

Acerca de una experiencia de cambio en los procesos de enseñanza: el caso de “Pantallas Críticas”

Federico Buján, Marina Burré, Oscar Traversa

Instituto Universitario Nacional del Arte (IUNA)
Área Transdepartamental de Crítica de Artes
Yatay 843, CABA, Argentina

fbujan@conicet.gov.ar, {m.burre, o.traversa}@iuna.edu.ar

Resumen. El desarrollo de procesos educativos en el actual contexto físico-virtual involucra una serie de transformaciones de distinto orden que comprenderían desde la configuración de nuevos modelos de gestión hasta la emergencia de una nueva economía de los intercambios discursivos. En este sentido, y a raíz de estos fenómenos emergentes, se producirían modificaciones tanto en las prácticas llevadas a cabo como así también en lo referente a la regulación de las mismas, y se generarían, en distintos grados, adhesiones o resistencias por parte de los actores-usuarios. El propósito de este trabajo es dar cuenta del camino de investigación seguido en el proyecto “Pantallas críticas” en el que se atendieron problemáticas de esta índole, comentar algunos resultados preliminares y señalar los ecos institucionales que, consecuentemente, se suscitaron.

Palabras Clave: Educación – TICs – Dispositivos – Crítica de Artes – Investigación.

1. Introducción

El presente trabajo se propone describir y avanzar sobre el camino de investigación puesto en obra en el proyecto “Pantallas críticas: un modelo metodológico para el desarrollo de la educación superior en la crítica y difusión de las artes con recursos virtuales interactivos” [1]. Para cumplir con ese propósito, comentaremos un conjunto de resultados referidos, en especial, a los siguientes aspectos: a) la recepción por parte del personal docente (los que ejecutaban los cursos en la modalidad presencial), en lo concerniente a los cambios que debían realizar en sus prácticas en un entorno virtual; b) lo correspondiente a sus juicios preliminares en cuanto a los resultados obtenidos en los seminarios experimentales; c) las posibilidades de expansión que se pusieron de

manifiesto también en las prácticas a partir del desarrollo de la investigación en el conjunto de la institución y los comienzos de su puesta en práctica.

En síntesis: el propósito general, entonces, se resume a comunicar los ecos institucionales que se manifiestan en un caso de pasaje de un modo de práctica de enseñanza presencial (o, más precisamente, de *presencialidad plena* [2]) a otro que incluye la puesta en obra de las TICs, no como un agregado o solución técnica de circunstancia, sino como un recurso que se propone como permanente e integrado al conjunto de la actividad de enseñanza e investigación en el entorno virtual en tanto auxiliar de rutinas en esas prácticas.

2. El proyecto “Pantallas críticas”

2.1. En torno a una confluencia

El proyecto “Pantallas críticas” se formula a través de la confluencia de dos vertientes. Una cuya dirección fue, en principio, orientada a resolver un problema, el correspondiente a demandas territorialmente difusas y de cualidades no frecuentes en la enseñanza en general: las que corresponden a la formación en lo concerniente a la escritura y difusión en el ámbito de la crítica de las artes. Se sumaban, entonces, dos problemas: uno propio de la dispersión del público, la que ponía en juego a la distancia, y otro concerniente a la especificidad del objeto de esa enseñanza: las manifestaciones artísticas y su comunicación. La otra vertiente, signada por la preocupación de la puesta en obra de instrumentos que propendieran a la generación de vínculos, a partir de las TICs, que maximizaran los resultados de la enseñanza y, a su vez, pudieran ampliar su radio de acción, sea geográfica o social.

Esta confluencia abrió la compuerta para pensar primero y poner en obra después la posibilidad de una experiencia que conjugara ambas corrientes, dado que se manifestaba una necesaria complementariedad. Por un lado, entonces, una situación problemática específica, enfrentable por los correspondientes especialistas y, por otro lado, un grupo, también de especialistas, que contaban con recursos y experiencias para tratar de resolver la articulación entre “distancia” y “especificidad”.

