

los procedimientos de gestión usados hasta el presente que permita ampliar las condiciones de viabilidad con que nos hemos movido habitualmente.

En tercer lugar, se deben tomar reales “decisiones”. Las decisiones, para ser realmente tales, tienen que tener algún impacto en la realidad. Si no, se quedan en meras intenciones.

Para concluir, Escudero Muñoz afirma como idea final que la innovación en educación será “siempre costosa y difícil de desarrollar con acierto”. “Como puede suponerse, una estructura organizativa de esta naturaleza resulta poco propicia para el cambio”.<sup>8</sup>

Por lo tanto (y a pesar de estas características), en estas estructuras organizacionales deben producirse adaptaciones mutuas entre los proyectos de cambio y la realidad institucional.

“Ciertamente, el rol del profesor y su preparación profesional es decisiva en la realización del cambio, pero también goza de su propia entidad el papel del grupo de profesores, la función de los directores, las funciones de apoyo de servicios externos y su organización a nivel regional o provincial. Sólo una adecuada complementariedad entre todas esas instancias y sujetos parece ofrecer algunas garantías más verosímiles para el éxito de proyectos innovadores”.<sup>9</sup>

#### Notas

<sup>1</sup> Escudero Muñoz, J., 1988: op. cit., p. 4.

<sup>2</sup> García A., L., (2001) *Las innovaciones y los cambios educativos*, Portal Educativo de la Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente. Ministerio de Educación del Perú (www.ciberdocencia.pe).

<sup>3</sup> Carr, W. y Kemmis, S., 1986: *Becoming critical. Education, Knowledge and action research*. Londres: Falmer.

<sup>4</sup> Torres, M. R. (1992) *¿Qué (y cómo) es necesario aprender? Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares*. Quito: Instituto Fronesis.

<sup>5</sup> Contreras Domingo, J., 1990: *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid: Akal.

<sup>6</sup> Escudero Muñoz, J., 1988: op. cit., p. 6

<sup>7</sup> Aguerrondo, I., 1996: op. cit., p. 9.

<sup>8</sup> Aguerrondo, I., 1996: op. cit., pp. 10 - 17.

<sup>9</sup> Huberman, M. (1983) “School improvement strategies that work: some scenarios”, en *Educational Leadership*, noviembre, pp. 23 - 27.

## ¿A qué jugamos? Un paso por el Programa de Formación y Capacitación Docente

Vanesa Muriel Hojenberg

### Una mirada retrospectiva

Llegada la instancia de enfrentar una mirada retrospectiva y en la exploración de una reflexión orgánica acerca de la experiencia vivida al atravesar el Programa de Formación y Capacitación Docente resurgió, cual recuerdo borroso y desdibujado, el presente texto. Sus primeros bosquejos, añejos ya, desarrollados de modo contemporáneo a la cursada de Introducción a la Didáctica son hoy reconsiderados, luego de una extenso letargo, desde una perspectiva renovada, resultado o ¿Por qué no? pro-

ceso aún vigente, del abordaje de las cuatro asignaturas que constituyen al ya citado programa. Es necesario aclarar que, cualquier ambición por desplegar a través de estas páginas una rendición de cuentas fragmentaria y pormenorizada de los conocimientos adquiridos en cada una de ellas, sería hoy, desde una perspectiva constructivista, utópica. El paso por cada una de las etapas transitadas ha constituido un enlace articulado, un proceso simultáneo de construcción y renovación de conocimientos que, lejos de aportar fórmulas cerradas, detona un permanente desborde de interrogantes y reflexiones...

Enfrentar la decisión de participar, de adoptar nuevamente el complejo rol de alumno, pero esta vez en el contexto de un curso de capacitación docente, exige trascender ciertos supuestos. Algunos de ellos están vinculados con la comprensión de la docencia como una actividad determinada por una cualidad innata; otros, en cambio sugieren que dicha actividad es una aptitud, una potestad adquirida por el simple hecho de tener un título profesional que involucre los contenidos disciplinares a desarrollar. En atención a estos preconceptos, cuando suena el teléfono o al recibir en mano la propuesta de cursar –en el marco del ámbito laboral académico– una serie de asignaturas orientadas a mejorar la práctica docente, se tiene, en primera instancia, la leve sospecha de que algo no está funcionando del todo bien...

