

experiencia de fruición estética del ambiente. Cuando el sujeto accede a la experiencia vivencial y perceptiva del espacio con sus propios sistemas fisiológicos, perceptivos y motrices, desplazando su masa corporal a través de la topografía y la topología del lugar, con sus eventuales accidentes geográficos, sintiendo la experiencia muscular de la interacción directa con el ambiente, articulando las diferentes focalizaciones visuales al ajustar el músculo cristalino, asociando e integrando en una experiencia unitaria los *inputs* que llegan a su cerebro a través de cada uno de los sentidos, generando efectos sinestésicos que provocan evocaciones y emociones, se lleva puesta una marca indeleble que contribuye a moldear su espíritu y potenciar su capacidad de interactuar social y culturalmente. Recordando *Ciudades Invisibles* de Italo Calvino, piénsese en un hipotético Marco Polo que, noche tras noche pudiese fascinar a un Kublai Khan ansioso y expectante con narraciones acerca de lo experimentado en una sesión de visualización y navegación satelital, recorriendo digitalmente imágenes e información condensada acerca de diferentes ciudades, en lugar de recordar y narrar sus propias experiencias sensoriales y culturales directas. La intención de la reflexión abierta que da origen a este trabajo, por supuesto no es oponerse en actitud detractora a la incorporación de las nuevas tecnologías a los fenómenos cotidianos de percepción de la espacialidad, sino justamente todo lo contrario. Dada la importancia de las derivaciones de todo tipo emergentes de dicha incorporación, se pretende dejar abierta y latente la inquietud respecto de cómo deben ser reformuladas las estrategias de formación y desarrollo de los futuros diseñadores de espacios preparándolos para poder operar en escenarios donde la nueva dinámica de relación espacio temporal redefine y re direcciona permanentemente las modalidades de interacción del hombre con el espacio, anticipando y previendo tanto las consecuencias que afectan al diseñador como agente inmerso en un sistema sostenido por diferentes procesos de comprensión y modelización, cuanto las consecuencias que afectan al individuo común, observador y experimentador de los espacios arquitectónicos y urbanos diseñados en general.

Referencias bibliográficas

- Calvino, Italo (1972) *Le città invisibili*. Torino: Einaudi.
- de Solá Morales, Ignasi (2002) *Territorios*. Barcelona: G. Gili.
- de Kerckove, Derrick (1995) *The skin of Culture*, Toronto: Somerville.
- Virilio, Paul; (1998). Burkhardt, F.: "Il tempo mondiale" Diálogo con Paul Virilio, en *Domus 800*, Gen, 1998.

¿Y si empezamos a dar clase con la boca cerrada?

Mónica Toyos

Cuando en el año 1991 comencé con la docencia universitaria, los primeros años en los que daba clase mantuve un estilo conductista: exponer al frente de la clase todo el programa sin pensar en las diferentes formas en que

los alumnos acceden al conocimiento y a las inteligencias múltiples que ellos poseen y de las que habla Gardner (Litwin, 1996) y por toda evaluación de la materia, tomaba uno o dos exámenes parciales y un trabajo práctico, con lo que cumplía con las normas institucionales de acreditación para regularizar la materia, y terminaba el periodo sin analizar y reflexionar si los estudiantes lograban un conocimiento frágil o uno profundo y duradero que pudieran volver a utilizar en otras materias o en su vida profesional futura.

Posteriormente comencé a tomar como modelo, a profesores con los que realizaba cursos, y con el paso del tiempo lo aprendí en los cursos formales de capacitación docente que brindan las instituciones educativas. Todo esto me sirvió para reflexionar que si bien no consideré conscientemente el fracaso de mi primer modelo didáctico, subliminalmente algo había, pues empecé a cambiar y decidí no dejar de hacerlo nunca. El reflexionar y poder modificar mi modelo didáctico continuamente lleva a lograr la superación y en eso creo.

