

carrera que ha elegido. Esto supone que, en su momento, la carrera fue elegida por cierta afinidad hacia la misma, y que luego al recorrer por los años todas sus materias de la currícula, ciertos malestares aparecen, ya sea porque no es tan ideal como se había pensado al inicio, o por cuestiones varias, que sería muy extenso describir ahora. Entonces, el PG invita al alumno a amigarse nuevamente con la carrera elegida, y a encontrar aquello que realmente le atrae y atrae de la misma, actividad ésta que le exige, por lo tanto, re-visarla y re-pensarla. El ejercicio de re-pasar la carrera recorrida, generalmente, es motivador del tema posible a desarrollar en su PG.

Cursar Seminario

La instancia de cursada de la materia Seminario I y de Seminario II, en donde se desarrolla el PG, expone ciertos parámetros a cumplir rigurosamente, y se pretende cumplir como objetivo que el alumno pueda re-encontrarse con su carrera, sin que éste se lleve, en su haber, un desencuentro más entre tantos otros. Para esto, en principio, se recomienda a los alumnos cursar, tanto sea Seminario I y/o Seminario II, una vez que hayan aprobado la mayoría de las materias de su currícula, sobretodo, las materiales troncales, porque a menudo el núcleo a trabajar, en el PG, se desprende de las mismas. Este llamado de atención, remite también a que el desarrollo del PG insume mucho tiempo, y exige la elaboración de información, y no sólo la mera transcripción de la misma.

Una vez, salvadas estas cuestiones todo inicia, y comienza un periodo de ansiedad sobre cómo resolver el PG, que al principio parece ingobernable para los alumnos. Esta etapa contempla una especie de mapa a seguir: indagación, construcción del objeto de estudio, desarrollo de la información trabajada, y conclusión.

Como paso primero, por lo tanto, se debe pensar un tema viable para desarrollar en un PG. El tema escogido, como se mencionó anteriormente, en general, se desprende de una de las materias más significativas de cada una de las carreras. Una vez que se cree tener el tema, se debe investigar sobre el mismo, esta actividad debiera sobrepasar los límites de la paupérrima solución que brinda la web para esta etapa, aunque no es menos cierto que la búsqueda en este medio proporciona enmiendas óptimas en un primer momento, pero la investigación sobre un tema no puede sustentarse con dicha fuente como base.

Escribir un PG implica mucho tiempo y predisposición, es decir que, no es un mero trabajo práctico más dentro del mar de trabajos presentados hasta el momento. Implica mucho más que transcribir, mediante las normas APA, de modo correcto la información encontrada, sino que exige la decodificación de la misma y su re-codificación para administrarla en cada capítulo, es decir, que exige su análisis.

Una vez que se ha logrado determinar el tema, y se ha investigado sobre el mismo comienza una carrera metodológica, para que los objetivos tanto generales como específicos lleguen a destino de modo óptimo. Es importante, que se entienda cada uno de estos pasos, porque es el camino que ordena paulatinamente el proceso de producción del PG.

A partir del núcleo escogido para trabajar en el PG, y para comenzar a pensar sobre el mismo, y luego de haber analizado los avances que hubiera sobre ese tema, sería conveniente generar la siguiente pregunta: ¿Cuál debiera ser el recorrido del PG para que se entienda su propuesta? Una sólida respuesta a dicha pregunta es clave, porque en base a la misma se puede armar un recorrido teórico eficaz sobre el que luego el alumno podrá hacer las vinculaciones correspondientes entre la propuesta proyectual y el desarrollo teórico realizado capítulo a capítulo. Dicho paso es muy importante porque sino queda bifurcado el Proyecto de Grado, es decir que el desarrollo teórico se recorta de una manera en particular, y el desarrollo proyectual se presenta de otra manera, y entonces el PG fracasa como unidad ante la idea propuesta.

