirve.

Hagamos del aula un marco de unión entre la formación pedagógica y el traspaso de información y desarrollo profesional.

Enseñemos que la información sólo sirve si se usa. Y que no toda información se puede usar. Que no hay creativo profesional si primero no se es profesional creativo.

Que antes que nada se debe desarrollar la sabiduría necesaria, pero luego hay que construir el marco profesional para implementarla.

Borges sostenía que el laberinto más difícil, y tal vez el más peligroso, es el que va en línea recta.

Trabajemos en conjunto entonces para descubrir y demostrar a nuestros alumnos cual es la línea recta del desarrollo profesional. Y cómo llegar de la manera más rápida y efectiva a solucionar la problemática de ese laberinto de vida profesional.

Sabemos que los contenidos siempre nos parecen poco. Pero en el día a día logramos aumentarlos y disponemos de la experiencia necesaria para que los alumnos entiendan, y aprendan.

Hagamos hoy un espacio para pensar la forma de hacer lo mismo que siempre hicimos desde la tarea docente pero con la parte experimental que los jóvenes necesitan para entender y llegar en mejor forma a su profesión.

Convirtamos el aula en un espacio participativo y educativo; pero además en un taller de aprendizaje real para un mundo real.

Nunca dejemos de lado la formación pedagógica, pero reforzemos la instrucción humana, y claro también el desarrollo profesional.

Mostremos y demostremos lo que es un desarrollo creativo pero por sobre todo un marco apto para un futuro laboral. Formemos creativos. Formemos profesionales.

Creativos por supuesto, pero profesionales por sobre todo.

El fracaso de un guía

Alicia Macías

Itinerario

Nuestros viajes parten hacia la lejanía para descubrir en ella lo que es presente en nosotros, pero que se ha vuelto irreconocible.

Michel de Certeau

Un docente, un grupo de estudiantes y un aula. Y algo que se pretende enseñar. Desde el sentido común, probablemente sea esa la primera imagen que se nos viene a la cabeza si de didáctica estamos hablando, y esa es la cuestión que hoy nos ocupa. Pero puesto que, como lo explica G. Fenstermacher (1986), el concepto de enseñanza está ontológicamente ligado al de aprendizaje, nuestras nociones y convicciones acerca de lo que es enseñar serán subsidiarias del modelo de aprendizaje que tengamos en mente. Porque postulaciones acerca de cómo aprende el ser humano, las hay variadas. Instancias de aprendizaje también y múltiples son las formas de abordar la cuestión.

Aprovechando tal amplitud, quisiera en este artículo

hacer una especie de rodeo y aproximarme al tema desde una perspectiva que, en principio, parece muy alejada de las aulas. En efecto, es mi intención indagar los sentidos del viajar en general, utilizando como excusa una anécdota menor para explorar, en paralelo, algunas de las características de lo que puede suceder dentro de las aulas. Porque viajar-transitar-deambular-vagabundear constituye un paradigma de términos cuyas exactas definiciones importan ahora bastante menos que el sinnúmero de interpretaciones que evocan. Un viaje se concibe en primera instancia como un desplazamiento espacio-temporal. En esa evidente distancia que se abre, se vinculan imaginariamente los puntos que se van tocando. Podemos encontrar, en esa colección de eventos que conforman el recorrido, algunas ideas puntuales que nos empujen un poco más allá. De modo que estas líneas, vagabundeos a la deriva, se presentan como un intento de formular la fertilidad de leer lo distante para encontrar la oportunidad de reflexionar metacognitivamente –como lo propone Michel de Certeau en el epígrafe– sobre nuestras propias experiencias de aprendizaje y por ende, sobre nuestra práctica docente. Después de todo, en la expresión “*estudios cursados*” anida un término cuya etimología nos remite al *cursus* latino, que significa *recorrido, itinerario, camino...*

Suele ocurrir, cuando uno sale al camino, que se prevea una ruta, que se determine un objetivo, como una de las tantas maneras de mantener vivo el impulso de avanzar. En el caso de la actividad educativa, el objetivo será la adquisición de ciertos saberes o habilidades por parte del estudiante y el itinerario, el contenido curricular de la materia en cuestión. Así que hagamos nomás el rodeo.

