

partir de la interacción del alumno con el docente, con sus compañeros y mediante la apropiación de nuevas herramientas de análisis.

Referencias bibliográficas

- Baquero, R.: "Perspectivas teóricas sobre el aprendizaje escolar. Una introducción", en *Introducción a la psicología del aprendizaje escolar*, Bernal: Univ. Nacional de Quilmes.
- Bruner, J: (1985) "La pasión por renovar el conocimiento", en *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 191.
- Camilloni, A (2007) "Los profesores y el Saber didáctico" en *El Saber Didáctico*. Bs. As: Paidós.
- Cole, Michael (1990) "Desarrollo cognitivo y Educación formal" en Moll, Luis (comp) *Vigotsky y la educación*. Buenos Aires: Aique.
- Litwin, Edith (1996): "El campo de la Didáctica: la búsqueda de una nueva agenda" en Camilloni, A. y otras, *Corrientes didácticas contemporáneas*, Bs. As: Paidós.
- Rogoff, Bárbara (1993): "Los tres planos de la actividad sociocultural". "El desarrollo cognitivo en el contexto social" en *Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- Rodrigo, Ma. José (1997): "El hombre de la calle, el científico y el alumno: un solo constructivismo o tres". *Novedades Educativas*. Nº 76.
- Schön, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Vigotsky, L. (1988) "Interacción entre aprendizaje y desarrollo. Zona de desarrollo próximo: una nueva aproximación", en *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Crítica Grijalbo.

Abstract: The constructivist theory presents several significant contributions related to knowledge construction. Certain contributions, conjugated with classroom elements, allow creating an atmosphere that contributes to increase the efficiency and the effectiveness, of the educational work, both for professors and students, in the management of teaching and learning process, with the purpose to reach better results. Also, the author reflects on the impact of change in the classroom daily work in students and professors.

Key words: education - classroom - theory - school - constructivism - mental - knowledge

Resumo: O ensaio de reflexão se desenvolve em torno de dois conceitos chave da Didática dos últimos tempos: por um lado a aprendizagem significativa e pelo outro a zona de desenvolvimento próximo. Assim também como a autora o relaciona com o marco teórico contextualista, que considera ao sujeito em seu contexto sócio-político e geracional. Pelo qual tomada a os estudantes da Faculdade de Design e Comunicação e a partir dos conceitos didáticos, analisa os mesmos para tirar algumas conclusões muito interessantes.

Essa discussão resume o trabalho realizado pelo grupo de professores que participaram do curso "Introdução ao Ensino da Aprendizagem".

(*) **Diana Alicia Pagano.** Licenciada en Psicología (UBA). Docente de la Universidad de Palermo en el Departamento de Investigación y Producción de la Facultad de Diseño y Comunicación.

Las imágenes de la alarma

Jorge Pradella (*)

Fecha de recepción: julio 2010

Fecha de aceptación: septiembre 2010

Versión final: noviembre 2010

Resumen: Se reflexiona sobre la aplicación del concepto de conocimiento frágil de David Perkins, aplicado al caso de la asignatura "Taller de Reflexión y Discurso II", específicamente sobre las competencias lingüísticas y visuales que se requieren por parte de los estudiantes. Centrado entonces, en la utilización del lenguaje escrito y en la elaboración de imágenes visuales, por parte de los estudiantes que se están formando para ser profesionales en el campo de la Dirección de Arte. La reflexión permite resolver de alguna forma, los obstáculos que se le presentan al profesor ante el conocimiento llamado frágil.