2.2. El carácter del proyecto

El carácter del proyecto “Pantallas críticas” se caracteriza por esa confluencia. En este sentido, el centro de interés lo constituyó la producción de un modelo metodológico y

de desarrollo para la educación superior en la crítica y la difusión de las artes por la vía de la aplicación de recursos virtuales interactivos (educación mediada por tecnología sensible al contexto a través de la web), en vista de poder ampliarlo en casos vecinos, teniendo en cuenta para ese propósito las características propias del entorno académico presencial en que se desarrolló y aún se desarrolla, y la complejidad de sus marcos organizacionales. Se apostó, de ese modo, a la producción de conocimientos teóricos y metodológicos para un nuevo desarrollo e implementación de aplicaciones distribuidas de código abierto y a la de productos hipermediales y propuestas metodológicas para *e-learning* en el campo de la educación superior, investigación y transferencia tecnológica que aportaran a generar una alternativa a los modos tradicionales. A tales efectos, fue necesaria la conformación de un equipo interdisciplinario integrado por investigadores provenientes del campo de la semiótica, de la crítica de arte, de la informática, de la educación, de la psicología, de la comunicación y de las artes.

2.3. Algunas cuestiones de orden general

La formación profesional en el campo de la producción de textos críticos y de difusión mediática de las artes incluye un conjunto de áreas problemáticas que reclaman la producción de nuevos conocimientos. Entre esas áreas de problemas se cuentan:

- A) La complejidad y diversidad de su objeto
- B) La necesidad de integrar en su enseñanza estrategias de interpretación, a la vez que destrezas de ejecución
- C) El carácter novedoso de su inclusión en la enseñanza
- D) La dispersión territorial de la demanda de formación
- E) La diversidad de los perfiles de los interesados

Estos aspectos se incluyen en un escenario de diversidad y complejidad crecientes, dado que, en el universo mediático contemporáneo, a las nuevas tecnologías se suma, en condiciones de cambio también constantes, la presencia de diferentes prácticas estéticas, de implantación disímil en distintas regiones culturales. A la falta de una formación específica de carácter orgánico y sistemático se agrega, así, una solicitud no satisfecha de manera adecuada a los requerimientos del momento cultural, caracterizado por la necesidad de atender tanto a la complejidad del objeto como a los rasgos regionales de su emplazamiento. Contribuye por otra parte a esta

complejidad en el contexto de la educación superior iberoamericana, la articulación de ambientes educativos no homogéneos (presenciales–virtuales, sincrónicos y asincrónicos) que incluyen trabajos de producción, comunicación y transferencia hipermedial.

Por otra parte, en cuanto a nuestro objeto de enseñanza, puede señalarse que ha crecido el valor funcional de los textos de crítica y difusión de las artes, en la medida en que el cambio que se registra en la oferta artística y mediática es acompañado por las variantes de códigos y léxicos cuyo conocimiento es imprescindible, no sólo para el acceso a la elección o disfrute en cada consumo cultural, sino también para la comprensión de los discursos sociales (educativos, políticos, artísticos) que constantemente se les refieren. Los textos críticos de los medios cumplen hoy, en ese sentido, una función de información básica, necesaria incluso para los no consumidores o no espectadores de cada producto cultural, y su efecto social incluye pero también excede el campo estético.

2.4. Consideraciones generales referidas al entorno virtual

Las *plataformas e-learning* son, básicamente, sistemas que tienen por finalidad posibilitar el desarrollo de procesos educativos. En este sentido, las plataformas dan lugar a la emergencia de un entorno virtual en el que se gestiona el contacto entre los actores que participan en dichos procesos.

En relación a estos sistemas debemos considerar, en primera instancia, que constituyen un tipo de entidad socio-tecnológica en la que se articulan prácticas pedagógicas y formas de la comunicación mediatizada y, dadas las cualidades que comportan, tanto los intercambios discursivos, los desplazamientos enunciativos y los diversos tipos de vínculo que se establecen entre los actores (en el marco de un proyecto educativo) se dan a través de una serie de configuraciones textuales y tecnológicas que encontrarían en las pantallas electrónicas el soporte de esos intercambios [3].

Ante la emergencia de estos *dispositivos* [4] [5] [6], y como consecuencia de las dinámicas que ellos posibilitan, se configuran nuevos modelos de gestión así como también una nueva economía de bs intercambios discursivos [7]. Esto daría lugar a la conformación de un nuevo tipo de contacto entre los actores y a una serie de modalidades vinculares inéditas; en consecuencia, es plausible considerar que se configurarían procesos de formación asimismo inéditos.

En un dispositivo de estas características se pondrían en obra una serie de operaciones vinculadas con distintos procesos semio-cognitivos que intervendrían en la producción de sentido, y se establecerían una serie de relaciones entre determinadas condiciones técnicas y ciertos funcionamientos sociales que permitirían el emplazamiento de distintas configuración discursivas a través de diversas soluciones enunciativas.