¿Por qué se debiera cursar una serie de materias introductorias a prácticas que –se supone– se desarrollan por motivos naturales ó profesionales, del modo correcto? A medida que se ingresa en los complejos entramados de la didáctica, buena parte del imaginario establecido acerca de la fantasía del sentido común o profesional como columna vertebral excluyente y privilegiada del aula, se tambalea; según parece, no existe una única manera de hacer las cosas... Ante esta posibilidad la ilusión de la lógica del docente como impronta inequívoca en el aula es puesta en crisis ¿Dónde quedan, entonces, las certezas?

Con la dilución de algunas certidumbres, llegan nuevos interrogantes y la sensación de que algo fuera de estación, fuera de continuidad está por suceder: el profesor es, formalmente, alumno nuevamente... Pero ser un alumno ¿Implica renunciar en ese tiempo y lugar al rol actitudinal de docente? Por otro lado ¿Existe la hibridación entendida como docente alumno? ¿O resultará más apropiado alumno docente? Aceptar con sumisión tomar asiento más allá de la línea del escritorio del profesor no resulta, en este caso, convencional... Este sobresalto, esta alteración al hábito de un rol que se suponía adquirido, trastorna todo el paisaje...

¿Qué profesional está dispuesto a volver a ser alumno? ¿Quién quiere volver a aquellos días de trabajo en grupos formados de modo aleatorio, *power points*, gráficos y recreos efímeros? ¿Quién podrá imaginar que esos trabajos grupales, aquellos *power points* y los recreos efímeros serán, luego, temas destinados al debate y la reflexión?

### Cambio de rol

“H.R: ¿Por qué se cambia la gente de nombre?

F.H: Por muchas razones. A veces alguien quiere cambiarse de nombre. Por educación los demás lo llaman

como él quiere. Si dice: “Me llamo Joseph”, la gente lo llama Joseph. Por eso le llaman así, porque él quiere. Y le ponen apodos”... “Cada persona tiene un nombre; si tiene muchos nombres es muchas personas. Soy pintor, arquitecto, ecologista. Ningún nombre se corresponde exactamente con una de estas profesiones.

Siempre tengo el problema de ser sólo uno. Hay tantas cosas que hacer que yo siempre digo: Necesitaría ser diez Hundertwassers para hacer diez veces más cosas. Como eso no puede ser, al menos puedo tener muchos nombres”<sup>1</sup>

La llegada al programa de capacitación pone en primera plana la práctica de la enseñanza y a los sujetos de la misma ¿Ingresar al curso de capacitación exige al profesor adoptar una nueva identidad, un nuevo nombre capaz de significar en su dimensión al docente alumno? ¿Por qué resulta poco comfortable que los estudiantes identifiquen a sus profesores en un aula; sentados en aquellos sitios que, habitualmente, ellos ocupan? ¿Cómo saca el docente provecho al estar sentado en el lugar de un novato?

Docente, alumno, profesional...

Entrar al aula en el rol receptivo de un alumno pero con la capacidad de reflexión esperada de un docente, demanda la predisposición necesaria para identificar y ponderar las huellas que, de manera diversa, se despliegan en las clases... ¿Cómo decodificar esas señales? ¿Cómo reconocer y evaluar aspectos actitudinales y estratégicos? ¿Cómo leer el posible impacto que las decisiones e intenciones manifiestas en el aula y su contexto circundante generan?

Al sumergirse desde un enfoque disciplinar reflexivo en los laberintos de la enseñanza, el recorrido realizado hasta entonces intuitivamente, se resignifica. Aquellas cuestiones que eran invisibles se tornan de apariencia obvia desencadenando la detección inocente y azorada de aquel que comienza a sentir que todo lo ignora y nada conoce...

La exploración de nuevos conocimientos genera la expectativa de una pronta revelación entendiendo que la enseñanza y el aprendizaje ocultan, a la mirada inexperta, un amplio abanico de enfoques. Es así que, los textos y actividades abordadas en cada una de las asignaturas del programa, subrayan el permanente desafío que el rol docente demanda, erigiéndose a partir de una búsqueda constante que ancla sus raíces en el fértil territorio de la reflexión...

