

escribir este libro. Plantea su punto de vista.

- El azul está de moda este año. Notas sobre la investigación de las unidades significantes en el vestido de moda. *Revue Française de Sociologie*, 1960.

Un trabajo especializado en la relación significado-significante. El azul es la excusa para desarrollar un tema que le sería de interés más a lingüistas y comunicadores que a diseñadores, por su gran nivel de dificultad y de abstracción.

- El dandismo y la moda. *United States Lines Paris Review*. Número especial sobre el dandismo, 1962

Historia y surgimiento del dandismo. Cuenta detalles y anécdotas que hacen “dandy” a un hombre.

- Inventario de los sistemas contemporáneos de significación: sistema de objetos (vestido, alimento, vivienda). *Ecole Pratique Des Hautes Etudes*, 1963.

Un análisis de semiología pura.

- La moda y las ciencias humanas. Declaraciones recogidas en el transcurso de una entrevista. *Echanges*, 1966.

Un escrito de la moda a través del tiempo analizado desde la sociología, la historia y retomando a varios autores y sus diferentes puntos de vista.

- La contienda Chanel – Courreges. Marie-Claire, 1967  
En un artículo para esta revista de moda, Barthes enfrenta cara a cara a Chanel y a Courreges. Explica por qué para él Chanel es estilo y Courreges es moda.

Como todo libro, no se agota jamás, ya que depende de quién lo lea, de la circunstancia y del momento. Es susceptible de ser visto de muchas maneras diferentes. El propósito de este trabajo es la aplicación práctica.

Pero no me gustaría cerrar este escrito sin pasar por alto una salvedad que hace el autor sobre todo lo escrito acerca de la moda (y que además puede dar para varios artículos más).

Barthes plantea una diferenciación con la literatura de Moda precisamente porque lo que le ofrece al autor es la descripción de un momento específico. Y la regla que determina la constitución del corpus a analizar es no contemplar otro material que la palabra suministrada por la revista de Moda. Y de allí se desprenden varias preguntas que plantean nuevos problemas: ¿Qué ocurre cuando un objeto real o imaginado es convertido en lenguaje?, ¿Cuándo se produce el encuentro entre un objeto y lenguaje? Y si parece que el mundo de la Moda es banal ante todos los problemas reales que trata la literatura, pero que la literatura convierte al mundo real en lenguaje, y la moda aquí se la analiza desde el lenguaje: “¿Acaso no es la moda escrita una literatura?” (1967, p. 29). Buena pregunta.

#### Notas

<sup>1</sup> Corpus: “recopilación sincrónica intangible de enunciados sobre los que se trabaja” (A. Martinet, *Elements*, pág. 37).

<sup>2</sup> De la fotografía al dibujo, del dibujo al esquema, del esquema al lenguaje, se da una investidura progresiva del saber (J. P. Sartre, *L'Imaginaire*, París, Gallimard, 1948, p. 247)

<sup>3</sup> F. de Saussure, *Curso de Lingüística general*, Madrid, Alianza, 1998.

<sup>4</sup> En algunas universidades, ésta materia forma parte del plan curricular y también puede llamarse “Semiología de la Imagen”.

#### Referencias bibliográficas

- Barthes, R. (2003). *El sistema de la moda y otros escritos*, Buenos Aires: Paidós.

## La construcción teórica mediante la evaluación práctica

Mónica Incorvaia

*Instruir a alguien es enseñarle a participar del proceso que hace posible el establecimiento del saber.*

Jerome Bruner

La evaluación es, sin duda, uno de los procesos más complejos y de mayor dificultad en el ámbito de la enseñanza. El tema nos involucra a todos los que estamos en el campo educativo porque esa evaluación es la prueba contundente de nuestra propia capacidad de transmitir conocimientos.

En los tradicionales libros de educación aparece una definición que durante muchos años fue admitida en los claustros como una resultante por demás usual, y que la define como:

Proceso sistemático destinado a lograr cambios duraderos y positivos en las conductas de los sujetos sometidos a su influencia, en base a objetivos definidos de modo concreto y preciso (...) promovidos por los responsables de su formación. (Lafourcade, 1969, p. 15).

Jerome Bruner, citado en el epígrafe, nos remite a un tratamiento de la instrucción mediante diálogo activo, en el cual el profesor debe establecer con el alumno una suerte de relación, que en nuestro caso se torna inmediata, para poder llegar a la noción del conocimiento adquirido o el establecimiento del saber, como su autor lo califica.

Esa relación posee un eje esencial basado en la actitud y predisposición que demuestre el alumno, tanto con su trabajo específico como con la propuesta presentada.

