

la UP, sino de otras universidades nacionales y extranjeras, y de la sociedad en general. “La situación actual exige de nuestras universidades que compartan sus recursos educativos, utilizando aquellas tecnologías de telecomunicaciones disponibles en cada caso, y cooperen en el diseño y la producción de nuevos materiales. Exigen, en definitiva, que se estructuren consorcios o redes de aprendizaje en las que distintas instituciones interesadas se incorporen a verdaderos proyectos de cooperación”⁷, concluye Salinas.

Conclusiones finales

Parafraseando a Perkins en su visión del pensamiento y el aprendizaje, en el cual incluye a la persona más: persona más su entorno vs. la persona solista, la propuesta de este trabajo es constituirnos en docentes más. Docentes en búsqueda y a favor de los adelantos tecnológicos, en pro de una educación para el siglo XXI, en pos de un futuro profesional atento a los cambios, dispuestos a crecer y a no estancarse en los conocimientos adquiridos.

Como educadores, y luego de haber recorrido la visión de algunos autores, entrevistado a alumnos y profesores, y reflexionado sobre nuestro trabajo, llegamos a la conclusión de que para cubrir las necesidades y expectativas de nuestros estudiantes debemos levantarnos frente a los recursos tecnológicos, perder el temor y apropiarnos para una educación de la más alta calidad. Por consiguiente, necesitamos aliarnos a los medios que tenemos a nuestro alcance para sacar el mejor provecho de nuestras clases, incorporarlos a nuestro quehacer diario, y de esta forma acercarnos a quienes impartimos el conocimiento. No solamente para que logren un título académico, sino para que nuestras enseñanzas trasciendan en sus vidas y nuestra búsqueda por la superación los contagie. El crecimiento constante, la apertura de pensamiento, el discernimiento para las elecciones y decisiones que los acompañarán el resto de su vida, son valores que debemos enseñar a nuestros estudiantes, si no lo estamos haciendo aún.

Asimismo, debemos acompañar a nuestra universidad a seguir cooperando y aumentando el trabajo en conjunto con las instituciones de nivel superior, para provecho de todos.

Como educadores, tenemos un rol importante frente a estos desafíos. Podemos decidir tomarlos, ó quedarnos mirando desde una posición pasiva. Apropiémonos entonces de esta iniciativa, y vayamos por delante de los cambios que cada día se suceden de manera vertiginosa.

Notas

¹ Burbules Nicholas C y Callister Thomas A., Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información, Ediciones Granica, Buenos Aires, marzo de 2008, pág. 15.

² Trabajo de campo realizado en junio de 2008 por alumnos del Instituto Juan Amós Comenio (A-817). La muestra de 150 jóvenes, entre 15 y 26 años, se tomó de forma aleatoria en la Ciudad de Buenos Aires (barrios de Villa Devoto, Villa del Parque, Villa Real, Monte Castro, Mataderos, Paternal y Congreso), y en el Gran Buenos Aires (Isidro Casanova, Rafael Castillo, Ciudadela, Polvorines,

y Villa de Mayo).

³ Relevamiento realizado por la autora el 23 de junio de 2008.

⁴ Relevamiento realizado por la autora vía e mail en junio de 2008.

⁵ Op.cit. relevamiento.

⁶ *Ibidem*.

⁷ Salinas Jesús, “Televisión y video educativo en el ámbito universitario: producción, coproducción, cooperación”, Educación y medios de comunicación en el contexto iberoamericano, Universidad Internacional Iberoamericana.

Referencias bibliográficas

- Burbules, Nicholas C y Callister, Thomas A. (2008) *Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Buenos Aires: Granica.
- Comenio, Juan Amós (2000) *Didáctica Magna*. México: Porrúa.
- Ferres Joan (1992). “Video y Educación”, *Cap. 4: Funciones del video en la enseñanza y Cap. 6: Utilización de un programa didáctico*. Paidós.
- Gardner, Howard (2003) *La inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples en el siglo XXI* Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Litwin Edith (compiladora), “Tecnologías Educativas en tiempos de Internet”, *Cap. 3: Televisión para el futuro: hacia la interactividad*, Por Hebe Roig, Editorial Amorrortu.
- Martínez Sánchez Francisco (compilador) (2003) “Redes de Comunicación en la Enseñanza: las nuevas perspectivas del trabajo corporativo”, *Capítulo 5: Principios pedagógicos, psicológicos y sociológicos del trabajo colaborativo: su proyección en la teleenseñanza*, por Julio Cabero Almenara, Buenos Aires: Paidós.
- Perkins, D. (2001) *La escuela inteligente*. Barcelona: Gedisa.
- Pozo Muncio Juan Ignacio y otros (1994) *La Solución de problemas*. Madrid: Santillana.
- Salinas, Jesús. “Televisión y video educativo en el ámbito universitario: producción, coproducción, cooperación”, *Educación y medios de comunicación en el contexto iberoamericano*, Universidad Internacional Iberoamericana.
- Salomón, Gabriel (2001) “Cogniciones distribuidas”: consideraciones psicológicas y educativas”, *Capítulo 3: La persona más; una visión distribuida del pensamiento y el aprendizaje*, por D. Perkins. Buenos Aires. Amorrortu.
- Santillana, Quinto Congreso Internacional de Educación, Lunes 13 de febrero de 2006.