A lo largo de las cursadas, reflexión y experimentación se transforman en algo más que palabras claves; se alzan como conceptos cargados de contenido, como instancias omnipresentes, promesas abiertas hacia la diversidad, hacia la convivencia áulica, fusión de lo diferente y lo semejante... Son una invitación a la mirada en profundidad y a la comprensión de que, más allá de lo aparente, la intencionalidad docente involucra, en cada caso, un manejo infinito de complejidades. El debate y la puesta en común generan procesos de identificación y rechazo entre las partes involucradas... Posturas convergentes y encontradas estimulan el enfoque crítico contrastando con el pasivo conformismo que, hasta el momento, podía vedar la búsqueda de respuestas más allá de la sumisa promesa de lo obvio...

¿Qué se puede ofrecer a los estudiantes desde un rol adaptado con displicencia? ¿Cómo despertar -o intentar

despertar- la inquietud y permeabilidad necesaria para el aprendizaje y la exploración? ¿Qué tipo de objetivos se puede alcanzar si el límite elegido está dado por la repetición de fórmulas inertes arrojadas desde el débil horizonte que materializa el pizarrón?

¿Es posible construir, entonces, enseñanzas y aprendizajes sobre cimientos caprichosos o a expensas de herméticos dogmas? ¿Cómo inferir efectividad didáctica ante su impredecible devenir? ¿Acaso alguna actividad que involucre sujetos tiende a ser recta, suave y eternamente predecible? Tal vez, al entender la enseñanza como un acto de fe -o tal vez muchos actos- desarrollado en un espacio que habitualmente no es seguro ni cómodo; sino dinámico y fluctuante, sea posible descubrir que enseñar requiere algo más que un don natural o un prontuario profesional destacado.

¿Cuán conciente es entonces, cada docente, de aquello que realmente está haciendo o intentando hacer al cerrar tras de sí la puerta del aula?

### A la hora de la creatividad

¿Puede la enseñanza comprenderse como una instancia creativa? ¿Cómo se formulan propuestas dentro del ámbito de las carreras vinculadas con el diseño y la comunicación?

Uno de los aspectos subyacentes, pero no siempre valorado en la cotidianeidad docente, es la necesidad institucional y social del encuentro entre pares. El intercambio pedagógico estimula la permeabilidad y apertura orientadas hacia la construcción e intercambio de experiencias. Este intercambio desborda los límites del aula desatando una mirada disciplinar creativa en un mundo que invade poderosamente la realidad de los estudiantes.

Para sorpresa del docente y del alumno, los procesos de idear, imaginar, inventar, modificar y estilizar no son emergentes o requisitos exclusivos del arte, el diseño ó las disciplinas vinculadas con la comunicación; son instancias que, presentes y necesarias también en la enseñanza, contribuyen en la formación de profesionales de todas las áreas ¿Cómo se brinda a los jóvenes, hoy resguardados alumnos, las herramientas para su posterior inserción en ese fluctuante mundo? ¿Cómo se fomenta la capacidad para abordar reflexivamente la resolución de problemas y el trabajo cooperativo contribuyendo, así, al crecimiento y renovación de un ciclo de articulación disciplinar con el contexto? ¿Pueden los docentes aceptar el desafío de trabajar entre pares del mismo modo que proponen a los alumnos?

El acceso a las diversas estrategias, acentúa la relación de dependencia ontológica existente entre enseñanza y aprendizaje; relación que empuja al docente a estar siempre alerta, intentando validar sus propuestas desde un enfoque legitimado por la comprensión del mundo profesional y social. Ahora bien, la posibilidad de reflexionar junto a otros contribuye en la construcción de respuestas.

¿Es válido el desarrollo exclusivo de las destrezas técnicas? ¿En qué radica la necesidad de la autoevaluación del quehacer? ¿Por qué, a veces, clases plagadas de información y excelente material didáctico fracasan en su intento por generar vínculos con los estudiantes?

El establecimiento cultural de posiciones dogmáticas

entorpece la creación de respuestas integrales a estas preguntas... La exposición de miradas incompletas y fragmentarias; frecuentemente representadas por intelectuales teóricos y por pseudo-intuitivos con ambiciones mesiánicas, enfrenta a protagonistas contrahechos e ignorantes de sus falencias completivas; todos ellos soberbios exponentes de su costado vacío. La articulación de ambos polos no es habitual por lo que, su eventual fusión, desconcierta al alumno y al docente alumno...