Palabras claves: educación - arte - dirección - discurso - visual - aprendizaje - rendimiento.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 155]

Cuando recibí la propuesta de dictar la asignatura Taller de Reflexión y Discurso II, sentí que se trataba de alguna clase de premio. Intuí que me encontraba frente a una asignatura, a través de la cual, podría volcar mucho de lo aprendido en mi vida profesional y de mis años de estudio. Lo comprobé cuando me remití al plan de estudio, y supe que la asignatura pertenecía a la carrera de Dirección de Arte. Director de arte: un profesional que se expresa a través de imágenes. Y luego pensé: mal que

nos pese a todos, y aunque suene a verdad de Perogrullo, sólo somos capaces de ver imágenes con los ojos. Cuando tratamos de verlas con nuestra mente, recurrimos a nuestro código más familiar: los signos lingüísticos. Nuestro cerebro "se cuenta" a sí mismo imágenes a través de signos lingüísticos. Como si fuera un sueño. Entonces volví a leer el título de la asignatura: Taller de Reflexión y Discurso. Reflexión, a grandes rasgos: actividad mental, pasividad motriz (aunque uno pueda

reflexionar caminando). Discurso, en trazo grueso: actividad motriz, pasividad mental (aunque sea necesario que uno piense mientras produce).

Se hizo la luz: mis alumnos tienen que aprender a pensar para luego actuar. Ver, pensar, analizar, recolectar, seleccionar, cortar, discriminar, valorar: reflexión. Ordenar, estructurar, modelar, diseñar, plasmar, producir, concretar: discurso.

Armé la nueva planificación y me enfrenté a la clase.

Y me encontré con uno de los factores que caracteriza a la clase: la impredecibilidad. Mis alumnos parecían sufrir dos carencias: no podían expresarse con palabras y tenían una relación tímida, o más bien aprensiva con la imagen.

Me propuse indagar, para lo cual armé una serie de ejercicios. Comprobé de esa manera que su manejo de la lengua escrita era paupérrimo y que tenían poca práctica en la expresión a través de imágenes.

Armándome de una superlativa capacidad de comprensión, me auto-convencí de que el dominio sobre la imagen no tenía que ser completo, ya que se encontraban recién en segundo año. Ya lo adquirirían. Por otro lado, no era yo el encargado de que lo lograrán.

Entonces más que las “campanas de alarma” que menciona Perkins¹, comenzaron a agitarse imágenes de alarma.

¿Cómo podía organizar la clase si la base de la misma suponía un constante juego de producir imágenes con palabras y palabras con imágenes?

Tenía que haber una explicación, y leyendo los apuntes de la cursada de Introducción a la Didáctica, la encontré en el capítulo 2 del libro de Perkins, cuyo título es precisamente, “Las campanas de alarma”, del cual deriva el título de mi trabajo.

¿Cuál es mi hipótesis? Mis estudiantes sufrían del síndrome del conocimiento frágil.

¿Qué es el síndrome del conocimiento frágil? Se lo podría llamar también conocimiento olvidado y es la acumulación de algunos vicios en la forma de relacionarse que tienen los estudiantes con el conocimiento, y que producen, a saber: 1. conocimiento inerte, 2. conocimiento ingenuo y 3. conocimiento ritual.

Ahora, finalizado el cuatrimestre y con la capacidad de una mirada retrospectiva, me siento con la capacidad de dar respuesta a la hipótesis, aplicando a mis estudiantes, los tres síntomas del síndrome. Es lo que sigue: 1. Estuvieron en las clases y prestaron atención a la exposición del profesor, tomaron apunte, hicieron ejercicios, preguntaron, recibieron respuestas. Fueron sometidos a pruebas de adquisición de conocimiento y calificados en consecuencia. Rindieron bien o mal sus exámenes, hicieron trabajos prácticos brillantes, y no tanto. Y si adquirieron algo ¿dónde quedó? ¿Se evaporó? No. Se transformó en conocimiento inerte. Conocimiento estático. Un libro que se tiene en el anaquel, pero jamás se abre. Y no se abre porque el estudiante “no piensa” que se puede abrir. El estudiante ve el libro, sabe que es un libro, sabe que el libro contiene conocimiento, que abriga respuestas, pero “no piensa” que lo puede abrir para hacerse de ellas. Mis estudiantes, debidamente estimulados, comenzaron a salir de la modorra y “recordaron pensar” que para leer un libro hay que abrirlo.