Enseñar sin cánones: aproximaciones a la enseñanza del discurso audiovisual

Lorena Cancela

En nuestros días, dentro de la disciplina llamada Didáctica, el modelo conductista fue teórica y prácticamente reemplazado por el constructivista o cognitivo. Si el primero, a tono con las primeras teorías de la comuni-

cación, entendía al alumno como un mero receptor de ideas, una suerte de cuenco vacío plausible de ser llenado con conocimientos impartidos por el profesor (el trasmisor), el segundo, por el contrario, considera que el eje del aprendizaje se encuentra en el alumno y sus procesos mentales.

Asimismo tiene en cuenta al entorno social del sujeto (la familia, el lugar donde vive) y la clase propiamente dicha y si ésta facilita, o no, su desarrollo cognitivo. Quien brega por dotar a la clase de una estructura social adecuada (un clima) es el pedagogo cuyo primer objetivo es que los alumnos resignifiquen los contenidos que poseen y adquieran otros nuevos para, más tarde, aprender a aprender. Es decir, puedan realizar un proceso metacognitivo y alcancen así un conocimiento de nivel superior.

“Una gran cantidad de investigaciones acentúan la importancia del docente para ayudar a que los alumnos aprendan.” (Cage y Brophy y Good).

Claro que para alcanzar esos propósitos hay que transitar distintas situaciones. Por ejemplo, la de realizar una *clase exitosa*. El objetivo que sigue es entonces ahondar en qué sería, justamente, una clase con estas características focalizándonos en nuestro caso en la enseñanza de la materia *Discurso Audiovisual*.

Descripción de la materia

Un primer vistazo a los contenidos generales de los distintos Discursos, nos indica que éstos están enfocados en modificar de alguna manera los procesos espectatoriales de los estudiantes, su mirada y/o apreciación sobre las expresiones audiovisuales pasadas o de la contemporaneidad. Por ejemplo, el primer objetivo de quien suscribe es: que el alumno logre transformar la mirada mecánica en una mirada crítica- creativa.

Otros objetivos se orientan en el mismo sentido, por ejemplo: que al alumno tenga herramientas teóricas para dar cuenta de su propia práctica. Que el alumno desarrolle herramientas para producir un análisis fílmico orgánico.

El resto de los objetivos hacen a la especificidad propia de los contenidos de cada Discurso Audiovisual. Verbigracia, el I está focalizado en las producciones contemporáneas hasta los años '70, el II en la definición y análisis del cine clásico y moderno, así hasta llegar al último que se enfoca en las producciones realizadas por las nuevas tecnologías.

Con todas sus especificidades, las mismas se visualizarán en cada Planificación Académica, estamos frente a materias cuyo propósito es modificar no un objeto, sino la mirada frente a él. Con otras palabras, cambiar lo que se cree o ve sobre una producción audiovisual llámese ésta cine, video, *video sound*, *high concept*.

Al comenzar, hemos mencionado el concepto de *clase exitosa*. La misma debería estructurarse a través de actividades. Éstas, a su vez, pueden dividirse en tipos:

- De producción (realizar un producto, desde hacer un mueble hasta escribir una carta)
- Representación o reconocimiento (más ligadas a la contemplación donde prevalece la transformación del sujeto con relación a su mirada sobre un objeto)
- Sociales (relacionadas con personas).