Por último, las conclusiones debieran ser tales, es decir, que las mismas cumplen el rol de cierre del PG, y no de re-descripción de lo escrito hasta su apartado. La conclusión es la marca en donde se expone el criterio sobre lo desarrollado y se explicita el aporte que la idea provee a la disciplina a la que se pertenece. El esquema de la conclusión es relevante, como así también lo es el de la introducción. Ambas secciones, debieran dejar en claro al lector aquello sobre lo que se trabaja, cuáles son los peldaños que se han construido para lograr el objetivo planteado, y qué criterio se expone sobre los mismos. Si estas secuencias se desdibujan ante su deficitaria redacción genera que el lector construya un sentido libremente sobre la idea que se está exponiendo. Este problema debiera ser salvado por el autor, porque es él quien debe construir el sentido sobre aquello que se expone sin dejar dudas sobre el mismo, o mejor dicho dejando las dudas necesarias para seguir pensando sobre ese tema, y no sobre su inocua argumentación.

Para terminar, podría pensarse que el PG es “la llave” al mundo laboral, es el relato que identificará la especificidad del alumno sobre la disciplina en la que se desenvolverá como profesional, por tal motivo amerita y exige la atención responsable del mismo ante el desafío de su redacción.

Conocimiento y educación en los tiempos de escepticismo

Claudia González

En este trabajo nos proponemos abordar brevemente la relación de la educación con el conocimiento, teniendo como base de toda relación alumno-profesor, la transmisión de ciertos saberes aceptados socialmente como necesarios para el desarrollo del alumno.

Para el desarrollo de este tema vemos como necesario, en un primer momento, clarificar qué se entiende por conocimiento en un sentido amplio que permita no sólo observar las capas epistemológicas que dicha concepción tiene, sino también su relación en niveles económicos, políticos, sociales y culturales.

Tomar conciencia de los cambios de sentido que ha tenido el conocimiento en diferentes momentos históricos para comprender la historicidad que tiene el concepto

que hoy estamos utilizando y cómo ingresa ese conocimiento en una sociedad sobresaturada de información, con medios masivos de comunicación, con el universo de internet que se abre ante la vista hasta de los más pequeños. Cómo se relaciona ese conocimiento que se busca transmitir entre docente y alumno con esa información que circula y no para de fluir.

La búsqueda de comprensión de la relación entre el conocimiento y una sociedad sobresaturada de información es quizás el primer paso para llegar a tener una mirada crítica sobre la relación que nosotros mismos tenemos con dicho conocimiento y la aceptación de que “tenemos dificultades en conectarnos profundamente con el deseo de saber” (Cullen, 1997).

El docente tiene en sus manos la posibilidad de transmisión de conocimientos. Las formas que utilice para que el alumno tenga las herramientas necesarias para su apropiación son, muchas veces, en la misma medida en que se ha podido apropiarse él mismo de dichas herramientas. Si el “deseo de saber” está ofuscado en el docente, por la propia apropiación, por la misma forma de asimilación que ha podido tener del conocimiento a transmitir, nos encontramos con profesionales que tienen las llaves de aulas antiguas, pero que en un marco actual no pueden abrir las cerraduras de acceso al diálogo, al análisis y a la reflexión de los temas a abordar en un marco áulico.

En este trabajo no pretendemos dar soluciones a los problemas que enfrenta la docencia sino simplemente enunciar las preguntas que surgen en relación al conocimiento y las posibilidades de acción que la misma genera.

De que hablamos, cuando hablamos de conocimiento

Cuando intentamos un acercamiento a la educación vemos que, como punto de partida, la relación alumno-docente es, en principio, una relación en la cual se da una transmisión de conocimientos. Si es en primera instancia una transmisión de conocimientos, necesitamos comprender qué se entiende por el concepto mismo de conocimiento.

El mismo verbo conocer implica la acción de un sujeto en relación a un objeto, con lo cual ambos, objeto y sujeto, forman parte de la construcción de dicho conocimiento. Por lo cual tenemos que analizar los niveles de comprensión que tiene el sujeto entendiendo que el objeto se construye según las diferentes miradas, las diversas interpretaciones, las diferentes teorías. Estos niveles de comprensión tienen tres dimensiones: dimensión contextual, dimensión estructural y dimensión de reflexividad.

Para entender estas tres dimensiones, que son una división analítica de la comprensión base de la “conciencia gnoseológica” definida según Cullen como “conjunto de saberes sobre el conocimiento indispensables para alcanzar un punto de vista amplio y flexible sobre el objeto “conocimiento”, tenemos que verlos en un entretelado complejo de niveles y puntos de vista, apuntando al diálogo interdisciplinario para no caer en “... concepciones mutilantes, reduccionistas e incapaces de un diálogo con la realidad.” (Cullen, 1993).