2. Una ocurrencia repetida tenía que ver con que mis estudiantes —muchas veces—, apuraban respuestas estereotipadas, cargadas de cierto dejo de obviedad o de presupuestos, cuando no, visible comodidad. Algo así como “ya sé que me dijiste que se dice vehicular y no vehiculizar” pero estoy acostumbrado a decirlo”. Una relación basada en teorías ingenuas del conocimiento. Ingenuas, pero muy difíciles de erradicar, y por cierto muy molestas, además de nefastas, a la hora de pedirles diferentes miradas de un mismo asunto. Claro está que como dice el dicho, “cada maestrillo con su librillo”, es probable que estos chicos vinieran con la impronta —en muchos casos indeleble— del “librillo” de otros profesores. Y esto no es lo grave. Lejos está del espíritu de este trabajo criticar “el librillo” de mis colegas. Simplemente, más allá de que el conocimiento que les hizo formar alguna teoría ingenua haya sido correcto o no, esa información deposita un sedimento, una cristalización que obstaculiza la adquisición de vías alternativas de pensamiento. Descubrí durante el cuatrimestre que, los estudiantes, puestos bajo presión, recurrían, haciendo caso omiso a las correcciones, a los conocimientos erróneos enquistados en sus mentes. Las teorías ingenuas del conocimiento gozaban de mejor marketing que las mías.

3. Ciertas similitudes unen este punto con el anterior. Ocurría muy a menudo que los estudiantes, en lugar de soltarse a crear con imágenes y palabras, a divertirse, a experimentar, se aferraban a cumplir con las consignas. Elegían presentar un trabajo chato y estereotipado, pero con garantías de aprobación, a uno arriesgado y más personal. Se fundamentaban en la teoría ritualista del conocimiento, es decir, aplicaban lo que suponían que debían aplicar. Se ceñían a lo estándar, a lo que tenía sello de circulante simbólico aprobado. Una prueba de ello se daba cuando se les presentaba la crítica, la devolución. Por lo general se justificaban diciendo que habían pensado en hacer esto y aquello, pero que eligieron esto otro porque... Nunca sabían bien el porqué. Pero lo que deduzco es que a la hora de la presión, a la hora de terminar para cumplir, surgían las teorías ingenuas y reforzaban la relación con el conocimiento ritualista. Un conocimiento que sólo sirve para cumplir con las obligaciones.

En este mismo orden de análisis, noté que pensar les costaba un trabajo extra. Esto tal vez tuvo que ver con la naturaleza de los ejercicios propuestos. Sin yo saberlo (ahora, luego de las clases de didáctica, me doy cuenta de eso), los aislaban de los caminos tradicionales y los obligaban a desprenderse de sus rituales. Y claro, repetían los errores, ya que no alcanzaban a pensar con lo que habían aprendido, que según Perkins, es el objeto de la educación. Y volvemos: tener un libro y no pensar en abrirlo, es lo mismo que no tenerlo. Perkins afirma eso: “Si los estudiantes no aprenden a pensar con los conocimientos que están almacenando, dará lo mismo que no los tengan”.²

Y con el ánimo de rescatar un concepto que me pareció capital, llevo a cabo una doble cita textual. La frase que sigue es de Vito Perrone, citado a su vez en el libro de Perkins: “Interesa más la mecánica de leer y escribir, que fomentar en los niños el amor por la lectura y la

escritura; aprender la práctica de la democracia, más que practicar la democracia; oír hablar del conocimiento, más que admitir la experiencia necesaria para forjar uno mismo el conocimiento; tener una visión del mundo ordenada, limitada y simplista, más que una visión amplia, compleja, incierta.”³

Y de esta frase rescato justamente el fragmento que dice: “...tener una visión del mundo ordenada, limitada y simplista, más que una visión amplia, compleja, incierta”, ya que es la que impulsó mi búsqueda en la cátedra. Por supuesto, la parte que habla de ver al mundo con una mirada amplia, compleja e incierta.