En nuestra experiencia de las tutorías, trabajamos sobre la inmediatez que genera el breve lapso disponible. En consecuencia, ese proceso sistemático aludido debe ser lo más dinámico posible, permitiendo un rápido diagnóstico que quizá podríamos calificar al momento de la entrevista como una pre-evaluación que nos posibilite el acceso al examen final, que es en definitiva, el eje de nuestro espacio.

Muchas veces, nos encontramos frente a la consabida problemática de ¿qué evaluamos en esa instancia final? ¿Es suficiente el lapso con el que contamos para hacer un dictamen adecuado?

Si en el caso de la cátedra específica, éste ha sido un dilema desde tiempos remotos, en nuestro quehacer semanal, se potencia esta disyuntiva, pues no se trata de un contenido procedimental específico sino de una sumatoria de contenidos, como ya hemos analizado oportunamente. Gloria Edelstein y Adela Coria consideran que “si la profesionalidad se vincula cada vez más a la concreción

de procesos reflexivos respecto de la propia práctica, es vital ligar el enfoque de la evaluación a esta perspectiva". (1995, p. 87).

De tal manera que en nuestro caso, el análisis reflexivo del tema seleccionado nos permite establecer un recorte de lo general para atender a lo particular.

Estamos inmersos en el universo de la dinámica comunicacional y todas nuestras carreras se basan en una salida laboral efectiva y concreta, con lo cual práctica y demostración del producto final son factores determinantes.

Por lo tanto, la visualización de los objetivos propuestos para la evaluación deben ser claros y precisos a los efectos de poder cumplir con estas premisas.

La reflexión cumple aquí un papel preponderante como sustento de los fines propuestos. Los recursos que empleemos deben tender a este aspecto: partir de las imágenes presentadas, en nuestro caso específico, para efectuar un recorrido dentro del marco conceptual inherente a cada materia en sí.

La motivación no debe estar ceñida sólo al hecho de la aprobación de la materia, sino también de lo que el profesor pueda inferir y obtener de cada uno de los alumnos. La actitud personal juega un rol determinante en este aspecto: motivo de la propuesta, planteamiento del problema, justificación del trabajo, son los puntos principales del proyecto.

En *Métodos activos para enseñanzas medias y universitarias*, sus autores toman este aspecto como eje reflexivo de la instrucción que se brinda:

"Parto de la hipótesis de que si la actitud de los alumnos hacia el profesor, hacia la materia y hacia la metodología, como un todo orgánico que a veces es difícil teóricamente de separar y prácticamente casi imposible, es positiva, es abierta, es franca, el rendimiento escolar automáticamente aumenta". (Román, Musitu, Pastor, 1980, p. 67).

De esta manera, la evaluación final es la concreción de esas consultas que deben tener la firme convicción de lo que se pretende lograr dentro de un ámbito académico como el nuestro.

Cantidad, en cuanto a conocimiento y calidad, respecto de lo obtenido, son premisas que están en nuestro propósito. Así como en la experiencia aúlica de cursada disponemos de elementos mucho más medibles y observables, en nuestro espacio debemos aplicar estos preceptos de manera directa e inmediata, muchas veces trabajando con la intuición que nos ha dado la propia experiencia docente.

Carecemos, generalmente, del intercambio propio que brinda la clase tradicional, donde podemos establecer parámetros comparativos. Por eso nos referimos al intercambio personal que deviene en estos encuentros en los cuales podemos observar: de qué manera expone el alumno sus objetivos, qué certeza manifiesta en sus conocimientos, cómo plantea sus inquietudes, entre otros aspectos.

Los recursos empleados, también cumplen un papel determinante. Estos pueden ser prácticos (material audiovisual desarrollado en los portfolios), teóricos (reflexiones de trabajos solicitados en la tutoría) y orales (explicación de la tarea solicitada).

Dentro de este contexto, la evaluación final resulta al-

tamente positiva porque al llegar a esta instancia, se cuenta con un panorama más concreto que facilita el resultado esperado.

El establecimiento del saber, entendido como un proceso activo, de asociación y construcción, tal como lo plantea Bruner, es un recurso que si bien sigue pautas instituidas desde el aspecto pedagógico, tiene una fuerte carga personal que involucra al docente en cuestión, pues es quien mejor panorama posee de la metodología que empleará.

No existen fórmulas mágicas ni reglas exactas para llevar a cabo nuestros objetivos, disponemos de una serie de recursos mensurables y que pueden aplicarse, pero muchas veces debemos tener en cuenta casos específicos y temas precisos que implican una mayor concentración y mejor atención.