¿Qué posibilidades existen de transformar la experiencia entre pares y con el alumno en un proceso vital capaz de articular los contenidos textuales y la práctica creativa? ¿Cómo se desarrolla una exploración integradora orientada a la construcción de una identidad y sentido? ¿Cómo se comprende que la inserción en el mundo real reclama articulación de conocimientos y desarrollo de habilidades e intereses para los cuales, el dominio excluyente de la teoría o la sola destreza práctica, probablemente, no bastarán?

### La mirada más allá

¿Cómo se legitima el quehacer y cada nueva experiencia áulica? Alumnos e instituciones demandan respuestas y en el proceso de construcción de las mismas, los docentes, al igual que los artistas, son parte de un juego que les exige aprender a ver y observar para comprender y aplicar las estrategias adecuadas para aproximarse de modo auténtico al objeto de su actividad... La tarea es constante y sus resultados devienen de un intenso proceso de nutrición, pleno de confluencias y de conocimientos provenientes de distintos ámbitos, estratos y disciplinas ¿Cómo “pelar” los contenidos junto a los alumnos? ¿Cómo guiarlos, paso a paso; para comprender que, desde la cáscara habitualmente general y aparente de algunos contenidos, emerge aquello que se transforma y vincula con el aspecto nodal?

Aún tras bambalinas, docentes y estudiantes deben curiosear, dejarse seducir por el mundo y tomarlo para sí, asirlo y resignificarlo, compartiéndolo con los otros a través de una mirada propia. Observar, observarlo todo y perderse en el encanto de que aquello que, en un principio, aparentaba insignificancia o carencia de sentido y que luego toma vida propia condensado a través de una mirada. Evidentemente, es el docente, como guía, quien debe modelizar esta intención actitudinal entendiendo la observación en los términos que expresaba Edgar Degas “Si mi vista perdiera, que me durara el oído / Por el sonido podría ver su actitud”<sup>2</sup>. De este modo será el profesor, en primera instancia, quien desarrolle esta capacidad de, metafóricamente, ver a través del oído tanto como de oír a través de signos visuales. El docente debe estar predispuesto a percibir el mundo con agudeza y en sentido tridimensional; hurgando para descubrir y compartir qué se esconde detrás de lo aparente; las hazañas que se ocultan tras las pequeñas mirillas y los detalles que anidan tras los ventanales...

La mirada docente no debe simplemente deslizarse por la superficie del contexto ¿Por qué patinar sobre la epidermis de las cosas en lugar de sumergirse en ellas? ¿Por qué ese andar ciego y apático ese oír mudo y ese tacto enguantado..?

Despertar la curiosidad por explorar las artes y las artes

aplicadas en todas sus expresiones es parte del desafío del docente de las áreas del diseño y la comunicación, tanto como la alfabetización necesaria para lograr el acceso a la información cotidiana que puede envolver a cualquier sujeto hasta el aturdimiento. Las publicidades y los sonidos de las calles, los diseños de marquesinas y los transeúntes que, con cierta actitud, mezclan, combinan y yuxtaponen trozos de tejido y un desfile constante e innumerable de objetos que están tan próximos que se tornan invisibles...

Así como se proclama que los estudiantes deben poder acceder al conocimiento a través de distintos medios y soportes, Hundertwasser sostiene que “El paraíso no consiste en colores puestos al azar, sino en colores que responden a cierto proceso creativo. El color es sólo una manifestación externa de la riqueza y la diversidad. Cuantas más cosas diferentes hay, más rico es el mundo y más se acerca a la idea de paraíso: muchas cosas diferentes en convivencia”<sup>3</sup>. Esta afirmación, fusión de teoría del color con praxis, puede resultar extremadamente romántica, pero en su esencia clama por la apertura, la flexibilidad criteriosa, por intentar conocer y experimentar, para llegar a un espacio de comprensión y creación donde las más diversas expresiones convivan y se retroalimenten.

¿Cómo asimilar aspectos terrenos en convivencia y fusión con los aspectos teóricos como si los mismos rodearan la cara externa de la realidad? ¿Cómo explicar a quienes están en su etapa formativa que hay mucho por descubrir más allá de lo aparente? ¿Es que acaso ese período es finito o se sostiene, eterno, a sólo tres pasos de un límite que se corre constantemente, distanciando en cada nuevo intento al añorado objetivo? ¿Docentes y alumnos aceptan esta ignorancia perseverando tras la escurridiza superación o son una puesta en escena satisfecha y desbordada de complaciente soberbia?