Las plataformas *e-learning*, por otra parte, están integradas por un conjunto de *recursos virtuales* a los que denominamos *herramientas*. Cada una de estas herramientas comporta cualidades y funcionamientos particulares. El recurso a una variedad considerable de herramientas y los potenciales usos que podrían hacerse de las mismas, ofrecería la posibilidad de realizar adecuaciones singulares por parte de los docentes atendándose, de ese modo, una posible variedad de propuestas educativas de características heterogéneas.

Es en este sentido que las plataformas podrían constituir un dispositivo lo suficientemente flexible como para adecuarse, de manera eficiente, a las características singulares de las distintas propuestas educativas.

2.5. Sobre el carácter diferencial de las unidades de análisis

La implementación del Primer Prototipo Experimental (PPE) para el dictado de los seminarios y el taller afectados al proyecto “Pantallas críticas” dio lugar a la configuración de tres modelos pedagógicos distintos. Esto se correspondería con el carácter diferencial que comporta cada una de esas unidades en función de la acentuación en lo teórico/informativo o “marco referencial” (seminario 1), lo analítico (seminario 2), y lo productivo/proyectual (taller).

Por otra parte, los modelos resultantes parecerían diferenciarse claramente en virtud de sus marcos organizacionales y de las estrategias didácticas y de intervención pedagógica implementadas en cada caso. Esto último condujo a que se recurriera, en esos casos, a *herramientas* diferentes y/o a usos diferenciados de las mismas, lo cual habría dado lugar a que se configuraran diferentes modos de gestión de los procesos educativos y, consecuentemente, se configuraran, asimismo, diferentes tipos de contacto y vínculo entre los actores [8].

2.6. Consolidación del equipo interdisciplinario de trabajo

Para dar cumplimiento a las tareas, el equipo de trabajo (como ya fue señalado en 2.2) estuvo integrado por investigadores provenientes de distintos campos, dando lugar al desenvolvimiento de una perspectiva interdisciplinaria. En este sentido, a la experticia de aquellos integrantes provenientes del campo de la educación, de la semiótica y de la especificidad en el dominio de la crítica de las artes, se sumaron los aportes de aquellos integrantes con trayectoria en el área de la ingeniería informática y desarrollo de sistemas.

Por otra parte, el proyecto “Pantallas críticas” se enmarcó formalmente desde su inicio en el Programa de Investigación, Desarrollo y Transferencia “Dispositivos Hipermediales Dinámicos” [9] radicado en el Centro Internacional Franco Argentino en Ciencias de la Información y de Sistemas (CIFASIS-CONICET) [10]. Esto dio lugar, entonces, a la consolidación del equipo interdisciplinario de trabajo, en el marco de los actuales lineamientos de vinculación tecnológica, generando una red más eficiente de recursos humanos y tecnológicos.

En este contexto de actividades se utilizó un servidor instalado en el Departamento de Sistemas de la Sede de Gobierno de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), en el que se pusieron a prueba versiones actualizadas de SAKAI [11] (actualmente se están efectuando pruebas experimentales con la versión 3.0).

Los intercambios sistemáticos que se establecieron entre los integrantes del equipo posibilitaron que se atiendan las demandas de los docentes en materia de recursos tecnológicos y la instrumentación y adecuación de estrategias para hacer efectivas las tareas de capacitación, consultoría y administración del entorno virtual. Se suma también la experiencia, existente en ese Centro, de prácticas docentes e, incluso, la concerniente a la promoción de vínculos sociales.

2.7. Resumen de las etapas efectuadas

El desarrollo del estudio, que comprendió instancias de diagnóstico, desarrollo, implementación, evaluación y transferencia, puede resumirse en las siguientes fases:

- Fase 1: A partir de la experiencia realizada con tres cohortes de la carrera de especialización [12] (anteriores al inicio del proyecto “Pantallas críticas”) en las que se pusieron en obra seminarios con características similares a los afectados al proyecto – difiriendo sólo en aspectos de detalle– se realizó una descripción preliminar de los

cursos de acción. Todo esto atendiendo a los mismos contenidos y objetivos para (luego de una serie de reuniones sistemáticas con los docentes, en las que se trabajó, principalmente, en relación a las operaciones puestas en obra en cada caso) construir un modelo virtual que atienda a los mismos objetivos propuestos para las situaciones presenciales. Tanto para uno como para otro caso se efectuó una descripción que incluyó: 1. La modalidad relacional: dispositivos o combinatorias de ellos (hiperdispositivos); 2. Las configuraciones textuales de base (géneros); 3. Sus manifestaciones de estilos. A partir de estas descripciones se circunscribieron las modalidades enunciativas en cada uno de los sistemas (presencial y virtualizado) dando cuenta de las correspondientes reglas de transformación. En cada caso se denominaron a cada una de ellas *Reglas en producción* [13], las cuales se distinguieron de aquellas correspondientes a los resultados, propios de los alumnos, que denominamos *Reglas de producción en reconocimiento*.