Dimensión contextual: “tener conciencia gnoseológica

es poder percibir y discriminar las complejas relaciones donde el conocimiento se produce, se distribuye y es apropiado.”, dice Cullen.

La complejidad de la dimensión contextual está dada por la interrelación del sistema económico, el sistema político, las culturas que se expresan en una sociedad determinada en un momento dado.

La producción de conocimiento está vinculada con los intereses económicos que permiten la investigación, las horas de trabajo, de búsqueda; la inversión en tecnología, etc. Los avances científicos y tecnológicos son subvencionados por sujetos que persiguen intereses que van más allá del conocimiento, por el conocimiento mismo; sino que, detrás de dichos avances, hay ventajas que suman poder y dinero. La producción de conocimiento se convierte en una variable más en el sistema económico actual.

La distribución de conocimiento depende de las políticas educativas y sociales que se apliquen. Ya en la edad media la obtención de un conocimiento diferente o más profundo que el resto generaba una situación de jerarquía en un marco de poder, en ese caso el saber leer y escribir solo le correspondía a aquellos que dedicaban su vida a la iglesia, por lo que la misma, durante siglos fue la “guardiana de la cultura” quedando fuera de la misma todo aquello que esté en contra de la religión dominante.

Hoy el conocimiento sigue siendo una posibilidad de poder y dominio sobre aquellos a los que lo ignoran, no porque quieran, sino porque no les es dada la participación en el mismo.

Se podría alegar, en contra de lo que estamos diciendo, que hoy todos pueden acceder a la información. Pero no debemos confundir la rápida circulación y la gran cantidad de información con el conocimiento propiamente dicho. Conocer no es solo informarse, es comprender la articulación de dicha información, su finalidad, su interrelación con conocimientos anteriormente asimilados, su aplicación, etc. La globalización de la información no implica la publicación del conocimiento, en el sentido de que no todos tienen acceso al mismo; “lo global no es lo público. Primero, porque sencillamente excluye. Segundo, porque confunde enseñabilidad del conocimiento con disponibilidad informática o con velocidad de circulación de la información” (Cullen, 1997).

El acceso está regulado por los medios políticos y económicos que permiten la distribución del conocimiento en beneficio de aquellos que dirigen dichos sistemas, relegando a las mayorías de dicha posibilidad y ofreciéndoles últimas tecnologías, confort y comodidad a cambio de una pasividad y un escepticismo que permite la dirigencia y la acumulación de riquezas sin muchos contratiempos.

De forma más precisa en el marco educacional, “el problema radica en los criterios de legitimación para la circulación de los saberes y su apropiación. Criterios que legitiman la contextualización institucional, en cada escuela, de esas políticas y programas. Criterios que deciden, finalmente, qué saber es legítimo enseñar y aprender desde cada maestro y con cada grupo y alumno” (Cullen, 1993).

La transmisión de conocimiento supone la enseñanza

del mismo a un sujeto que, por el hecho mismo de que le es transmitido, tiene la posibilidad de su apropiación. No podemos pensar una forma de conocimiento, un pensamiento, una clase de acercamiento a un objeto y hasta el análisis del mismo fuera de un paradigma. Kuhn, presentó la posibilidad de pensar científicos de la misma disciplina, que hablan desde diferentes paradigmas, hablan diferentes idiomas, ven diferentes fenómenos y corroboran o no teorías diferentes y hasta antagónicas. Lo mismo sucede en diferentes niveles de conocimiento, desde las primeras letras hasta las teorías científicas más abstractas. Dice Eisnes, "Lo que experimentamos depende en parte de las redes que arrojamos".

La apropiación de conocimientos es el resultado de complejos procesos sociales, las redes, los vínculos, la pertenencia a grupos con culturas diferentes, a los que pertenece el sujeto que se apropia de un conocimiento dado. Estos puntos de partida que pueden ser tan diferentes entre sí, comparten muchas veces el espacio de un aula en donde el docente tiene que enseñar un conocimiento que puede ser apropiado por los alumnos de diversas formas. Para lograr que dicha asimilación se de, el docente tiene que "hacerse cargo de las diferencias" no solamente entre sus alumnos, sino también de él mismo en relación con los demás. "Las competencias culturales suponen, entre otras cosas, hábitos de clase, matrices relacionadas tanto a la memoria- narrativa, gestual, auditiva- como al complejo mundo de los imaginarios donde se deposita experiencia social significativa para un grupo." (Cullen, 1993).