### Tiempo de integración

¿Cómo se articula la didáctica orientada al diseño y la comunicación? ¿Cómo se promueve la experimentación sin ejemplificar desde el vacío de contenido que oculta el juego del enfoque limitado a lo autorreferencial? Docentes, alumnos y profesionales están rodeados, enmarañados e impactados por una atmósfera plagada de elementos que informan en su devenir, a través de su materialidad y esencia. La maravillosa travesía que se realiza a través de los volúmenes de una biblioteca permite conocer la existencia y particularidades de tierras lejanas... Este nuevo saber pide a quien lo tome, comenzar una recorrida por las calles próximas... Recorrerlas implica olerlas, tocarlas, desarrollando inquietudes y preguntas... Mirar hacia abajo y recortar los caprichosos grafismos que la anarquía de baldosas y baldosones dibujan en las calles de la ciudad; levantar la cabeza hacia el cielo y distinguir una planta que crece insolentemente, asomando sus brotes a través de las grietas de una fachada de principios de un siglo que ya pasó. Identificar el sinnúmero de diseños y materiales utilizados para cerramientos que agrandan departamentos tomando uno u otro balcón. Un gato atigrado se camufla entre los cajones de una verdulería mientras que un perro sin domicilio se asolea en una de las esquinas más alocadas

de la ciudad y aunque no se crea estar reparando en él, se lo esquiva; nadie interrumpe su descanso ni altera su mirada somnolienta...

Reconocer la existencia de personajes ilustres no puede ser excluyente; reclama la observación en profundidad de aquellos desconocidos que pueden albergar múltiples matices. Asimilar conceptos y teorías ajenas genera inquietudes nuevas, invita a tocar, sentir, ver, promueve el desarrollo de ideas propias y auténticas...

La atención al contenido y las palabras proferidas, la puesta en común de la opinión, el parecer y los gustos de otros, por más primitivos que aparenten ser, aún en caso de asemejarse a un despliegue de escalofriante subjetividad, deben merecer atención... Porque, finalmente, es en buena parte plena e indómita subjetividad lo que está en juego en el aula ¿Acaso no es para guiar y acompañar a otros sujetos que los docentes arman y luego devanan los ovillos de sus ideas..?

Cuando el aprendizaje involucra a la experiencia relacionada con la teoría, la práctica, la observación o la experimentación, lleva a conocer a través de los sentidos, invita a tomar roles, logra identificación y exploración de fortalezas, intereses y posibilidades... Posee un aspecto lúdico que despierta, de modo contagioso, inquietudes, experiencias y búsquedas incitando a abolir el prejuicio de suponer que la curiosidad se diluye superadas ciertas instancias bibliográficas. Docentes y alumnos, al igual que los artistas, no debieran privarse del tránsito por los andariveles de la experimentación y representación del mundo a través del hacer. El mensaje que unos y otros intentan construir clama contenido y pertinencia mientras pide no morir en la ambición de ser fatuo reduciéndose sólo al vacío que habita en un título, una hipótesis de rol, una cáscara...

¿Cómo llenar esa cáscara? ¿Cómo darle entidad e identidad a la actividad docente? ¿Cómo contribuir a que los estudiantes reflexionen y llenen de significados una estructura que, de lo contrario, los somete a la eterna reiteración? ¿Será suficiente para un buen relleno citas, nombres y títulos, o será necesario algo de la propia cosecha?

¿Cómo sortear la dificultad para recorrer lo externo, para compartir con los otros y desarrollar una tarea de introspectiva? ¿Qué sucede cuando un sujeto es ejecutor y objeto de evaluación?

El desarrollo y aplicación de juicios de valor dogmático, las leyes de carácter caprichoso que anteponen, cual filtros de cristal coloreado, su aplicabilidad ante los ojos de otros, pueden entorpecer el encuentro directo entre el estudiante y los contenidos de orden procedimental, conceptual, teórico.... Contenidos cuya fusión y articulación puede favorecer una concepción integradora, orgánica y menos tendiente a posiciones extremas. Los intentos por una conexión más directa de los futuros profesionales con el ámbito de inserción y sus propias jerarquías y valoraciones deben estar presentes en las diversas instancias de aprendizaje como un modo de alfabetización que, muchas veces es, desde una mirada más acotada, denostado por -en apariencia- poseer una utilidad académica relativa... Los mismos criterios deben estar presentes en la formación y práctica de los docentes...

