

ficticio que permite un intercambio continuo pretendiendo una aprehensión más acabada del mundo.

La nueva manera de leer el mundo tiene su origen en la innovación semántica que se manifiesta en el discurso, en los actos del lenguaje, en el relato oral del docente tutor. Aristóteles sostenía que metaforizar bien es percibir lo semejante (Ricoeur, 1995). Ciertamente, dicha afirmación explica como la metáfora instaura la semejanza acercando términos alejados en principio que luego se aproximan. El acercamiento entre ciertos términos se debe a la intervención de la imaginación creadora. La imaginación permite producir innovaciones semánticas, a pesar de, las resistencias que presentan no sólo los usos cotidianos del lenguaje sino la interpretación literal de los mismos.

En el espacio de tutorías, se configura un doble espacio – tiempo que permite atravesar el sentido común, presente en los usos cotidianos del lenguaje, aspirando a superar el conocimiento y la sensibilidad inicial del alumno. En consecuencia, el uso de la metáfora y de la narración, en el acto del decir del docente, tiene como propósito no sólo la transmisión de contenidos sino la conformación de un sentido otro. La pertinencia semántica en el aula anhela a producir ficción, es decir, a redescubrir la realidad establecida.

Referencias bibliográficas

- Díaz, Esther (1996) *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Biblos.
- Fernández, Lidia (1992) *El análisis de lo institucional en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Jackson, Philippe (1975) *La vida en las aulas*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Javier, Francisco (1998) *La renovación del espacio estético*. Buenos Aires: Leviatán.

- Pavis, Patrice (2000) *El análisis de los espectáculos. Teatro, mimo, danza*. Barcelona: Paidós.
- Ricoeur, Paul (1995). *Tiempo y narración*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Ricoeur, Paul (1982). *Hermenéutica y acción*. Buenos Aires: Editorial Docencia.

Abstract: The tutorial program certainly settles a space where a series of events follows in a way that allows us to define it like a space different from the others. In this tutorial program, it is possible to identify how the time and the space that is dedicated to production of knowledge, coexists with the space and the time dedicated to the construction of the fiction, the game and the imagination.

Key words: education – narration – space – tutorial program – knowledge – classroom.

Resumo: No espaço de tutorias instala-se um duplo tempo - espaço. É certamente um lugar especial onde uma série de eventos acontecem para defini-la como um lugar diferente de qualquer outro. Nas tutorias, pode-se observar como o tempo e o espaço ao serviço da produção do conhecimento, convive com o espaço e o tempo ao serviço da construção da ficção, do jogo, da imaginação.

Palavras chave: educação – narração – espaço – tutoria – saber – sala de aula.

(*) **Andrea Verónica Mardikián.** Licenciada en Artes Combinadas, Facultad Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Profesora de la Universidad de Palermo en la Facultad de Diseño y Comunicación.

Sobre cómo los continuums pueden limitar una construcción integradora del saber

Elsa Silveira (*)

Fecha de recepción: julio 2011
Fecha de aceptación: septiembre 2011
Versión final: noviembre 2011

Resumen: La importancia de la tarea docente de enseñar a pensar en el marco de talleres procedimentales del área digital. Específicamente analiza diversas estrategias que tenderían hacia la construcción de un pensamiento crítico, aún en un espacio de contenidos procedimentales, que naturalmente tienden a la mecanización y al hábito sin creatividad. Toma como marco teórico el concepto de “aprendizaje activo” y por otra parte el concepto de “aprender es una consecuencia del pensar”, que clarifica ampliamente el campo pedagógico e ideológico en el cual la autora se coloca. El taller al que se hace referencia es el de Illustrator, para alumnos de diseño.

Palabras clave: aprendizaje – contenido – estrategia – docente – estudiante – taller – digital.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 54]

En el marco de una reflexión crítica sobre el desarrollo de la clase-taller que fuera desgrabada al comenzar esta

capacitación docente, titulada “Aplicación para geométrales”, que conforma uno de los módulos del taller

de Diseño Gráfico con Illustrator, considero importante analizar el concepto de “enseñar a pensar” y en particular, críticamente, replantearme estrategias eficaces en el aula, referidas a la habilitación de tiempos, secuencias y generación de los espacios necesarios para que una construcción integradora del pensamiento se pueda desarrollar en los alumnos. Ya que de alguna manera, es este el motor con el que intento llevar adelante la transmisión de saberes con una estrategia que favorezca el pensamiento crítico, la capacidad de decidir y de elegir y no simplemente facilitar recursos informáticos. Puesto que esta es la mirada que con frecuencia suele tenerse para el dictado de estas materias, teniendo como objetivo fundamental brindar una especie de recetas preestablecidas que le suministren al alumno “fórmulas para hacer” que parecieran mantenerse inalterables en el tiempo y para las cuales podría resultar suficiente la sumatoria de receta y memoria, más allá de la capacidad para resolver problemas que es la esencia de lo que está en juego desde un conocimiento comprensivo, en la búsqueda para alcanzar con efectividad los resultados buscados, en particular, la construcción de formas, diseños, objetos o plantas.