La dimensión estructural de la conciencia gnoseológica, como conciencia aprehensora del conocimiento, puede pensarse desde la intencionalidad de tener un conocimiento, desde el interés de poseerlo y, desde un tercer ángulo, la actitud con la que el sujeto se enfrenta a dicho conocimiento. Pensar la estructura de la conciencia desde su intencionalidad es saber desde dónde se encara el conocimiento mismo. Las mismas pueden ser teóricas, es decir tener las ansias del conocimiento por el conocimiento mismo; pueden ser sapiencial, intencionalidad que tiene como meta saber orientarse en la práctica, en la vida misma; y una intensión hermenéutica es, como una meta intención, en la cual se busca comprender los sentidos.

Los intereses por su parte, son aquellos para lo cual se busca el conocimiento sería el para qué se quiere apropiarse de un conocimiento.

Podemos ver, por lado un interés técnico, base de la relación del hombre con la naturaleza, con lo que podemos denominar "realidad objetiva". El acercamiento a ella se da mediante teorías y técnicas que cambian según el paradigma en que se encuentra el sujeto. El trabajo científico está basado en un interés de conocimiento y dominio del objeto en cuestión.

El interés práctico tiene como objetivo la comprensión del otro, es decir, engloba todo conocimiento de las relaciones humanas, y el estudio de los cambios en diferentes momentos históricos. La educación, en cuanto lugar de formación y de relaciones sociales tiene un interés práctico, ya que la comprensión del otro en tanto otro y el diálogo son fundamentales para que sea posible transmitir conocimientos y para que se genere una

apertura en donde los mismos sean asimilados por los alumnos.

El interés emancipatorio ya no se vuelve a la realidad como en el interés técnico, ni se vuelve hacia la sociedad y las relaciones humanas como en el interés práctico sino que genera una reflexión sobre ambos, es el interés de repensar los supuestos que subyacen en los intereses detallados anteriormente. Es la posibilidad de cambio, de ruptura, de generar lo nuevo. Es el interés de ir más allá de las estructuras, con pensamiento crítico y observación tenaz. Este espíritu crítico genera el proceso de construcción de saberes y el crecimiento y desarrollo en pos de que los ideales como, por ejemplo, los derechos humanos, los ideales de igualdad, libertad y fraternidad. Este interés emancipatorio en la dimensión estructural es la crítica a la estructura misma.

El último criterio que tendremos en cuenta para llegar a interpretar profundamente que entendemos por conocimiento es la actitud que tenemos frente al mismo.

La actitud pueril, relacionada con lo inmediato y concreto, con lo experimentado y lo dado. La actitud profesoral, relacionada con la teorización de lo inmediato, es decir lo mediato, lo elaborado, lo abstracto.

La actitud científica, que unifica a las dos anteriores, va de lo concreto a lo abstracto y de lo abstracto vuelve a lo concreto, elaborando nuevas teorías y encontrando nuevas experiencias que permitan el avance o el cambio y caracterizan una actitud permanente de búsqueda del conocimiento, de estudio, de aprendizaje.

La dimensión de reflexividad de la conciencia gnoseológica, estriba en comprender que el conocimiento es un producto reflexivo. Para que haya conocimiento tiene que estar lo conocido y el conocedor, debe formarse el sujeto cognoscente que tiene la posibilidad de apropiarse de un conocimiento determinado.

Pero para que el conocimiento sea tal, tiene que poder ser transmitido, para lo cual, se necesita el lenguaje. Es la posibilidad de socializar el conocimiento, de transgredir las barreras del sujeto como individuo. Comprender que el conocimiento tiene como supuestos el lenguaje y la historia constituyendo la reflexibilidad de la conciencia gnoseológica.