Fantasear desde el lugar profesional y pedagógico con estudiantes capaces de desplegar propuestas de apariencia creativa ilimitada, cual manantial que fluye a necesidad y antojo; es tan utópico como la intención de desarrollar una rendición de cuentas específica y fraccionada de los conocimientos adquiridos en cada asignatura del programa docente. La búsqueda continua permite el crecimiento; el conocimiento y el desarrollo de nuevas ideas, extendiendo vínculos creativos e interpersonales desde un medio fluctuante inserto en un contexto propenso a anular la promoción de las búsquedas profundas y de extracción múltiple.

La invitación desarrollada por el Programa de Formación y Capacitación Docente propone reflexionar, no sólo acerca de la formación y posterior labor del docente, sino también acerca de la revalorización de los cotidianos intentos por construir y consolidar una mirada didáctica aplicada a las áreas del diseño y la comunicación.

Pretender que se conoce sin conocer, no permite el crecimiento profesional y menos aún la adopción constructiva del rol de guía voluntario en el camino de otros...

¿Es posible para un profesor conservar el entusiasmo frente a la clase al establecerse desde la necesidad y la omnipotencia? ¿Cómo continuar este camino, que, muchas veces a ciegas se transita disponiendo de la intuición como único recurso?

La enseñanza requiere del dominio de herramientas que optimicen recorridos e iluminen ideas enriqueciendo el desarrollo de aquellos lugares que no por azar se ha tomado... Obviar la responsabilidad sobre la conciencia de actos y decisiones, suponer que todo el despliegue realizado es natural y apropiado limita, coloca barreras y traba los procesos de aprendizaje... La mirada del docente debe aprender a intentar capturar todo aquello que sucede en su aula y por fuera de ella para establecer, con solidez, una propuesta que favorezca la futura acción profesional de los estudiantes.

...Que en cada profesor, que en un mismo profesional, convivan un docente y un docente alumno favorece, sin necesidad de multiplicar nombres pero sí esfuerzos, el desarrollo de una mirada metareflexiva integradora...

La mirada auténtica del docente que elige estar en el aula con el claro objetivo de enseñar para que otros aprendan entendiendo que, ignorar aquello que su decisión conlleva nubla el andar ya que "todo es largo para un ciego que quiere hacer creer que ve" <sup>4</sup>

## Notas

<sup>1</sup> El presente fragmento es un extracto de la entrevista realizada al artista, arquitecto y docente vienés Friedrich Hundertwasser por Harry Rand. Rand, Harry (1994) *Hundertwasser*. Colonia: Benedikt Taschen.

<sup>2</sup> Pasaje de poema escrito por el artista plástico Edgar Degas. El autor de la presente biografía señala a la soprano Rose Caron como destinataria del mismo.

Degas Bouret, Jean (1966) Degas. Barcelona: Ediciones Daimon, Manuel Tamayo

<sup>3</sup> Rand, op.cit

<sup>4</sup> Bouret, op.cit.

### Referencias bibliográficas

- Carlino, Paula (2005) "Leer textos científicos y académicos en la educación superior". En *Escribir, leer y aprender en la Universidad*. Buenos Aires: Fondo de cultura Económica.
- Celman, S. (2003). "Sujetos y objetos de evaluación universitaria". En *Revista Cuaderno de humanidades* Nº 12. San Luis: Universidad de San Luis.
- Earl, L y Le Matieu, P. "Replantear la evaluación y la rendición de cuentas". En Hargreaves, A (2003). *Replantear el cambio educativo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Eggen, Paul y Kauchak, Donald (1999). "El modelo de aprendizaje cooperativo". En *Estrategias docentes*. Buenos Aires: Fondo de cultura Económica.
- Gvirtz y Palamidesi (1998). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Jackson, Philip (1999). *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires: Paidós.
- Jackson, Philip (2002) *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Lyons, N (1999). *El uso de portafolios*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Pozo, Juan Ignacio (1997). *La solución de problemas*. Madrid: Santillana.
- Wasserman, Selma (1999). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Puy Pérez Echeverría, M. (2004). "Solución de problemas". En Asensio, M. y Carretero M. (comp) *Psicología del pensamiento*. Alianza.