- Fase 2: Macrodiseño del modelo, que consta de: 1. Explicitación de las propiedades significativas del modelo propuesto. 2. Descripción de operaciones íncitas en ese modelo. 3. Examen de las diferentes propiedades impuestas al modelo propuesto; para luego realizar una prueba preliminar del modelo virtual, al solo efecto de evaluar dimensiones tales como: a. tiempo de familiarización con las rutinas de uso, b. comprensión de las consignas y su consistencia conceptual, c. facilidades y obstáculos para establecer las relaciones entre los actores.

- Fase 3: Experimento 1: correspondiente a la unidad “Problemática del arte contemporáneo”. Los alumnos, cursantes del primer seminario de la carrera de especialización, se dividieron en dos grupos. Uno trabajó de manera presencial y el otro a través del entorno virtual. Tanto la sustancia del curso y la bibliografía como así también los instrumentos de evaluación fueron similares. De la misma manera se procedió para los seminarios “Semiótica de las Artes” y el “Taller de Producción”.

Las fases posteriores, actualmente en realización, consisten en el ordenamiento y la evaluación de los resultados, a partir de examinar las intervenciones de los alumnos y los docentes en el proceso.

3. Comentarios en torno a la marcha de la investigación y sus resultados preliminares

3.1. En cuanto a la recepción inicial de los docentes

En cuanto a los modos en que los docentes recibieron la propuesta de incorporarse a la investigación es necesario realizar un conjunto de observaciones preliminares. En primer lugar: en los tres módulos se trataba de profesores que habían dictado los mismos seminarios en la modalidad presencial en cuatro oportunidades anteriores, es decir, que fueron acompañantes y planificadores desde sus inicios de la carrera de especialización. En segundo lugar: se trata de docentes de amplia experiencia universitaria, tanto en asignaturas básicas como especializadas, lo que implica prácticas con diferentes públicos universitarios, grandes y pequeños. En tercer lugar: asocian a sus tareas docentes las de investigación, desde hace un largo tiempo.

Las dos últimas condiciones son corrientes en el dictado de un posgrado, no así la primera, es decir que dentro del marco general que puede asociarse al perfil de un enseñante, el presente, en este caso, incluye una diferencia que no es irrelevante. No solo el saber exigido de manera corriente forma parte de su relación con la docencia, sino que se suma la de haber sido su gestor integral desde el momento de formular el proyecto mismo. Es así, entonces, que los resultados de su tarea no solo se inscriben en la parcialidad del trabajo, sino plenamente en los resultados finales en cuanto a protagonista del conjunto.

Por último, una observación más cercana a lo que nos preocupa: el conjunto de los profesores contaba con experiencias cuantitativa y cualitativamente diferentes en cuanto al manejo de las nuevas tecnologías. Si bien todos empleaban los recursos informáticos lo hacían en diferente medida; como se verá, este componente jugó un papel importante en su relación con la aplicación del sistema.

La fase preliminar de la puesta en contacto correspondió a un examen de lo realizado: análisis de los programas de estudio, procedimientos, tipos de relación prevista y resultados efectivos, en vista de configurar la nueva situación a distancia. El núcleo de la discusión, la fuente de las dudas y la consignación de distancias o, incluso, de imposibilidades, se centró en esa etapa en el papel de la naturaleza del vínculo (directo, corporal si se quiere, en oposición a la ausencia) a que daba lugar el cambio de sistema.

Es precisamente en este punto donde se centra la atención y el peso de las características que enumeramos y donde alcanzan su verdadera dimensión: ¿cómo y cuál es el modo de conseguir los resultados satisfactorios ya obtenidos en la modalidad presencial en otro escenario desconocido? Indefectiblemente, esos resultados, no pueden dejar de asignarse a un desempeño personal cuyo factor distintivo, respecto del otro, no pueden dejar de asignarse al cuerpo actuante en el contexto de la enseñanza. Estas dudas surgen en todos los casos, sin distinción de experiencias anteriores con las modernas tecnologías.