Teniendo en cuenta lo dicho más arriba, en las materias que nos ocupan prevalecerán las actividades del tipo b o representativas siempre teniendo en cuenta que escribir una monografía es una actividad de producción y hacerlo en grupo implicaría un componente social. Mismamente, las actividades se identificarán como de inicio, desarrollo y cierre, y se diseñarán de acuerdo a un apropiado conocimiento del auditorio (el grupo de estudiantes), teniendo como horizonte conceptos claves como: zona de desarrollo próximo del alumno e ideas previas. Como veremos más abajo, entrar en contacto con los preconceptos o conceptos de nuestro alumnado es fundamental para la creación de nuevos contenidos.

En la clase

Ahora, ¿cómo hacer para conocer a nuestro auditorio? ¿Cómo hacer para saber cuáles son sus ideas previas sobre determinados aspectos del cine? Una manera eficiente es a través de la pregunta. Cuanto más entrenado esté el profesor en el arte de preguntar, más pronto y mejor conocerá a sus alumnos y permitirá que éstos se conecten con sus procesos cognitivos. Si utilizamos verbos como sugerir, identificar, recordar, relacionar, comparar estaríamos, de alguna manera, estimulando dichos procesos.

Las actividades orientadas a conocer a un grupo y sus saberes previos se conocen como actividades de indagación. En éstas prevalecen las preguntas abiertas, generales.

Supongamos que nuestro objetivo es enseñar por qué al Cine Clásico se lo denomina también Modelo de Representación Institucional¹ profundizando sobre todo en lo Institucional. Para empezar podríamos preguntar ¿Qué es Tom Cruise? ¿O Nicole Kidman? Estrellas podría ser una respuesta. Si decimos Drácula ¿Qué se les viene a la mente? El terror podría ser una respuesta... Y si les pedimos que recuerden los logos que aparecen en los créditos de las películas ¿que dirían?

Obviamente, el de arriba es un ejemplo simplificado y hasta estereotipado (los interrogantes podrían variar), pero nos interesa rescatar que a través de este tipo de indagación y sus respuestas podemos ir acotando y distinguiendo los tres de los pilares en los que se sostiene la Institucionalidad de Hollywood entre los '30 y los '50: el sistema de estrellas, de géneros y productoras.

El buen ejemplo

Ya conocemos a nuestros interlocutores, hemos avanzado con la enseñanza de ciertos contenidos, situémonos ahora en el momento de desarrollo de la clase, en el período cercano al cierre de la cursada. Estamos en un momento convergente (hemos desarrollado gran parte de los contenidos de la Planificación Académica) y nuestro objetivo es comparar al cine clásico con el cine moderno, para lo cual tenemos que elegir dos buenos ejemplos.

Repasemos: Tenemos un tema a enseñar, la identificación de un objetivo y la selección de ejemplos (en este caso: *Historias de Filadelfia*, 1940, G. Cukor y *Sin Alienato*, 1960, J.L. Godard respectivamente) Nos faltaría definir si la actividad va a ser grupal individual. En este caso, optaríamos por la primera opción.

Para cumplir con nuestra meta, una actividad (X) posible sería la siguiente:

- a. Divido la clase por contenido (C.C o C.M). Dependiendo de la cantidad de alumnos la clase tendrá más o menos grupos por contenido.
- b. Les pido que recuerden los aspectos que definen al cine clásico y/o moderno correspondientemente.
- c. Indico a cada uno de los grupos que señale en los ejemplos convenientes (si el grupo es de C.C se focalizará en la película *Historias de Filadelfia*, caso contrario en *Sin Aliento*) los elementos propios que hacen que se adscriban a una u otra narrativa.
- d. Por último, pido que se imaginen cómo serían cada uno de esos ejemplos si hubieran sido realizadas bajo las coordenadas de los otros. Si el grupo lo solicita, se podría inclusive representar dramáticamente el nuevo film.
- e. El interrogante: ¿Cómo lo saben? cerraría la actividad.

Como vemos, a partir de esta actividad, y en simultaneidad, estamos trabajando con todos los tipos de actividades (de reconocimiento en el punto B, de producción en el punto D y sociales en todos los ítems) al mismo tiempo que estimulando los procesos cognitivos de los alumnos a través del recuerdo y los procesos metacognitivos a partir de la pregunta final.

Vale aclarar que mientras los alumnos realizan la actividad, la misma debe ser monitoreada por el docente a través de miradas (repartidas democráticamente entre todos los estudiantes), preguntas (¿van bien?), desplazamientos por el salón (en su justa medida).

Contrariamente al uso de “el ejemplo”, la aplicación del buen ejemplo, o de calidad, impide lo que todavía hoy, y tanto legado del conductismo, sigue siendo una práctica común en la enseñanza de cine: las listas cinematográficas obligatorias.