## Enseñanza y pluralidad cultural

Mónica Silvia Incorvaia

*Aquel que ignore la fotografía, y no la escritura será el analfabeto del futuro.*

Lazlo Moholi Nagy, 1928.

El siglo XXI nos presenta un interesante desafío en la enseñanza universitaria: multiplicidad étnica y cultural que confluyen en la cátedra.

Cuando una materia electiva es elaborada a partir de esta posibilidad, se disparan una serie de posibilidades que van desde lo proyectual hasta lo filosófico. Sumado a este desafío nos encontramos con otro aun mayor que implica incluir una disciplina humanística dentro de una currícula técnica. La enseñanza de la historia de la fotografía ha sido uno de los parámetros más atractivos en esta vertiente.

La fotografía, como actividad creativa, genera en el espectador una serie de implicancias que tienen que ver con su mundo afectivo e intelectual. Su historia y desarrollo despierta gran interés porque apunta a la propia esencia de cada uno en particular.

Como disciplina integrada a la nueva currícula, resulta a veces un tanto dificultosa su interpretación para alumnos que llegan con bagajes de aprendizaje diferentes: los técnicos propiamente dichos se sienten un tanto confundidos porque carecen -a veces- del sustento intelectual de los que provienen de otras carreras humanísticas.

Se deben aunar, por lo tanto, diferentes criterios y esta-

blecer distintos parámetros para lograr un justo equilibrio que armonice estos aspectos.

Como "documento incontrovertible de que eso sucedió" según Barthes, la fotografía nos sumerge en hechos, circunstancias y momentos que en algún punto de su historia toca la vena más susceptible de quien está aprendiendo.

Los caminos por seguir son muy variados porque la fotografía es un conglomerado de acontecimientos que debemos aprender a "ver y transitar".

Así lo explica el especialista Boris Kossoy: "Las imágenes revelan su significado cuando traspasamos su barrera iconográfica; cuando recuperamos las historias que traen implícitas en su forma fragmentaria. A través de la fotografía aprendemos, recordamos y siempre creamos nuevas realidades".

Son esas realidades las que debemos analizar e interpretar en su contexto específico. Si no tenemos o desconocemos ese contexto, muy difícilmente podremos interpretar el verdadero sustrato que las anima.

La multiplicidad de culturas e intereses de quienes están cursando nos permite analizar desde diferentes ángulos y replantear la verdadera esencia del mensaje expresado.

Lazlo Moholi Nagy, artista que ha hecho de la experimentación su forma de arte y referente necesario de estas consideraciones, nos anima al decir: "una fotografía buena es una obra de creación, y no un producto mecánico, a pesar que en la mayoría de los casos se ha conseguido con ayuda de una máquina. La máquina es simplemente un utensilio complejo en manos de personas que de modo eventual desean expresarse con ella".

Por esta razón, resulta ineludible transitar el camino de la reflexión porque la fotografía es obra de una actitud mental, de un proceso volitivo que en un momento y dentro de un espacio y tiempo específico, un operador concibió tanto como testimonio, obra de arte o recurso antropológico de esa realidad observada.

El fotógrafo argentino Horacio Coppola, quien transitara la imbatible Bauhaus de los años 30, sintetiza en sus palabras esa obra creativa que se plasma ante el ojo-cámara de quien la realiza. Coppola nos habla de "esa ventana" que concibe el hecho fotográfico: "...Cuando de los infinitos puntos de vista posibles, desde mi ventana, elijo ése para mí esencial y revelador de lo real presente: mi imagen es una imagema.... Mi obra es la imagen óptica de lo real, transcrita por la cámara y contenida en la imagen final. Es testimonio de mi identidad de autor: testimonia, aparente, fragmento de la realidad, criatura de mi visión, ahora liberada según su orden para vivir su vida propia."

El alumno, instalado desde su carrera de referencia, debe captar y entender la trascendencia que la fotografía tiene como mensaje filosófico, como identidad y como obra de arte.

Para los técnicos, esta mirada les permite entrar en el complejo mundo del análisis conceptual. Acercarse a la posibilidad de que no sólo la imagen es producto de un adecuado uso de la luz, o del enfoque, o del encuadre. Conlleva esa sensibilidad que se necesita para poder transmitir su mensaje.

Así como la fotografía no fue considerada arte durante el siglo XIX, tampoco fue tenida en cuenta como disciplina proyectual hasta prácticamente el fin del siglo XX cuan-