Entre las cosas que me resultaron favorables, además de lo antes mencionado, también me sirvió copiar estrategias de otros docentes. Por ejemplo: incorporé películas cinematográficas de actualidad que debían ser vistas por los alumnos en forma independiente y luego en clase realizar un debate grupal con evaluación por parte de algunos alumnos (evaluación entre pares). Esto lo incorporé cuando una docente amiga me contó lo conveniente de esta estrategia pedagógica.

También desde hace algunos años hago encuestas orales, el último día de clase, entre los alumnos de mis cursos y las sugerencias de alguno de ellos, las implemento en el siguiente período. Algunas de las sugerencias de los alumnos me llevaron a reflexionar sobre contenidos (conveniencia de sacar o agregar tema), de ejercitar más temas que resultan difíciles de recordar, lo que me ha hecho reflexionar sobre el momento de asimilación y el momento de acomodación que los alumnos tienen en los que logran apropiarse de la realidad y construir su propio marco de referencia, esto es de lo que habla Díaz Barriga (1996).

Creo que aceptar las sugerencias de los alumnos lleva a modificar nuevamente mi modelo didáctico personal y a reflexionar en la acción y a comprobar la no linealidad de la planificación, sino en su forma espiralada, donde se vuelve alguna vez sobre algún tema con la finalidad de mejorar su comprensión cada vez más.

Hacer una reflexión sobre mi práctica docente y por sobre todo lo que veo en algún colega, dando clases en diferentes instituciones, una por la mañana, otra por la noche, me lleva a reconocer que muchos nos hemos transformados en profesores-taxi (Puiggrós, 1993, p.18) corriendo riesgos no sólo en la planilla de incompatibilidades, sino también en la preparación de clases y trabajos realizados a los apurones, o sentados con nuestras computadoras en bares y mientras almorzamos también apurados, preparamos trabajos prácticos o corregimos parciales ¿Y la reflexión posterior a la acción?

En la actualidad mi práctica de la enseñanza se basa en modelos constructivistas cada vez más y estoy permanentemente revisando y reflexionando cada clase, antes, durante y después, para tratar de desprenderme

definitivamente del modelo conductista copiado de muchos de los que fueron mis maestros y profesores. Esto no lo he logrado en un ciento por ciento, pero trato de mejorar cada día. También trato que el material de mis clases tenga significado y esté estructurado de lo simple a lo complejo y de lo general a lo particular. Trato de que mi lenguaje sea claro y explico de diferentes formas conceptos complejos o abstractos. Utilizo la ejercitación de toda teoría que explico con diferentes estrategias áulicas y el repaso integrador previo a parciales o a finales como cierre de cada cuatrimestre.

Desde hace tiempo también es motivo de reflexión y preocupación si lo que enseñó es aprendido por mis alumnos, aunque muchos me dicen que les sirvió y que a diario se acuerdan de mis clases. Releyendo algún autor de bibliografía pedagógica (Baquero, 1997), veo que este es el principio de área de desarrollo potencial del que habla Vigostky, y que debería ser preocupación de todo docente, tratar de comprender si los alumnos aprenden lo que el docente enseña. Si lo que enseñó sirve solamente para rendir los finales y pasado un tiempo se olvida, entonces es una pérdida de años y fracaso para el alumno, pero lo es mucho más para mí como docente, que soy la responsable de ambos procesos.

Pero en los últimos tiempos he volcado mis estrategias hacia el silencio, a tener más la boca cerrada y hacia la enseñanza a partir de la actitud del docente y tratar de que el docente sea tomado como un modelo a copiar, desde la puntualidad, la dedicación, la escucha, la motivación, la fuerza y el empeño que le pone a cada clase, o sea enseñar a partir del ejemplo.

También sigo modificando mis configuraciones didácticas a partir del silencio y trato de desarrollar más la lectura del material de estudio en forma independiente, ya sea en el hogar o también en la clase y a partir de la lectura de ese material leído realizar trabajos grupales que sean corregidos por otros alumnos, los pares, sin que haya un docente explicando el contenido. No más el docente exponiendo en el frente del aula, sino el docente escuchando a los alumnos hablar de lo leído y corregir a sus compañeros a partir de lo leído.