Si bien el uso de cierta filmografía es necesario para desarrollar determinados contenidos, ésta no debería considerarse como un perfecto (sino perfectible) canon que se expone y trasmite al alumnado. Más aún cuando el mismo concepto de canon está siendo revisitado por la crítica literaria y cinematográfica.

Sin embargo, podría observarse que si un colega o alumno le señala a un profesor amante de John Ford (director de cine norteamericano, gran hacedor de westerns dentro del clasicismo hollywoodense de entre los '30 y los '50, referente de muchos cinéfilos aquí y afuera) que este último no sería preferible a Wong Kar-wai (director de cine de Hong Kong, hacedor de filmes donde se fusionan los géneros, en actividad) probablemente no solo se ofusque sino ofenda. Cierta vez, en un recreo entre clases, se acercó un colega preocupado a preguntar si a una alumna no le gustaba John Ford porque se le había dicho algo al respecto. Presuponiendo que uno se explica sobre los gustos cinéfilos con los alumnos.

Hay razones para creer, cuando de despertar el interés en el otro se trata, que la mejor alternativa para enseñar es hacerlo yendo un poco más allá de nuestras listas o pasiones. Hay que ‘saber hacer’ con nuestro *ranking* para no cristalizarlo, correrlo del lugar dogmático. Principalmente se trata de enseñar al alumno que aprenda

a construir sus propias referencias. El lugar del que enseña no es imponer un ejemplo sobre otro, por el contrario es alentar al alumno para que se provea su propio ejemplo.

En este sentido, una actividad para realizar, y la experiencia indica que da resultados, podría ser la siguiente: Que el alumnado traiga a la clase, de acuerdo con los contenidos, sus propios ejemplos para abrir el juego a la construcción de una lista cinematográfica común y construida de manera compartida.

Recordemos, una clase no es ni nuestro libro, ni una columna en una revista, o un programa de radio o tv. de nuestro autoría. En un aula, el foco de atención está en los procesos de aprendizaje del alumno y no en nuestros gustos o intereses personales.

El modelo inductivo

Estamos cotejando que para que el aprendizaje sea exitoso el profesor ocupa un lugar relevante, ya sea para estimular al alumno a que aprenda y/o comprenda sus propios procesos mentales o para ayudarlo a adquirir nuevos contenidos. La actividad (X) puede ser un ejemplo. Por su diseño, la misma puede comprenderse también a la luz modelo inductivo. Siempre teniendo como referencia la Planificación Académica y sus propósitos, objetivos y contenidos, éste es un buen esquema que nos ayudará a diseñar una actividad. Describamos entonces algunos de sus elementos.

1. El profesor. Podemos decir que hay tantos “modelos” de profesores como personas que enseñan en el mundo. Sin embargo, la Didáctica ha identificado al menos tres conjuntos de conductas comunes las cuales, dependiendo de cuál prevalezca, nos lleva a distinguir profesores ejecutores (cerca del conductismo), terapeutas (más cerca de lo religioso o el psicologismo) y constructivos (a tono con el modelo que nos ocupa).

El encuadre nos invita a identificar cada uno de estos modelos a través de películas. Por ejemplo, en la película *9 reinas* (2000, Fabián Bielinsky), aunque de manera informal, el personaje de Ricardo Darín cumple el rol de *profesor ejecutor* frente a Pauls: Marcos espera que Juan le copie la técnica. Por el contrario, el personaje interpretado por Robin Williams en *La sociedad de los poetas muertos* (1989, Peter Weir): John Keating responde, sobre todo, al segundo modelo al señalar aspectos de la conducta, fortalezas y debilidades de los estudiantes, y al alentarlos. Por último, al instructor Clément Mathieu de *Los Coristas* (2004, Christophe Barratier) lo ubicamos dentro del tercer modelo. Éste no parte de la idea de que él sabe algo y los chicos del orfanato no, más bien trata de construir con los muchachos un conocimiento compartido (el coro), los fomenta para que construyan un interés interno por la actividad y, lógicamente, transita zonas indeterminadas de la práctica (el instructor prueba actividades una y otra vez no siempre con éxito). Lo interesante de este film, a pesar que Clément cumpla su objetivo, es poner justamente el acento en el proceso de aprendizaje.