Graciela Frigerio considera que: "si en discursos y prácticas encontramos marañas temáticas y conceptuales, en la realidad constatamos que hay cosas que andan sueltas y que deberían vincularse y articularse". (1995, p. 15).

Y éste es el aspecto prioritario que se juega en nuestro caso: esas piezas sueltas que debemos articular para conformar una unidad de pensamiento acorde con el nivel de conocimiento que estamos evaluando.

Nos referimos al hecho de que no tiene el mismo rango académico una materia inicial que aquella que forma parte de las etapas finales de la carrera. Sin desestimar las primeras, estas últimas son fundamentales, ya que se juega el futuro de un *cuasi* profesional que deberá emplear las habilidades adquiridas para su trabajo específico.

Del mismo modo, la forma de evaluación debe contemplar qué aspectos sustanciales ponemos en juego al determinar la calificación que será el resultado del proceso que hemos encarado.

"Sujetos, textos y contextos diferentes demandan una significativa apertura, de manera tal que las ideas que puedan esbozarse den lugar a la intervención básica que estaría en su origen: asumir el desafío creativo de responder a la diversidad a través de múltiples vías de concreción". (Edelstein, 1995, p. 105).

Quizá la forma más positiva de encarar nuestro reto sea tener en cuenta esta multiplicidad, ser sujetos abiertos a las propuestas, establecer pautas en función de las necesidades personales que se presentan... y obrar en consecuencia.

La experiencia docente juega un papel relevante, si bien partimos de la suposición que el profesor siempre está frente a una nueva experiencia, a veces inesperada, que lo moviliza y le demanda ser creativo y rápido en su resolución.

De este modo, aun teniendo en cuenta los análisis y propuestas metodológicas, muchas veces la acción debe ser inmediata y allí está el apasionante desafío con el que se enfrenta quien está a cargo de estas tutorías.

Como ya fuera planteado oportunamente, a diferencia de la cátedra tradicional, nuestro espacio es un ámbito de retroalimentación permanente y dinámico porque se trata de personas con ansiedades y muchas veces premuras por cumplir sus objetivos.

A su vez, resulta interesante que pese a la estructura

de la tutoría, de entrevista personal, se establece entre los mismos alumnos una suerte de contacto que ayuda a realizar consultas entre sí e incluso a recomendarse bibliografía, con lo cual se conforma una circunstancial relación que puede llegar a ser beneficiosa para todos en la obtención de cada uno de los objetivos propuestos.

Los mismos poseen un sustento estético fundamental, ya que se trata de la realización de piezas visuales que deben contar con un rango de creatividad y sensibilidad acorde con el tema abordado.

Así, la elaboración de la producción final está regida por normas compositivas que conjugan diversos elementos estéticos y normativos acordes con la sensibilidad o la impronta de cada alumno y con las pautas aplicadas por el profesor de la cursada respectiva.

La secuencia, el color, el ritmo que se le imprima a su producción final, determinará el estado del conocimiento en que se encuentra cada uno. La originalidad de su producción es un punto clave en este espacio. Los elementos formales de la pieza realizada, servirán para poder establecer el nivel alcanzado.

De tal modo que al evaluar un trabajo final, debemos considerar diversos aspectos, tanto teóricos como prácticos, que nos permitan sopesar el grado de aptitudes de su realizador.

En su reconocido libro *De lo espiritual sobre el arte*, Kandinsky remite al principio de necesidad interior inherente a todo creador, determinándolo como los aspectos que se manifiestan a través del: elemento de la personalidad (lo que se expresa como propio), del estilo (característico de su época) y del arte en general.

Ciertos aspectos, se advierten en los alumnos en el momento de exhibir su trabajo final y a través de su obra, donde algunos elementos determinantes: recorte del tema, uso de la luz, aplicación de los tonos, permitirán establecer hasta qué punto adquirieron el compromiso con la materia específica.

Estos rangos se tornan esenciales pues, efectivamente, al analizar las obras respectivas, se deberían apreciar estas características, más allá de los conocimientos de la materia.

La serie de paneles que comprende su obra, será el elemento tangible de ese estilo o estética que el alumno deberá justificar y defender, en cualquiera de las áreas en las que se encuentren.

Estaríamos, por lo tanto, frente a una especie de *polimatheia* de los conocimientos adquiridos, entendiendo por tal la disposición múltiple para las artes y saberes, técnicos y humanos sin distinción, tal como lo definiera Miguel Angel Ramos (2004, p. 8), que debemos decodificar y calificar.