El conocimiento entendido desde la dimensión contextual, en relación a su producción, distribución y apropiación; desde la comprensión de su estructura en relación a cuáles son sus intenciones, el porqué de su búsqueda y la actitud que tenemos frente él; y teniendo en cuenta su dimensión de reflexividad, que corona las dos dimensiones anteriores asimilándolas y llevándolas dialécticamente a un estadio superior de conciencia, permite ver al conocimiento sin simplificaciones, conservando la complejidad del mismo para un mejor acercamiento a aquello que llamamos realidad, sociedad y a todo objeto cognosible. "La complejidad, constituye una de las tragedias con la que debe confrontarse el hombre pensante de la actualidad...el desafío de la complejidad se convierte en el desafío de la transformación del pensamiento, de las prácticas humanas en los espacios específicos de su realización" (Guyot, 2008).

Entendiendo el concepto de conocimiento con sus aristas y sus diferentes dimensiones, podemos pensar el mismo en relación a la educación y tener un acerca-

miento a la tarea del docente como portador y transmisor del mismo.

Conclusión: ¿Quién dijo que todo está perdido?

La educación en tiempos de escepticismo

Si partimos de la definición de que educar es socializar mediante el conocimiento legitimado públicamente, debemos buscar en nuestros supuestos, en qué sociedad estamos “aprendiendo y educando. Aprendiendo”, porque nadie puede enseñar lo que no ha adquirido, no se puede dar lo que no se tiene. Y sólo mediante el constante aprendizaje se puede mejorar la calidad, la profesionalidad y la comprensión de los conocimientos para poder transmitirlos a medida que vamos cambiando en dicha comprensión con mayor profundidad. Educando, porque así “se define la profesionalidad de la docencia y su función social: enseñar para que otros aprendan lo que sin esta enseñanza- no podrían aprender” (Cullen, 1993).

Hoy no estamos en una sociedad en donde el conocimiento es la aprensión de las cosas (*res*), en donde a través de la realidad sensible podemos llegar a captar la “verdadera realidad”, el mundo de los arquetipos de Platón; las causas de las causas, llegando al primer motor inmóvil de Aristóteles. Una sociedad en donde el objeto tiene en el sentido más fuerte de la palabra “realidad”. Tanto en la antigüedad como en el medioevo, el conocimiento viene dado desde el objeto. Desde la concepción misma de la visión del otro, del uso de los sentidos se ve este darse del objeto a conocer. Hasta la etapa del renacimiento, se consideraba que el objeto entraba al ojo propio generando en la mente el concepto. Esta forma de conocimiento da por sentado una realidad inmóvil, externa, jerarquizada en sí misma a la que el hombre puede conocer y en la cual el mismo tiene un lugar.

Esta visión del mundo cae por tierra con el subjetivismo cartesiano, con el *cogito* cartesiano, con la comprensión de que el conocimiento necesita un sujeto cognocente. Hasta la creación de un sujeto trascendental que conoce solo según sus categorías, sus impresiones, su visión del mundo.

Hoy, ya en el siglo XXI, pasada la visión clásica y moderna, intentando entender cómo conocer esa realidad sin *res* y sin sujeto trascendental podemos caer fácilmente en el escepticismo “...que consiste en mantenernos indiferentes frente a las posibilidades de verdad y de certeza: da lo mismo cualquier afirmación, todo está permitido...”, (Cullen, 1993). ¿Cómo resignificamos la relación del conocimiento con la difícil tarea de transmitirlo?

Sin sujetos y objetos absolutos, es difícil no caer en las redes del relativismo absoluto, de la variabilidad total. Frente a una sociedad sin sustentos ontológicos fuertes que la sostengan y la dirijan en pos de un progreso ilusorio. Tener claridad sobre el no determinismo, ingresar en el laberinto de las posibilidades sin perderse, sin resignarse, vivir en un mundo tecnológico heraclítico, que cambia de momento a momento es el gran desafío de hoy. ¿Cómo enseñar? “cuando lo público del conocimiento ya no puede respaldarse en la “esencia” de las cosas, pero tampoco en la “pureza” de la razón. Tenemos que enseñar no sólo con los nombres desnudos,

sino también con los sujetos desfondados.” (Cullen, 1993).