Vale decir: todos nosotros, en mayor o menor medida, apelamos simultáneamente a esas tres orientaciones, aunque nuestro objetivo es acercarnos lo más posible al último caso. Para ello debemos descubrir nuestras pun-

tos fuertes y no tanto: Tal los alumnos nosotros mismos tenemos que llevar adelante procesos metacognitivos, analizando al finalizar cada clase qué hicimos bien, qué podríamos mejorar, etc. Del error también se aprende. Felizmente, siempre hay una zona indeterminada de la práctica que hace que aún cuando planifiquemos cada minuto, se ponga en juego algo de lo aleatorio, el azar.

1.1. En la introducción, hablamos del clima. Una actitud clave para crear un clima de confianza en la clase es la calidez y empatía del profesor. Para fomentar esta atmósfera, en el período de diagnóstico algunos profesores diseñan actividades de inicio que no tienen necesariamente que ver con los contenidos de la materia. Por ejemplo, que los alumnos escriban lo bueno y malo que les ha pasado en el día, dejen lo negativo y se queden con lo positivo para disfrutar la clase.

En el inicio de una clase tenemos que considerar además nuestras expectativas docentes: Es preferible que éstas sean optimistas para inundar a los alumnos de entusiasmo. En la clase el profesor debería usar un discurso conectado con relación al tema, coherente y con su terminología propia. Más que monopolizar la palabra, hemos dicho que el docente debe inquirir a su auditorio con preguntas. También tiene que estar atento a que participen todos los integrantes del grupo en cuestión. Si hay alumnos que por distintas cuestiones no lo hacen sería un objetivo del profesor estimular esa reciprocidad como también prevenir las intervenciones espontáneas (respuestas dadas antes que los alumnos hayan sido convocados por el docente). Debe enfatizar, usar señales de transición y, fundamentalmente, organizar y ordenar su clase.

2. Orden de la clase. Hemos referido a dos momentos de la clase: la introducción y el desarrollo. Nos queda explicarlos a propósito del cierre. Si los dos primeros momentos se condicen con la divergencia (los cómo y por qué), el momento final está orientado a la convergencia (la síntesis). Es en este momento donde el alumno adquiere el conocimiento más específico. A través del uso de verbos que estimulan el pensamiento (enumerar, jerarquizar) alcanzamos el conocimiento crítico (o de aplicación) y de nivel superior.

3. El caso real. Hemos mencionado el buen ejemplo, nos faltaría ir sobre la utilización del *caso real* en materias como los Discurso. A pesar que parezca más pertinente utilizar casos reales para enseñar materias con un sesgo estadístico, o de producción, el análisis o uso del caso real en asignaturas como las nuestra también es una herramienta eficaz.

Tomemos, por ejemplo, el contenido de “nuevas tecnologías” y cómo éstas modificaron los modos de producción contemporáneos. ¿No sería una buena manera de dar cuenta de esto recopilando entrevistas a hacedores? ¿O invitando a un realizador a nuestra clase? ¿O utilizando las propias experiencias de los alumnos en el campo?

La aplicación del caso real no es excluyente de materias como las que nos ocupan.

3.1. Análisis de un caso real.

Ahora sí, de acuerdo con lo dicho más arriba analicemos una clase real de la materia Discurso Audiovisual. La misma tuvo lugar en el transcurso del 2007 en esta

misma casa. Para preservar la identidad, y la intimidad, de los actuantes involucrados, utilizaremos nombres fantasía. Mary será la docente, Juan un alumno... Al finalizar la transcripción haremos algunas acotaciones que nos ayudarán a identificar las debilidades y fortaleza de esta clase, a la luz del constructivismo.

De acuerdo con lo conversado con Mary, el objetivo de la clase era conocer la *nouvelle vague*. Mary les dijo a sus alumnos: “La actividad tiene una introducción que consiste en el planteamiento de las preguntas, un desarrollo donde Uds. las responderán y luego arribaremos a una conclusión. Además, si les interesa, puedo recomendarles bibliografía optativa”.

La consigna que les dio a sus alumnos fue la siguiente:

1. ¿Por qué te parece que la *nouvelle vague* se llama así? ¿Tiene un parecido con otro movimiento? (Mientras escribía en el pizarrón le preguntó a la clase: ¿Se lee, se comprende la letra?)
2. ¿Qué características presenta?
3. ¿Podés señalarlas en alguna película del movimiento? ¿Cuál?
4. ¿Cómo lo sabes?