También la auto y hetero-evaluación pueden ser vías interesantes para que a su vez sea el realizador de la producción el que intervenga en su propio comportamiento. De ese modo coordina y acompaña las sugerencias, consultas y propuestas que el profesor le plantea.

A tal efecto, Román, Musitu y Pastor brindan unos pasos básicos para el desarrollo de este ejercicio siguiendo las pautas propuestas para que, en el primer caso, cada alumno pueda: Juzgar su propio trabajo en función de los objetivos señalados, realizar un diagnóstico objetivo de las condiciones en las cuales se encuentra e indicar,

si procede, algunas dificultades que para él puedan seguir vigentes al concluir su propio trabajo.

En el caso de la hetero-evaluación, corresponde al profesor decodificar los aspectos antes mencionados para poder tener un panorama lo suficientemente amplio, con el objetivo de establecer una proyección de cara al examen final.

Quizá, de este modo, la instancia definitiva resulte menos traumática y brinde los elementos que permitan disponer de un panorama acorde con las expectativas planteadas, con lo cual, al momento del examen, se posee una serie de elementos que posibiliten hacer más efectivos los resultados.

Cada período de tutoría nos debe servir para ir acumulando experiencias que nos faciliten no reiterar errores cometidos por desconocimiento del sistema que hemos afrontado. De acuerdo con estos principios, podríamos convenir en que: la evaluación contribuye a la constante reelaboración de la estrategia docente e impide la fijación de pautas rígidas e inamovibles en la conducción del proceso educativo. (Lafourcade, 1969, p. 21).

Y si bien no existen esas fórmulas mágicas a las que todos aspiramos, contamos con caminos trazados por aquellos que ya vivieron nuestra experiencia en el mundo de la enseñanza.

Los recursos pedagógicos aprendidos nos llevan a la aplicación de esas pautas metodológicas que muchas veces buscamos afanosamente.

Es por ello que a modo de síntesis, como elaboración y conceptualización de estas reflexiones, se transcribe un cuento, cuyo autor fue partícipe de la experiencia docente en los ámbitos universitarios y que en algún punto de nuestras respectivas historias de vida académica nos identifica:

### Los ojos del Dragón

Al final de la carrera, en la Facultad de Filosofía y Letras, nadie se salvaba de rendir "Metodología". Uno de los requisitos de la materia consistía en reemplazar a un profesor y durante dos semanas enseñar lo que pudiese ante estudiantes del ciclo secundario. A mí me tocó un colegio elegante y un compañero mayor me advirtió que allí los muchachos estaban disciplinados para la agresión.

Fui, pues, a mi primera clase con los nervios de punta. Mi cuerpo era una colección completa de síntomas de miedo: nudo en la garganta, palpitations del corazón, peso en la boca del estómago, sudores fríos, fiebre, náusea, diarrea.

En la sala de profesores sólo encontré a un viejo, blanco de canas, apoltronado junto a la ventana. Nos saludamos en silencio con una leve inclinación de cabeza, él siguió leyendo el diario y yo, de pie, me puse a repasar mis apuntes.

De pronto me di cuenta: a pesar de que yo creía estar quieto, mientras leía había estado dando vueltas sobre la alfombra y probablemente recitando en voz alta las frases con que me iniciaría en la carrera docente ¿Estaría molestando al viejito? Lo miré de reojo. Ahora el diario le tapaba completamente la cara.

Once menos diez. Todavía era temprano. Quizá lo más prudente fuera adelantarme unos minutos y echar una

ojeada al aula vacía: aun el más veterano de los actores no representa su papel sin antes familiarizarse con el escenario ¿no? Por otro lado —y me eché atrás— no era prudente mezclarse con la vida del colegio. Después de todo, los estudiantes eran apenas más jóvenes que yo. Al verme andar de un lado a otro por los pasillos, ocioso, indeciso, a lo mejor me creían uno de ellos y me faltaban el respeto. Visualicé la humillación: un grandote de quinto año me toma campechanamente del brazo y haciendo bailar dos dedos ante mi cara para pedirme un cigarrillo me grita con un tuteo (o voseo) capaz de destruir la reputación del más pedante:

-¡Qué plato, che! ¿Sabés que hoy tenemos un profesor suplente, fresquito, fresquito? Si te querés divertir sentate en la última fila.