Buchlovismo

Nunca lo sabremos porque los secretos aquí están puertas adentro, inaudibles e invisibles.

John Berger

En el relato que quiero presentar, el *currículum* ya está decidido, es sólo una táctica más: partiendo de la ciudad de Kijov, caminar por campos y bosques hasta un remoto castillo en ruinas llamado Cimburk, atravesar luego las sierras de Buchlovské Polesí para terminar visitando el Castillo de Buchlov y regresar por el burgo de Buchlovice, todo en la región de Moravia, República Checa. Duración del curso: dos o tres días, según el ritmo de los pasos. Herramientas de navegación: Equipo para hacer noche en el bosque y un viejo mapa descolorido que nos ha regalado un habitante de la región. La pregunta es: ¿Por qué Buchlov como objetivo final? Es que a partir de un lento aprendizaje de los nombres, hemos inferido que este sistema toponímico emparenta los accidentes geográficos, nucleándolos alrededor de una suerte de linaje local. Cuando cruzamos un río o un arroyo, sabemos que probablemente se llamen Buchlovský o Buchlovská, respectivos gentilicios, puesto que Buchlov es el castillo regente, patriarca de la familia, dueño simbólico de la región. Sin pensarlo demasiado, guiados apenas por una lógica nominal, hemos aceptado esta jerarquización en nuestros planes y Buchlov se ha

constituido así en el objetivo fundamental de la caminata. Pero tal vez hayamos cometido un error parecido al que a veces cometemos cuando nos atenemos a un currículum diseñado según categorías de contenidos heredadas. En nuestro caso, fue el mapa mismo, escueta bibliografía, el que nos impuso la pertinencia de visitar el museo de Buchlov. Dice el folletito que se entrega a la entrada: “Se trata de un castillo gótico en las márgenes de las colinas. La mayor parte de su estructura fue recientemente reconstruida y algunas áreas menores se encuentran actualmente en proceso de reconstrucción. Las exposiciones del castillo contienen colecciones de pinturas, cristalerías y alfarería, armaduras, instrumentos de tortura y armas. Una de las más famosas atracciones de Buchlov es una colección egipcia que incluye un sarcófago con una momia.”

La única manera en que se nos permite conocer el castillo es incorporarnos a una visita guiada que está a punto de iniciarse. Se trata de un íntimo e insoslayable conflicto que se renueva cada vez que nos topamos con las prescripciones de la industria turística. Porque un tour no es lo mismo que un viaje y una planificación demasiado rígida no favorece el aprendizaje. Porque una cosa es diseñar los hitos de una jornada sopesando las necesidades de la marcha y otra, muy diferente, es verse constreñido a adoptar una mirada impuesta por motivaciones extrínsecas. En este sentido, es notorio el contraste entre el solitario Castillo de Cimburk que hemos dejado atrás, recóndito, anónimo, afortunadamente postergado en su antigua dignidad versus el afamado Castillo de Buchlov, que se presenta como una de las obligaciones de la región. Mientras que Cimburk, valerosamente auténtico y lleno de preguntas que incitan a buscar respuestas, perdura en ruinas, Buchlov está refaccionado y funciona como museo al cual llegan, sobre todo, las excursiones escolares. Allí, todos los objetos exhibidos están perfectamente rotulados y aparentemente no hay lugar para las dudas. Y es aquí donde se concilia el relato de viaje con la reflexión didáctica.

Lo primero que vemos es un grupo de chicos, muchos chicos a quienes poco les falta para dejar la niñez (digamos entre diez y doce años) No tocar, no pisar, difícil tarea para la docente que intenta controlarlos... En medio del caos se inicia entonces el tour, del latín *tornus*, del griego *tornos*: giro, vuelta circular. Alguien bate las palmas para que uno se acerque, atención, aquí comienza la clase. Seguimos al grupo escolar y con ellos nos plegamos a una visita que se organiza de la siguiente manera: hay un guía que lleva consigo un manojito de llaves. Abre una puerta, permite el acceso y la vuelve a cerrar. Compartimientos estancos, cada sala es un tema específico del recorrido-*currículum* que uno debe recibir pasivamente y, un recinto tras otro, nuestro guía clausura las salidas y retiene las claves de una eventual comunicación con esa otra cosa que puede haber sido el castillo: Condenados a ser visitantes ajenos, nuestros pasos se ven acotados por las regulaciones del espacio y el mundo se reduce a una pura exposición magistral.