En el Taller de reflexión y discurso II la búsqueda estuvo orientada a producir un aprendizaje significativo, ya que lejos de intentar borrar los contenidos previos de los estudiantes (más allá de que pudieran producir teorías ingenuas o rituales), se buscó que se complementaran. Descartar conocimientos previos es un prejuicio que poco aporta a una buena clase, y a lograr un aprendizaje significativo. La idea central fue la de crear una relación sinérgica entre los saberes previos y la nueva información con el objeto de fomentar la adquisición de nuevas estructuras cognitivas. Nuevas estructuras que no se transformaran en conocimiento frágil, ingenuo o ritual (términos que recién ahora manejo), y que fueran herramientas listas y despolvadas, asequibles y aplicables. La fuerte participación en clase buscó la asimilación por inclusión, proveyendo saberes que permitieran dar un marco a los fragmentos existentes o aportar detalle a los saberes globales.

Puedo aportar, en virtud de este tal vez demasiado pretencioso análisis, algunas conclusiones del todo provisionales, que a mi entender indican que los estudiantes de los primeros años de Dirección de Arte reciben poco/a:

- a. Estímulo a la pasión por expresarse a través de imágenes, corazón de su futura profesión.
- b. Entrenamiento en el uso de la palabra oral y escrita, complemento ineludible de su trabajo.
- c. Andamiaje reflexivo y mirada crítica.
- d. Inclusión o detección de sus saberes previos con el objeto de sumarlos a los conocimientos nuevos.

Y a modo de reflexión/aporte digo: es importante que desde el primer día de clases, como dogma, en la carrera de licenciado en Dirección de Arte, se les inculque a los estudiantes —sin presión—, que su herramienta de trabajo será la imagen. Es necesario despertarles la pasión

por la imagen y que la descubran o adopten como su principal medio de comunicación personal. Es necesario que la naturalicen, que la lleven puesta, que recurran a ella, que la sientan propia.

Lo llamaría sembrado viral imperceptible que, desde su llegada a la UP, “enferme” incurablemente de imagen a los estudiantes.

Notas

¹ Perkins, David (1997) *La escuela inteligente*. Barcelona: Gedisa.

² Op. cit. ³ Op. cit.

Referencias bibliográficas

- Perkins, David (1997) *La escuela inteligente*. Barcelona: Gedisa. Apuntes de la cátedra.

Abstract: The article reflects on the application of the concept “fragile knowledge” by David Perkins, to the subject “Reflection and Speech Workshop II”, specifically on the linguistic and visual competitions that are required by the students. The article trims, in the use of written language and visual images produced by Art Direction students. The reflection allows solving in some way, the obstacles found by professors facing the called fragile knowledge.

Key words: education - art - direction - speech - visual - learning - performance.

Resumo: Reflexiona-se sobre a aplicação do conceito de conhecimento frágil de David Perkins, aplicado ao caso da matéria “workshop de Reflexão e Discurso II”, especificamente sobre as concorrências lingüísticas e visuais que se requerem por parte dos estudantes. Centrado então, na utilização da linguagem escrita e na elaboração de imagens visuais, por parte dos estudantes que se estão treinando para se tornarem profissionais na área de Direção de Arte. A reflexão pode de alguma forma lidar com os obstáculos que se apresentam ao professor antes do conhecimento chamado frágil.

Palavras chave: educação - arte - direção - discurso - visual - aprendizagem - rendimento.

(*) **Jorge Pradella.** Licenciado en Publicidad, especializado en semiótica y análisis del discurso. Docente en la Universidad de Palermo en el Departamento de Investigación y Producción de la Facultad de Diseño y Comunicación.

La influencia del docente en la recepción de contenidos por parte del alumno

Licia Rizziardi (*)

Resumen: Se profundiza sobre cómo las características del docente, influyen en la manera de recepcionar un tema o actividad por parte de los alumnos. El siguiente análisis comprende ciertos temas centrales o ejes, como son: las características del docente, las

Fecha de recepción: julio 2010

Fecha de aceptación: septiembre 2010

Versión final: noviembre 2010