Junté fuerzas y deseché mi recelo. Abatarse en la primera clase es natural ¿No dicen que hasta el gran Kant se puso tan nervioso que casi no pudo hablar? Pero de ahí a imaginarse escenas embarazosas con estudiantes que no lo reconocen a uno como profesor... Además, pensé que eso ya debía de haber ocurrido varias veces en la historia de la educación y por tanto estaban en contra las probabilidades de que se repitiera. Y si se repetía ¿qué había de malo? ¡Si era como un chiste! ¡Vamos! Me resolví, pues, a salir de la sala de profesores. Abrí la puerta y ví que por el corredor, como por una arteria, circulaba caliente y roja la vida juvenil y me asusté de ser joven. Retrocedí, volví a encerrarme en la sala de profesores, me apoyé de espaldas a la puerta y sentí que el corazón me batía como si acabara de salvarme por un pelo de un peligro de muerte. Cuando levanté la vista comprobé que por encima del diario desplegado los ojos del viejecito me estaban observando. Bajó el diario y ví que no se reía de mí; su boca suavizada por la blancura del bigote y la barba, empezó a moverse y entonces advertí que me estaba diciendo algo:

— Había una vez...

¡Qué! ¿el viejito me iba a contar un cuento? ¡Cómo para cuentos de hadas estaba yo! ...

— Había una vez un pintor chino que, sin prisa, pintaba un vasto muro. Un día un trazo; días después, otro; y otro, y otro... La gente se preguntaba: ¿qué estará dibujando? ¿Una cosa? ¿Varias cosas? Hasta que el chino dibujó unos ojos. Entonces se vio que lo que había estado dibujando era un dragón; y el maravilloso dragón, ya completo, se desprendió del muro y se fue al cielo.

Hubo un silencio.

—¿Le gustó?— me dijo.

— Sí, el cuentito del dragón que se echa a volar... Muy poético- y miré el reloj: faltaban cinco minutos para la clase.

— Ese dragón se echó a volar pero tenga cuidado del otro, del dragón que una vez formado se le echa encima y lo devora.

Comprendí que el viejito, no contento con haberse mandado un cuento, ahora quería convertirlo en una parábola. Así es como los pedagogos arruinan los cuentos: en vez de dejarlos a solas los encajan en una situación real y los anulan con una moraleja.

— Usted va a dar su primera clase. Usted no tiene experiencia. Usted es joven. Usted es vulnerable. En cuanto entre en el aula los muchachos, como el pintor chino,

empezarán a pintar un dragón. Un muchacho le va a preguntar lo que nadie sabe, otro va a discutirle su opinión, hay uno a quien siempre se le caen las cosas con estrépito, y otro a quien le acomete un violento acceso de tos o un súbito deseo de confesarse o un juego de palabras que resulta escabroso. No faltará quien tire una tiza al pizarrón... En fin: tenga cuidado. Si usted contrarresta esas provocaciones con inteligencia, con buen humor, con firmeza, cada una de ellas va dejando pintados los sucesivos trazos del dragón. Un desafío no contestado queda en forma de garra, de cola, de ala, de hocico... Hasta que de pronto alguien le falta el respeto con un par de chistes: son los ojos del dragón. Ya el dragón está completo. Ahora nada en el mundo podrá salvarlo, amigo.

Entré en el aula, contemplé desde lo alto del estrado al monstruo que engendraría al monstruo y antes de que se le formase un pelo —para que no se le formase un pelo— con el aire de profesor ya fogueado comencé mi clase: — Había una vez un pintor chino...

### La botella de Klein

Enrique Anderson Imbert (1910-2000). Escritor y profesor de Letras. Dictó la cátedra de Literatura Hispanoamericana y Literatura Contemporánea en las Universidades de Cuyo y de Tucumán. En 1943 recibió la Beca Guggenheim. Entre 1947 y 1965 ejerció la docencia en el Departamento de Lenguas Románticas de la Universidad de Michigan. En 1965 la Universidad de Harvard crea especialmente para él la cátedra de Literaturas Hispánicas, cargo que desempeñó hasta 1980. Es autor de ensayos sobre Literatura Hispanoamericana, novelas y libros de cuentos.

### Referencias bibliográficas

- Anderson Imbert, E. (1982). *En el telar del tiempo. Narraciones completas* Buenos Aires: Corregidor.
- Edelstein, G. Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la Docencia*. Buenos Aires: Kapelusz
- Frigerio, G. (compiladora) (1995). *De aquí y de allá. Textos sobre la institución educativa y su dirección*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Kandinsky, V. (2004). *De lo espiritual en el arte*. Buenos Aires: Paidós.
- Lafourcade, P. (1969). *Evaluación de los aprendizajes*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Ramos, Miguel Angel (2004). *Tratado de la Pintura. Leonardo Da Vinci*. Madrid: Edimat.
- Román Sánchez, J. M. Musitu Ochoa, G. Pastor Mallol, E. (1980). *Métodos activos para Enseñanzas Medias y Universitarias*. Madrid: Cincel.