Si consideramos que el aprendizaje significativo, según el modelo que propone D. Ausubel (1970), consiste en establecer relaciones sustantivas entre conocimientos

previos y conocimientos nuevos, desarrollando además la capacidad de transferir esos conocimientos a situaciones diferentes, entonces esto de las puertas cerradas nos hace sentir que, por más que nuestros zapatos estén cargados con el barro del camino, los pasos que damos sólo consiguen rozar lo más exterior de las superficies sin alterar en nada la pureza de los pavimentos y las alfombras.

El guía produce su discurso en forma automática. Lo suyo es un oráculo, lo suyo es una letanía, lo suyo es creer que enseñar consiste simplemente en transmitir información. Prohibido recorrer el castillo al azar, que la planificación curricular ha sido profundamente meditada en alguna instancia superior y él, como buen docente ejecutor, allí está para encargarse de sistematizar la mirada. Por eso, acentuando el mismo efecto, su voz mecánica y repetitiva –en dos idiomas, cifras, fechas, nombres, neutralidad en los datos– impide que nuestra imaginación avance para contactarse con el entorno. Tal torrente monocorde invade el ánimo y aburre y, ya que uno se encuentra encerrado –recordemos que los accesos están bloqueados– un modo de liberarse es dejar que fluyan por cuenta propia las reflexiones suscitadas al azar por la saturación de las vitrinas.

En verdad, dejamos de escucharlo. Una irreverencia, tal vez, esta pretensión de espiralar el círculo de un tour. Pero sería una pena acatar la geometría propuesta por la visita guiada y dejar que el viaje se convierta en una trama que no lleva a ninguna parte, que perdure como un círculo que se complace a sí mismo, mera perífrasis que ineludiblemente nos hará regresar sin transformaciones al punto de partida.

Veamos qué clase de historia es la que tenemos en estas aulas museo: Ejecuciones, insignias de los jueces, enormes retratos con rostros abotagados. Sacralización del pasado, sacralización de los instrumentos de tortura y muerte. Conocimiento frágil, cosas inertes que ocultan en su materia señales y huellas que el recitado turístico pasa por alto, aquí una melladura, allá una muesca o una grieta, un nudo en la madera, una irregularidad que tal vez haya sido percibida por las manos de un hombre antiguo que agonizaba. Pero eso sería atribuirle significado a los objetos, sería construir algo no previsto por esta tradición coleccionista. Recuerdo aquí las palabras del historiógrafo francés Jules Michelet (1959), quien, para expresar ese abismo que suele separarnos de la Historia, les prestaba su voz a los anónimos hombres del pasado para hacerles decir: “Hemos muerto balbuceando todavía. Nuestras tristes crónicas lo atestiguan bastante. No habíamos alcanzado el soberano atributo del hombre, la voz distinta, articulada, única en explicar, en consolar explicando. Y, aunque hubiéramos tenido una voz, ¿Hubiéramos dicho la vida? No la hemos sabido” Imaginemos un poco más, construyamos otra hipótesis. Atavíos de la historia, afán de acopio en el siglo XIX. Los hermanos Berchtold, Leopold y Bedrich, ambos doctores, atiborraron la fortaleza con objetos heterogéneos, y ahora esta docente y este guía pretenden atiborrar la mente de los escolares y de los dos visitantes extranjeros con una indolente enumeración. Habría que pensar cuáles son las nociones del saber que subyacen tras la idea de sala de exhibición y cuáles son las

relaciones entre tal idea y la de un aprendizaje memorístico. Si se tomaran el trabajo de observar a los estudiantes, verían que los chicos, con sus ropas de colores y la urgencia por seducirse mutuamente, se mueven inquietos e impacientes. Su atención es errática. La nuestra también.

Recita el guía, hablando de Leopold Berchtold, que era un gran humanista: “Su rango de intereses de búsqueda y colección fue virtualmente enciclopédico, característico del Iluminismo. Se interesó en la medicina, en las ciencias naturales y en la historia y recogió su material durante sus muchos viajes al exterior, con frecuencia a países exóticos.”