Después de copiar las consignas en el pizarrón, Mary dijo: “Esa es la actividad, como somos poquitos la van a hacer individual. ¿Hay alguna pregunta, duda? (Silencio)

Más tarde Juan pregunto si había algún requerimiento al momento de plantear parecidos con otros movimientos, Pedro dijo si la pregunta 1 refería al idioma el nombre... En síntesis, los alumnos manifestaron sus dudas a propósito de la pregunta 1.

Mientras Mary paseaba por el salón y miraba a sus alumnos, éstos desarrollaron la consigna. De la puesta en común, transcribimos las respuestas con algunas modificaciones a los efectos de su comprensión

Mary: ¿Qué pusieron en la pregunta 1?

Ana: Yo puse que era una búsqueda de experimentación estética.

Mary: ¿Y qué te sugirió eso? ¿Cómo traducirías el nombre?

Ana: Ah sí, claro el nombre: *nueva ola*.

Mary: ¿Alguna otra respuesta?

Juan: Yo puse que es algo nuevo en la forma de producción del cine.

Mary: Excelente. Ambos coinciden con que hay un nuevo modo de producción. Este modo de producción une dos figuras que anteriormente estaban separadas... ¿Recuerdan cuáles?

Leonel:

Mary. Más fuerte Leonel no se escucha...

Leonel: La figura del director con el productor.

Mary: ¿Se escuchó?

Alumnos: Síii...

Mary: ¿Quieren agregar algo más? Estela ¿qué pusiste?

Estela: Yo puse que ese movimiento tiene que ver con otros que se desarrollaban en el mundo al mismo tiempo como el *cinema novo*, *el neorealismo*.

Mary: ¿Y dónde tuvo lugar el cinema novo (el nombre lo indica)?

Estela: En Brasil...

Mary: Claro. Hubo nuevos cines a lo largo y a lo ancho

del mundo. Es un período rico ese para la cultura fílmica.

Pedro: También se revela contra el cine de calidad...

Mary: Absolutamente.... Ese cine de calidad continúa hasta hoy.

(Mary relaciona la *nouvelle vague* con el *nuevo cine argentino* de los '60, un alumno se siente interesado, pregunta, Mary se explaya...)

Mary: Vayamos al siguiente punto ¿qué características tienen estas películas?

Juan: Falta de linealidad, el tema de la cita.

Juan: También el tema de la auto – conciencia.

Mary: Excelente! Ahora Hitchcock ¿no reflexionaba también sobre el dispositivo cinematográfico?

Pedro: Sí...

Mary: Claro, desde una estructura clásica, pero el también reflexionaba sobre el cine desde el cine.... Estos directores ¿eran cinéfilos? ¿Qué paradoja presentaba su cinefilia?

Juan: Sí lo eran... La paradoja es que miraban cine hollywoodense.

Mary: ¿Y las películas que características tenían?

Pedro: Los diálogos inconexos, acciones débiles, finales abiertos como en "Los 400 golpes"...

Después de un ping pong de preguntas y respuestas con la misma tónica, Mary enfatiza:

Mary: ¿Vamos a la pregunta final? ¿Cómo lo saben?

Varios responden que lo aprendieron en otra materia.

Mary: (Con cara de desilusión, agrega): Para ir cerrando, les recomiendo "El Cine según Hitchcock" (Alianza) y "Teoría y crítica del cine" (Paidós). En unos minutos les leeré algunos pasajes.

Fortalezas: Mary entró a la clase con entusiasmo, consultada más tarde a propósito de la actividad, afirmó que tenía expectativas positivas con respecto al tema. Al mismo tiempo, utilizó el monitoreo: Mientras escribía en el pizarrón les consultaba a los alumnos si leían bien las consignas, durante el desarrollo de la actividad se desplazó por el salón y se acercó a aquellos que la necesitaron. Mismamente, exceptuando algunos pasajes donde se explayó un poco más sobre el tema y su contexto, no monopolizó la palabra. También estimuló la participación de todo el grupo a través de las preguntas y sugirió bibliografía: Algo que un profesor universitario tiene la obligación moral de no olvidar.

En general, en el desarrollo de la actividad tuvo lugar la negociación, el intercambio y la reciprocidad. Es decir, el saber se distribuyó de manera transversal y no vertical. Las preguntas, a pesar que prevalecieron las llamadas de finales abiertos (o generales), fueron poco a poco tornándose más específicas. Por ejemplo, cuando Mary dijo: "Ahora Hitchcock ¿no reflexionaba también sobre el dispositivo?"