También he incorporado la escritura de lo leído en trabajos prácticos. El escribir plantea diferentes alternativas. Primero se toma tiempo para planificar lo que se va a escribir y así empieza la reflexión sobre el contenido a escribir y luego lo escrito se puede revisar, releer y cambiar antes de entregar. El trabajo escrito versus el trabajo oral, incorpora la posibilidad de la reflexión personal sobre lo escrito.

Con estas estrategias pedagógicas los alumnos dejan de ser meros receptores de la información que el docente provee y pasan a tener que leer y tratar de entender por su cuenta y luego llevar al aula las dudas, las preguntas que aún no resolvieron, preguntas que pueden ser contestadas por sus propios compañeros. De esta forma se trata de despertar el interés por resolver las dudas y entonces por aprender a partir de hacer un esfuerzo intelectual distinto. Se aprende a partir de la lectura y sin la intervención del docente. Los alumnos dejan de ser receptores de información a ser buscadores de información a través de lo que leen.

Luego los trabajos escritos permiten realizar modificaciones y cambios, pensar y cuestionar antes de dejarlo reflejado en el papel. Por otra parte, también permite la práctica de lo aprendido (o no) sobre ortografía y sintaxis. La palabra hablada se caracteriza por el apuro y lo que se dice no se puede modificar; la palabra escrita por la reflexión y la posibilidad de pensar detenidamente lo que se quiere decir y cómo se lo va a decir.

Ahora bien, en los últimos tiempos en los que los docentes se quejan que los alumnos no leen ni escriben, que quieren ver la vida pasar como en un video clip, con una sucesión de imágenes que pasan tan rápidamente que luego no se pueden recordar, que sólo les interesa lo breve, y que logran mantener la concentración por períodos cada vez más cortos, entonces ¿ahora se me ocurre utilizar como estrategias pedagógicas la lectura y la escritura? Si, y ese es el desafío a superar.

Los alumnos universitarios necesitan de la escritura para sus trabajos prácticos, para sus proyectos de graduación, para su futura vida como estudiante de posgrado. Es necesario ejercitar ambas actividades, que se transforme en rutinario el tomar una hoja y empezar a escribir y no que sea obra de la inspiración y de la genialidad. Por otra parte la única forma de lograrlo es haciéndolo. Y la solución de los errores se hará cometiéndolos. Y como docentes universitarios es nuestro desafío. No olvidemos que el escribir bien es una actividad cerebral que se logra cuando las ideas están ordenadas y se exponen por escrito de manera adecuada. Entonces manos a la obra.

Referencias bibliográficas

- Baquero, R (1997). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: AIQUE
- Díaz Barriga, A. (1996). *Docente y programa. Lo institucional y lo didáctico*. Buenos Aires: AIQUE
- Finkel, D. (2000). *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia: Universitat de Valencia
- Litwin, E. (1996). Las prácticas de la enseñanza en la Universidad Argentina. En: *Las configuraciones didácticas*. Una nueva agenda para la enseñanza superior. Buenos Aires: Paidós educador.
- Litwin, E. El silencio en la conversación didáctica. Revista en línea: *Mundo docente*. Disponible en: http://weblog.mendoza.edu.ar/m_docente/archives/021609.html
- Puiggrós, A. (1993). *Universidad, proyecto generacional y el imaginario pedagógico*. Buenos Aires: Paidós.

Diseño, comunicación, logística y control en la organización de eventos

Martín Traina

Los eventos y sus profesionales

No son nuevos. Los eventos y su organización nos acompañan desde que el hombre vive en sociedad, desde siempre. De por sí todos participamos de ellos y de uno u otro modo los hemos organizado.

Pero su estudio como una disciplina profesional de manera estructurada, con la elaboración de contenidos que