Mirar para otro lado, mirar de lejos. Alfanges y cimitarras otomanas. Armaduras. Uno se pregunta cuál es el lenguaje con el que tenemos que escuchar a estas piezas de museo. Puertas con llave, más interrogantes acerca de lo que uno podría encontrar del otro lado. Más heterogeneidad. Confluencia acumulativa, estos viajeros decimonónicos recorrían la tierra para regresar con trofeos. Ideas positivistas, en su implacable avance, la civilización pensó al mundo como un reservorio de objetos. Desterrar la incertidumbre, gente cultivada, hasta unas boleadoras se han traído, qué cosa, extraño destino para ellas, aquí depositadas. ¿Habrá sido Leopold o Bedrich el que recorrió las pampas, el que ofreció tal vez un poco de tabaco y aguardiente para conseguir que un tehuelche le entregara sus armas, esas bolas de piedra que llevaba en el recado a modo de arzón? Yo imagino que fue un tehuelche, pero... ¿Podrán estos chicos enlazar las boleadoras con la infinitud de las llanuras sudamericanas? ¿Cuántas referencias y redes significativas se nos están perdiendo?

Sigue hablando el guía, cerrando puertas. La docente que acompaña al contingente lo mira con atención. Él sonríe compulsivamente, los niños lo ponen nervioso. Coleccionar como una oposición al desorden y la dispersión vital. Un modo de ejercer el control. Los doctores transformaron la desmesura gótica en un higiénico interior civilizado como protección ante los desmanes del mundo. Librepensadores, quizás en lo más profundo de su subjetividad hayan establecido relaciones oníricas con sus colecciones.

Almas errabundas, qué decir del trofeo máspreciado, qué pensar de la pobre momia sumergida en la oscuridad de la piedra europea: El resplandeciente desierto que debería rodearla en sus sueños ha sido reemplazado por las penumbras ojivales del castillo. Catalogar y domesticar lo exótico. Traerlo a casa.

La excursión total ha durado una hora y media, ni más ni menos, es el tiempo establecido.

Hemos visto ya todos los documentos de las ausencias, inútiles aproximaciones, ninguna puerta se abrió con franqueza. Entre los escolares, resulta evidente que ese muchachito de ojos oscuros –creemos entender que se llama *Pavel*– está enamorado de *Barsha*, la rubiecita menuda que mastica chicle sin parar. Todo el grupo ha estado pendiente de tal amor. Reacciones con respecto a lo que han visto en el museo, poco y nada. Lo que quieren es irse de allí. Si desde el punto de vista cognitivista, el aprendizaje es una construcción y una reestructuración de esquemas, aquí no parece haberse

producido aprendizaje alguno. Todos salimos al patio central y allí se queda el guía, alicaído, esperando al próximo contingente. Por eso, jugando con las palabras, quisiera utilizar esta visita como metáfora y proponer el término *buchlovismo* en referencia al fracaso de aquellos estilos docentes en los que se espera que los estudiantes absorban y repitan pasivamente la información proporcionada por un maestro expositor. Si algún recuerdo queda, éste será frágil y evanescente.

Tour, del latín *tornus*, del griego *tornos*. Vuelta, giro, movimiento circular, tránsito redundante. Últimos datos, servicios disponibles al término de la visita: *Buffet*, publicaciones, tarjetas postales y venta de *souvenir*. Se sugiere que el visitante debe repetir el gesto: Llevarse del castillo de Buchlov un trofeo programado para archivarlo en las vitrinas de su casa y repetir luego la lección de historia en la escuela. El círculo debe cerrarse de esta manera. Nos negamos a hacer tal cosa, no compraremos *souvenir* alguno y probablemente muchos sean los datos que se esfumen ulteriormente de nuestra memoria. Pero hubo aquí un *curriculum* oculto: Algo de lo vivido nos hará reflexionar y, si tenemos suerte, se ha de producir un corrimiento leve y quizás el círculo termine por adoptar la forma de un espiral. No queremos regresar al mismo punto de partida. Al decir de Ausubel, lo que sería deseable es que los conocimientos previos se vean transformados a la luz de la experiencia que acabamos de atravesar.