¿Qué estrategias de enseñanza estaba instrumentando en el desarrollo de las clases en cuánto a los tiempos, las secuencias y los contenidos?

Haciendo foco en la necesidad de pensar en brindar recursos orientados hacia determinados logros, es que estuve replanteándome la estrategia con que presento las clases, si bien trato de promover la inquietud, la necesidad y el beneficio inherente al adquirir nuevos conocimientos hacia la construcción de composiciones más complejas, en las formas gráficas con un objetivo específico, como es en este caso la resolución de geométrales, plantas –planos– de futuras prendas que se materializarán, tengo una tendencia a anticipar los resultados. Al presentar de entrada diferentes alternativas y abrir diferentes caminos para su solución, con el objetivo de generar pensamientos abiertos y dinámicos, sin embargo casi en forma constante voy precipitando lo que considero su mejor resolución, conduciendo desde el comienzo un cierto proceso de razonamiento, que requiere de un compromiso fuerte de atención y hasta de escucha por parte de los alumnos, situación que a veces se presenta y otras es producto de un proceso largo de conocimiento mutuo y de intercambio. Desde este análisis, las clases terminan dando como resultado una importante cantidad de información, razonada, cuestionada, reprocesada por mi parte, pero muchas veces, compleja de incorporar y luego procesar para los alumnos en un plazo limitado, como es el de la duración de las clases.

Este conflicto en cuánto a las estrategias elegidas ha sido producto de una interpretación errónea –por desconocimiento explícito de las estrategias de enseñanza que me permitieran instrumentar otros recursos– planteada como conflicto entre la manera de llevar adelante una clase abierta, comprensiva, y los tiempos y la cantidad de información que consideraba necesaria brindar para habilitar este camino, desde una mirada crítica y

promotora de búsquedas, contrastándola o al menos, pensando que lo estaba haciendo con otros docentes con los que he compartido y comparto situaciones de enseñanza-aprendizaje, tanto desde el lugar de estudiante, como desde el rol de docentes. En este camino, para instrumentar mecanismos que tendieran a inducir la necesidad de aprender, sin embargo, al realizar esta reflexión autocrítica desde una lectura fundamentada teóricamente sobre los recursos que utilizo en la clase, identifiqué varios aspectos que de manera inconsciente se “filtran” hacia otros modelos de enseñanza, mucho más tendientes a una educación conductista, de lo que pensaba que estaba desarrollando. Al intentar llevar adelante una concepción dinámica de los diferentes aspectos que intervienen en las decisiones a tomarse al recurrir a ciertos usos y recursos de los programas, de alguna manera abriendo un gran abanico de posibilidades, un tanto disperso, la clase resulta en un cúmulo extenso de datos e información, por prueba y error, aplicación y corrección, un tanto difícil de incorporar en el tiempo real del que disponemos para llevarla adelante. Y considerando que lo atractivo no debería ser el contenido sino la actividad, me detuve a pensar reflexivamente en cómo las estrategias a aplicar durante el dictado de la clase habilitan la posibilidad de modificar las actividades para que se acerquen aun más a la realidad de los alumnos, puesto que tal como afirman Eggen y Kauchack (1999, p. 9): “...los alumnos aprenden con mayor efectividad cuando participan activamente en la organización y búsqueda de relaciones en la información que cuando pasivamente reciben cuerpos de conocimiento dados por el docente...”. Por eso, es importante que pueda facilitar mecanismos para promover la necesidad de conocimientos, de interacción y la búsqueda de nuevas soluciones, donde se infieran combinaciones de acciones, desde una perspectiva de reflexión e incorporación de nuevos saberes. Como el sustento didáctico, desde mi humilde perspectiva crítica, debería fundamentarse en el aprendizaje desde una perspectiva cognitiva, es que tendría que profundizar la premisa que proponen estos autores de que “las personas instintivamente tienden a dar sentido al mundo que los rodea” (p. 11), y en este camino debería instrumentar estrategias de enseñanza basadas en una participación más activa en el proceso de aprendizaje. Tomando en consecuencia, como estrategias para la clase recursos que permitan brindarles información, pero haciéndolos participar en el proceso de significación; en el marco de promover la investigación, la búsqueda de casos de aplicación y recursos, intuitiva y activamente; promoviendo el análisis de las funciones, recursos y lógicas orientadas hacia la construcción de estructuras cada vez más complejas, ya que “Con la práctica de estos procesos, los alumnos no sólo aprenden el contenido de la clase sino que también desarrollan la capacidad de resolver problemas académicos (Bransford, 1993)”.