Dentro de esta forma de vida en constante cambio, en donde la información circula a una velocidad inimaginable hace un siglo atrás, el docente debe emprender la difícil tarea de enseñar, de encontrar las herramientas que le permitan al alumno apropiarse no ya de un conocimiento estático e inmutable, sino de un conocimiento que cambia, se modifica, se actualiza constantemente. “No se trata sino de reconocernos como deseo de aprender y como poder enseñar, y que para eso conocemos, para no atar el deseo a ninguna “presunta naturaleza” ni para legitimar el poder desde ninguna “razón fáctica” se trata de relacionarnos con el conocimiento como pensamiento crítico” (Cullen, 1997).

Para ello se debe tener en cuenta que la apropiación de dicho conocimiento tiene que estar sujeto necesariamente a revisión. Aceptar la complejidad es aceptar la diversidad y la unidad humana, “la apuesta es del orden de la toma de decisiones con la plena conciencia de las incertidumbres.” (Guyot, 2008). La aceptación de la historicidad y del lenguaje como subyacentes a todo conocimiento, así como la adaptabilidad, las múltiples formas de expresión y la aceptación del otro desde la alteridad misma son las únicas que pueden trazar un puente entre el docente y el alumno.

Referencias bibliográficas

- Bachelard, G. (1979) *La formación del espíritu científico*. Buenos Aires: Siglo XXI. (7ª)
- Bernstein, B. (1990) *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: Editorial El Rouge.
- Carr, W. (1996) *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa práctica*. Madrid: Morata.
- Cullen, C. (2003) *Globalización y nuevas ciudadanías* Reinadas, MC y Cullen, C. coord. Mar del Plata: Ed. Suárez.
- Cullen, C. (2004) *VVAA Filosofía, cultura y racionalidad crítica*. Buenos Aires: La Crujía.
- Cullen, C. (2007) *Resistir con inteligencia. Reflexiones éticas sobre educación*. México: Casa de la Cultura del Maestro Mexicano.
- Cullen, C. (1997) *Críticas de las razones de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- Cullen, C. (1993) *Conocimiento. Aportes para la enseñanza del tema*. PTDF. Argentina.
- Eisner, E. (1998) *Cognición y curriculum. Una visión nueva*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Guyot, V. (2008) *Las prácticas del conocimiento un abordaje epistemológico*. San Luis: Ediciones del proyecto.
- Habermas, J. (1984) *Técnica y ciencia como ideología*. Madrid: Tecnos.
- Habermas, J. (1986) *La posmodernidad*. Barcelona: Kairós.
- Kant, E. (1978) *Filosofía de la Historia*. México: F.C.E.
- Kohan, W. (1996) *Filosofía de la Educación. Algunas perspectivas actuales* en AULA, N°8. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Kuhn, (1993) *La estructura de las revoluciones científicas*. México: F.C.E.

- Ricoeur, P. (1985) *Hermenéutica y acción*. Buenos Aires: Docencia
- Taylor, Ch. (1991) *La ética de la autenticidad*. Barcelona: Paidós-Ice.
- Vattimo, G. VATTIMO, G. (1986) *El fin de la modernidad*. Madrid: Gedisa.
- Zemelman, H. (1992) *Los horizontes de la razón. II. historia y necesidad de utopía*. Barcelona-México: Anthropos-Colegio de México.