Debilidades: Nótese que al finalizar la actividad cuando los alumnos fueron invitados a un proceso metacognitivo, a identificar cómo sabían lo que dijeron, respondieron que lo habían aprendido en otra materia. Mary se desilusionó; consultada en privado me dijo que era un tema que le interesaba especialmente y se había sentido medio mal por la respuesta del alumnado.

Mary se enfrentó con la zona indeterminada de la prác-

tica. Sus expectativas positivas le impidieron preguntarse qué era exactamente lo que buscaba con la actividad: El objetivo de la clase era vago y poco claro con respecto a lo que buscaba: indagar qué sabían o trabajar con los nuevos contenidos, propios de su materia, en torno al ítem *nouvelle vague*.

Si la última alternativa hubiera sido el objetivo tendría que haber enfatizado la clase anterior que debían leer los textos de la bibliografía de la cátedra, algo que Mary no había hecho.

Más allá de sus fortalezas y debilidades, el análisis de este caso nos permite observar cuál es el material de trabajo de las materias teóricas, específicamente, de los Discursos Audiovisuales. Las mismas trabajan al mismo tiempo con contenidos gráficos y visuales y necesitan del Profesor mucho más que la preparación de una clase expositiva, requieren de él un proceso de acción y reflexión.

Evaluación

En la UP, la nota de los alumnos surge de la confección de trabajos prácticos (se prevé que el alumno trabaje una cantidad de horas por semana en su casa para cumplir la cursada), un parcial, y del proceso de cada alumno.

Vimos que a los T.P podemos organizarlos teniendo en cuenta las variables de contemplación, producción y aplicación: A través del análisis de películas, u otros objetos, los alumnos podrán volcar de manera escrita (a su vez el material va a concurso para Ensayos sobre la Imagen) lo adquirido y resignificado (herramientas de análisis, distintas teorías y estéticas).

Lo dicho más arriba se desarrolla en toda la cursada pues tienen que presentar entre 3 y 4 trabajos prácticos escritos antes del TP Final, de manera individual o grupal. Hemos sugerido que la aplicación podría manifestarse también en actividades de representación, mas esto es específico de otras materias con lo cual se recomienda cotejar con los colegas.

Conclusión

"En mi calidad de crítico, yo me consideraba ya como un cineasta. Actualmente me considero todavía como un crítico y, en cierto sentido, lo soy todavía más que antes. En vez de hacer una crítica, hago un filme (...)" Jean Luc Godard.

A veces, las materias llamadas teóricas gozan de cierto desprestigio frente a las conocidas como prácticas. En algunos casos, éste es fomentado como currículum oculto por profesores que tienen a su cargo asignaturas orientadas a la praxis, las mismas instituciones educativas que las ofrecen para estar dentro de la legalidad ministerial, pero no están del todo seguras de su valor, o el entorno social del alumno que cuando no se burla, le pregunta para qué sirven los saberes de este tipo, o si lo ayudarán a conseguir un trabajo en la televisión. Sin embargo, hemos visto a lo largo de estas páginas que las disciplinas así tienen también toda su lógica y práctica propia y son imprescindibles para que el alumno transite determinados procesos.

Su utilidad, es cierto, puede ser dudosa... Podríamos decir que materias así no sirven para nada, excepto para

algunas cosas: Hacernos comprender un poco más el cine, su estética e historia, transformar de una u otra manera nuestra mirada, acercarnos a determinadas películas que sería difícil conocer a través de la ley de oferta y demanda...

Su utilidad, es cierto, puede ser dudosa. Tan dudosa como la amistad, el amor, los sentimientos de fraternidad, la conciencia ecológica...

Notas

¹ Concepto acuñado por el teórico francés Noel Burch en su texto *El tragaluz del infinito*, Cátedra, 1999. (791.43 BUR)

La enseñanza de publicidad en el entorno telemático. La utilización de internet en el aula