Una posición que asumo desde este planteo autocrítico es preguntarme ¿a dónde conducen las anticipaciones y todas las explicaciones que llevo adelante en la presentación y desarrollo de las clases? ¿Dejan lugar y tiempo para la experimentación? Si bien es cierto que en la

clase sugería permanentemente la prueba, la aplicación de saberes previos y la combinación con los nuevos que estábamos aprendiendo, de alguna manera había una anticipación constante sugerida, a veces expresada directamente sobre los caminos posibles para llegar al resultado que buscábamos, y en otras oportunidades si bien planteaba el problema a resolver, no dejaba demasiado disponible la búsqueda de los alumnos para promover en ellos la necesidad de saber más. Si encarara la clase desde una estrategia de intriga hacia los nuevos conocimientos, más allá de la presentación del conflicto, dejando su resolución abierta con los recursos y conocimientos con los que llegan a la clase, es probable que promoviera aun más un camino hacia nuevos saberes y sobre todo, habilitaría la posibilidad para que existieran transiciones en el tiempo entre la experimentación, la explicación de nuevos manejos y la posibilidad de ir realizando cierres integradores parciales de esos conocimientos en juego.

Si bien el contenido de la clase tendía a propiciar en los alumnos la interpretación de la espacialidad, la composición de estructuras geométricas y a partir del uso y aplicación de las simetrías como camino para la construcción de composiciones gráficas, esa manipulación espacial podía sostenerse, desde una estrategia que propiciara la instrumentación inicial de pruebas, la experimentación directa para llegar a combinaciones más complejas, integrando saberes, promoviendo así la integración de un pensamiento de nivel superior y crítico. En cuanto a la comunicación en general, en relación a la claridad con la que deberían desenvolverse las clases, es importante posicionarse desde una mirada como la que plantean Eggen y Kauchack (capítulo 2, página 42): “La comunicación clara puede clasificarse en cuatro elementos: terminología precisa, discurso conectado, señales de transición y énfasis...” y es desde este análisis de la comunicación, que podría plantearse revisar el manejo de las señales de transición, en particular en proyección hacia una mejora de la comunicación integral de la clase. Es imprescindible, desde esta perspectiva de la enseñanza superior, tomar en cuenta la interacción positiva, el contacto visual, la mayor cercanía, que debería darse para lograr un monitoreo de la clase en cuanto al progreso del aprendizaje, considerando la diversidad de formas de pensamiento y procesamiento de la información recibida, realizando una revisión y cierres parciales que promuevan una reflexión sobre lo aprendido. Ya que en forma constante, cada alumno se encuentra frente a la situación individual y personal, pero a su vez como integrante de un grupo, de interpretar una consigna, instrumentar y adquirir los recursos para llevarla adelante, mientras se desarrolla un proceso de retroalimentación, entre los saberes personales, los del grupo, las lógicas adquiridas previamente, los nuevos conocimientos y los futuros por resolver.

Conclusiones para favorecer un pensamiento superior y crítico

A manera de cierre de esta autorreflexión, con un mar-

co teórico sobre el análisis de una clase-taller, se han abierto posibilidades de implementación, a partir de un análisis profundo, de cambios en las estrategias de enseñanza desarrolladas en las clases, orientadas hacia la idea de que “aprender es una consecuencia del pensar”, y para ello es necesario poder combinar la complejidad de situaciones, que se abren en cada clase y en consecuencia, una búsqueda de alternativas, considerando los recursos, las secuencias y la instrumentación de los tiempos necesarios para lograrlo. Es desde esta mirada, que se presentan posibilidades de instrumentar cambios significativos en cuanto a la aplicación de un modelo de procesamiento de la información, que habilite estrategias de enseñanza tendientes a favorecer el pensamiento superior y crítico.

Referencias bibliográficas

- Aebli, Hanz (2001). *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. Madrid: Narcea.
- Eggen P. y Kauchack D. (1999). *Estrategias docentes*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Perkins D, Tishman S, Jay E.(1994). *Un Aula para pensar*. Buenos Aires: Aique.

Abstract: The article focuses on the importance of the educational task of teaching to think within the framework of procedural workshops of the digital area. Specifically it analyzes diverse strategies that would tend towards the construction of a critical thought, still in a space of procedural contents that naturally tend to mechanization with a lack of creativity. The author takes as theoretical frame the concept of “active learning” and on the other hand the concept “to learn is a consequence of thinking”, that widely clarify the pedagogical and ideological field in which the author is placed. The workshop of Illustrator for design students is the one referenced in the article.

Key words: learning – contents – strategy – professor – student – workshop – digital.

Resumo: A importância da tarefa docente de ensinar a pensar no contexto de workshops procedimentais do área digital. Especificamente analisa diversas estratégias que tenderiam para a construção de um pensamento crítico, ainda num espaço de conteúdos procedimentais, que naturalmente tendem à mecanização e o hábito sem criatividade. Tomada como marco teórico o conceito de “aprendizagem ativa” e por outra parte o conceito de “aprender é uma consequência do pensamento”, que esclarece amplamente o campo pedagógico e ideológico no qual a autora destaca. O workshop ao que se faz referência é o de Illustrator, para alunos de design.

Palavras chave: aprendizagem – conteúdo – estratégia – docente – estudante – workshop – digital.

(*) **Elsa Silveira**. Editora profesional (UBA). Profesora de la Universidad de Palermo en el Departamento Audiovisual y de Capacitación Digital en la Facultad de Diseño y Comunicación.