Espacio de Tutorías: avances en el área de Diseño y Producción de Modas

Lorena González

En octubre de 2009, el espacio de Tutorías cumple un año desde que la Facultad de Diseño y Comunicación lo ha instalado como un nuevo actor dentro de la Universidad de Palermo. Como ya es sabido, la función principal del tutor es poner nuevamente en carrera a aquellos alumnos que, por un motivo u otro, han quedado fuera del sistema. El grupo de tutorías se encuentra conformado por un profesor para cada carrera de la facultad de Diseño y Comunicación. Y cada docente tiene una metodología de trabajo que está comenzando a poner en práctica dentro de las aulas y depende del área y carreras que tenga asignadas. Pero se trabaja en conjunto, atentos a los diferentes casos que van surgiendo. Siempre pensando en que sea un espacio de inclusión para aquellos alumnos que se encuentran rezagados o estancados en su carrera, en donde haya un contrato de respeto mutuo entre docentes y alumnos y se respete el nivel académico acostumbrado en la facultad, tanto en las correcciones de los docentes como en las presentaciones de los trabajos prácticos para rendir los exámenes. Al comienzo del funcionamiento de este espacio las metodologías de cada profesor para llevar a cabo dichos objetivos fueron puramente experimentales, tratando de resolver cada caso que se presentaba de la mejor manera posible. A medida que fue pasando el tiempo y los períodos de exámenes, cada docente fue encontrando varias metodologías de corrección y diferentes acciones para mejorar el área de cada uno. Cabe aclarar que los foros de encuentro con los directores del Departamento de Gestión Académica y el Decano de la Facultad fueron clave para que los tutores puedan expresar sus preocupaciones, exponer sus casos más significativos y problemáticos y encontrar soluciones a dichos problemas. Ha sido un espacio de contención también ya que, a veces, los problemas que afectaban a un docente podían ser los mismos que a otro, entonces aquí se generaba un momento de reflexión mutua para resolverlos y encontrar juntos la solución. Luego de estos momentos cada docente encontraba diferentes formas de llegar a nuevas ideas que luego se materializaron en acciones concretas.

Este artículo intenta explicar los avances llevados a cabo dentro del área de Diseño de Indumentaria y Producción de Modas hasta el presente, y esbozar algunas ideas que se proponen para futuras acciones.

Los avances de los cuales hablaremos más detallada-

mente en este artículo son: Organización en los horarios de encuentro y corrección, estandarización de los Trabajos Prácticos Finales, creación de una carpeta de apuntes y lecturas obligatorios, creación de una carpeta de apuntes complementarios, búsqueda de Trabajos Prácticos Finales tipo para cada materia de cada carrera y corrección y colaboración interdisciplinaria entre profesores

Organización en los horarios de encuentro y corrección

A medida que fue pasando el tiempo en el área de Modas, se generó una cultura de respeto para con los horarios de corrección. Poco a poco se fue introduciendo a los alumnos en un minisistema de organización en este espacio, en el cual el alumno se hace presente y pide un turno de corrección con el docente. Este turno sólo se le da al alumno si éste viene personalmente y trae consigo su ficha de inscripción a tutorías. Aunque no parezca relevante, estas dos primeras pautas sí lo son, ya que tomando el turno personalmente el alumno ya debe hacerse presente, toma algo de su propio tiempo personal y se hace consciente que no debe perder su propio tiempo ni hacérselo perder a los demás. Se evita dar turnos por *mail* para evitar olvidos y confusiones. Se evita dar turnos de un alumno para que se lo pase a otro, o cambiar turnos, para generar conciencia de que cada alumno debe hacerse cargo de sus propias acciones. Por eso, cada trámite es personal. Que traiga la ficha de inscripción es importante para concretar el primer contrato entre docente y alumno, ya que éste ayuda a la organización administrativa y personal entre los dos: el sistema administrativo ya le dio de alta al alumno y el sistema de corrección ya se ha puesto en marcha apenas el tutor anota las primeras impresiones, y el alumno sabe en qué estado está y cómo serán los pasos a seguir.

Comenzado el día de corrección se genera una lista de alumnos con turno, que se respeta incondicionalmente, todos los alumnos que tienen su turno serán corregidos ese mismo día. Los alumnos con turno que no se presentaron, lo pierden automáticamente y deben empezar todo el proceso de toma de turno obligatoriamente, es decir, hacerse presente nuevamente y pedir un nuevo turno. Estas pautas son las que hicieron que los alumnos empiecen a respetar los tiempos de corrección. Paralelamente, se genera una lista de alumnos espontáneos, en donde los que concurren sin turno pueden ser atendidos para contestar sus dudas, y anotarse para un futuro turno.

Estandarización de los Trabajos Prácticos Finales

Respetando las particularidades de los exámenes finales de cada profesor, se ha tratado de generar una estandarización en el pedido de cantidad y calidad de trabajo para la presentación de cada Trabajo Práctico Final. Se ha puesto en escrito y se verifica que cada alumno lo cumpla. Esto se ha hecho con el fin de que todos los alumnos de una misma materia tengan similar cantidad y calidad de material para que en los exámenes finales puedan ser corregidos de manera equitativa y poder discutir las diferentes notas entre sí de manera más objetiva.