Paula Domeniconi

El presente trabajo parte de la realidad de que las nuevas tecnologías de información y comunicación, conocidas como TIC's están cambiando los procesos de enseñanza aprendizaje, no solo desde la vinculación de las personas con el conocimiento en sí, sino también en lo concerniente a las relaciones interpersonales. Es probable que en el futuro el espacio áulico comience también su propia transformación ya que los nuevos modos que está adquiriendo el proceso harán que la utilización de internet en el dictado de ciertas asignaturas, como la publicidad, se vuelva una herramienta sumamente útil e imprescindible para el dictado de las clases. De hecho, algunas materias relacionadas a este ámbito ya están dictando las clases en laboratorios de computación. La publicidad cuenta con numerosa producción disponible en la red para todo aquel que desee acceder a la misma. Es menester poder recuperar esta producción dentro del espacio y tiempo de las clases, con la finalidad de que el docente pueda ejemplificar lo dicho y por otro lado, dando la posibilidad a los alumnos de que aporten aquello ya visto previamente y que pueda permitir compartirlo con los compañeros. En este escrito se detallan dos herramientas que están siendo utilizadas cada vez más, que permiten al docente poco formado en cuestiones de tecnología educativa, pero con algunos conocimientos algo avanzados de informática, poder aplicar la utilización de internet en el trabajo de la enseñanza en publicidad, así como en otros ámbitos del diseño y la comunicación. La búsqueda de Tesoro y las *webquest* son metodologías para resolver problemas que, con previa planificación del docente permiten de manera cabal tomar información del universo virtual que proyecta internet, evitando el *copy-paste* (copiar y pegar) e incitando a la producción de trabajos concretos acercando a los alumnos a ejercicios similares a los que podría enfrentarse un profesional en la materia. Es importante aclarar que el presente trabajo toma como base y busca profundizar con mayor nivel de detalle al escrito presentado para la materia "Introducción a la didáctica" cursada con anterioridad. Las consideraciones expuestas en el presente escrito se enmarcan dentro del

ámbito de la materia Publicidad I, obligatoria para la mayoría de las carreras de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo. Al ser una materia introductoria se persigue el objetivo de que los alumnos comiencen a ver la publicidad desde un criterio analítico y no de gusto personal.

Seguir utilizando el concepto de nuevas tecnologías para referirnos a internet ya suena añejo y poco convincente. La realidad es que a las famosas TIC (Tecnologías de Información y Comunicación) ya es poco lo que les queda de novedosas. El acceso masivo y la utilización en la vida diaria hacen que la red de redes ya sea una realidad conocida en varios ámbitos. La tecnología en sí misma, ya no es nueva, pero si lo son los distintos posibles usos que va adquiriendo a lo largo de estos últimos años. La utilización de internet en educación está siendo uno de los ámbitos más estudiados dentro del sector. Y en este punto todavía hay trabajo por hacer, es necesario seguir simplificando el sistema, todavía convivimos con programas tediosos y de difícil utilización.

Gran cantidad de docentes de diversos ámbitos están comenzando a utilizar las bondades de la red en y para el dictado de sus clases. Se podría decir que la mayoría recorre el camino más instintivamente que con una convicción certera sobre lo que hace y sobre cómo lo hace. Desde ya, y gracias a la cantidad y calidad de información presente en la web, hay contenidos más propicios que otros para utilizar internet de modo instintivo, tales como historia, geografía, comunicación y diseño entre otras. La existencia de instrumentos como las Aulas virtuales o los *blogs* que arman distintas cátedras ponen a disposición de los alumnos no solo los materiales de cátedra tales como bibliografía, clases o producciones audiovisuales, sino que también proponen leer artículos o visionar materiales mediante la utilización de *links*. Esto permite ir integrando el afuera y las novedades al aula, fuera del espacio delimitado por las cuatro paredes.

Este exceso y democratización de la información hacen necesarios docentes con mayores conocimientos de didáctica, ya que la materia prima de su trabajo estaría basada en el cómo transmitir, mucho más que en el contenido.

La realidad es que internet cambia el rol del docente que, desde la concepción de su tarea, practicaba la enseñanza como fuente y transmisor del conocimiento. Hoy en día, la información es patrimonio de todos, está allí para el que la necesite, para el que la quiera poseer y ese docente pre-tecnológico debe transformarse, adaptarse a las nuevas reglas del juego, saliendo del rol de fuente, para pasar a ser más un facilitador del camino al conocimiento, algo para lo que no fue capacitado. La disponibilidad de conocimientos que trae aparejada la red coloca al maestro en un lugar más cercano del alumno, en el que juntos construyen significados y no como dueño ni como único constructor de la verdad y la realidad. Frente a la máquina, el rol docente debe humanizarse aún más.

Si bien entonces la llegada de la red de redes replantea el rol del docente poniendo en cuestionamiento el lugar tradicional de fuente primordial del saber, no llega a ponerlo en jaque, ya que su nueva posición no es menos importante, porque como guía, orientador, o compañero