Bibliografía

- Berger, J. (1998) *Mirar*. Buenos Aires: Ed. de la Flor
- De Certeau, M. (1996) *La invención de lo cotidiano, Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- Fenstermacher, G. *Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza*, en Wittrock, M. *En la Investigación en la enseñanza I*. Madrid, Barcelona: Paidós, M.E.C.
- Michelet, J. (1959) *Journa*. Paris: Gallimard
- Novak, J. (1990) *Teoría y Práctica de la Educación*. Madrid: Alianza Ed., p. 82

Encuentro Latinoamericano de Diseño Facultad de Diseño y Comunicación

Moriana Marqués y Violeta Szeps

Desde hace tres años aproximadamente la Argentina vive un crecimiento en la afluencia de visitantes del exterior, principalmente de toda Latinoamérica, la mayoría influenciados por factores macroeconómicos favorables que les permiten no solo ser turistas en nuestra tierra sino prolongar su estadía para realizar estudios de grado y posgrado. La Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo no se quedó afuera de este fenómeno y en la actualidad, el 20% de sus alumnos son de origen extranjero.

En esta Buenos Aires "Ciudad de Diseño" [En el año 2005 Buenos Aires fue elegida "Ciudad del Diseño" por la UNESCO], abundan las ferias en las que reconocidos diseñadores, y algunos en plan de serlo, exponen y venden sus producciones en lugares temporarios como

El Dorrego, Puro Diseño, Cienporciento diseño y demás. En este favorable contexto, el Encuentro Latinoamericano de Diseño "Diseño en Palermo" [Declarado de Interés Cultural por la Secretaría de Cultura de la Presidencia de la Nación] se realizó por primera vez en agosto de 2006. La idea surgida a principios del año 2005, contemplaba la realización de un evento que se distinga de los demás por su contenido teórico académico.

El Encuentro comenzó a tomar forma en agosto de 2005. Los objetivos eran claros: debía tener contenido teórico, profesional, académico y/o pedagógico del campo del diseño (gráfico, industrial, de indumentaria y textil, editorial, packaging, de interiores, audiovisual, interactivo, web). Podía ser específico o relacionado con otras disciplinas (negocios, tecnología, tendencias).

Otro atractivo importante y destacable que debía cumplir el Encuentro es la gratuidad: no se abonaría ni por asistir, ni por exponer, ni por auspiciar.

A nivel interno, el Encuentro debía servir como motivador de afianzamiento de las relaciones entre los diversos sectores de la Facultad, los cuales trabajarían casi en su totalidad, en mayor o menor medida, para la realización de este evento pionero en su categoría en la región. La organización fue dedicada y constante, aunque con ciertas incertidumbres motivadas por el desconocimiento sobre las dimensiones en las que devendría el Encuentro. Para comenzar, se relevaron datos de toda Latinoamérica que aportaran en cada área de la organización del evento: destacados profesionales y académicos del diseño que potencialmente estuvieran interesados en dar conferencias o talleres, universidades e instituciones oficiales que quisieran auspiciar o patrocinar el Encuentro y empresas que pudieran colaborar con sus productos o servicios.

Paso a paso los contactos se fueron concretando y cada vez más gente, instituciones y universidades mostraron su interés en participar. Algo similar ocurrió con los inscriptos, paulatinamente llegaron las inscripciones, a través de Internet, y con cierto asombro para los organizadores, provenían, en un gran porcentaje, de Colombia, Chile, Brasil, Uruguay y de casi todos los países de Latinoamérica (además de varios inscriptos de España, Portugal y Canadá). Muchos de ellos, por no decir casi todos, vendrían especialmente para el Encuentro. Los inscriptos llegaron a 6000, de los cuales más de 3000 asistieron efectivamente.

Más de 90 universidades, más de 35 instituciones (del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Ministerios, Centros de diseño y tecnología, asociaciones, sociedades) y 9 embajadas de países de Latinoamérica en Argentina fueron auspiciantes, aportando no sólo un prestigioso respaldo, sino también ayuda en la difusión de este evento.

Con el fin de brindar un espacio físico acorde a la magnitud del Encuentro, las actividades se distribuyeron estratégicamente de la siguiente manera: Sede Jean Jaurés, Sede Mario Bravo, Sede Salguero (contratada especialmente para la ocasión).

Las actividades contaron con un público objetivo segmentado según la categorización profesional-educativa de los asistentes (especificada al momento de la inscripción). Las categorías fueron: profesionales