En cuanto a esto último, se manifiesta un componente específico de este tipo de enseñanza: la concerniente al arte. A diferencia de lo que puede ocurrir en otros campos del saber, en este dominio la relación entre el agente que se ocupa de transmitir un saber o destreza y los que deben adquirirla, se establece un conflicto diferente al que opera en otros campos. Mientras que, por ejemplo, la matemática o la geografía se encuentran convalidados por estructuras cognitivas de rigor formal o empírico, ajenas absolutamente a los actores del proceso enseñanza aprendizaje, el caso de las artes es diferente: es imposible dejar de lado la intervención de componentes que corresponden a decisiones individuales (gusto, sensibilidad, ideología, etc). Si esto es cierto, el docente se ve obligado a vencer esa dificultad para legitimar su palabra en un doble movimiento: por una parte, dar cuenta del lugar desde donde se sitúa para validar sus conocimientos y, por otra, lograr ese mismo desplazamiento en el auditorio con el propósito de que acepte esos corrimientos. En breve: disolver preconceptos, los que no son del mismo carácter que en matemática o en geografía. Estas acciones ponen en juego, de un modo particular, el rol de la palabra y los desempeños generales de la instancia del agente transmisor. Es así entonces, que una dimensión operante en el cambio, la *distancia* opuesta a la *proximidad*, adquieren la consagrada duda o prevención, respecto del cambio, diferente a lo que puede manifestarse en otros casos.

Este dilema, en la fase preliminar, no presenta solución. La duda persiste y se posterga como tópico a ser dirimido en la situación experimental. Lo importante aquí, también consignado por el conjunto como posible de superar, se resume en: “veremos qué pasa”.

Esta sombra de duda jugó, en el proceso de planeamiento y posterior puesta en obra de los seminarios, más como un acicate que un impedimento en el desenvolvimiento de esas etapas, las que se desarrollaron de manera matizada y donde no se trataron de eliminar sino de admitir las diferencias estilísticas y los saberes

previos. Los más duchos propendieron a una aplicación más diversificada de los instrumentos propios de la plataforma SAKAI, los de menores recursos, menos. Sin embargo, más allá de estas diferencias, se realizó por parte del conjunto un esfuerzo por lograr la mejor adecuación.

En este último aspecto, es interesante destacar ciertos matices diferenciales del proceso. En primer lugar, es necesario comentar el modo en que se desarrollaron las distintas soluciones. La administración de los vínculos se realizó por una doble vía: por una parte, el “Administrador”, encargado de las relaciones técnicas del manejo de la plataforma, por otra, los docentes en su conjunto, que atendían las demandas didácticas con los estudiantes, estableciéndose, de este modo, una semejanza entre el grupo “a distancia” y el “presencial”. Esta polaridad mostró sus diferencias: los menos confiados en su destreza dejaron un espacio mayor de participación al “administrador”, a la inversa en la otra situación. Tal polaridad, si fue determinada por la diferencia de destrezas, también ocurrió por consideraciones distintas acerca de los objetivos generales de cada seminario. En esa dirección, las discusiones y estudios preliminares se ocuparon del trazado de un *esquema estructural básico*, resumible en: el primero, *Problemáticas del arte contemporáneo*, se centraría en la información, *Semiótica de las artes*, en la adquisición de destrezas analíticas y, finalmente, *Taller de trabajo final*, en prácticas de producción de textos críticos. Estas definiciones, si bien dejaron su traza, no atenuaron lo concerniente a la mayor o menor participación de los docentes en las relaciones vinculares con los estudiantes.

En resumen: el momento preparatorio puso de manifiesto al menos dos cuestiones importantes articuladas entre sí y, además, no fácilmente a dejar de lado en situaciones como las que tratamos. La primera, la concerniente a la especificidad de los saberes a transmitir, la segunda, propia de situaciones como la presente pero no ajena a otras posibles, las que atiende a los perfiles personales (modos de ejecutoria), no aislables dado que se trabaja con personas de experiencia singular, aunque no exclusiva ni excepcional. Ambas cuestiones constituyen dimensiones a tener en cuenta, tanto para una planificación especial pero también como necesarios horizontes de reflexión en situaciones de orden general. Como se verá enseguida, estos presuntos inconvenientes son tratables de modo productivo y superador a través de la práctica, experimental por el momento.

3.2. En cuanto a los juicios preliminares a partir del desarrollo del trabajo

Si bien es cierta la presencia de “desfasajes” y “asimetrías” en cuanto al desarrollo del trabajo, fruto de diferentes concepciones en torno a las construcciones imaginarias recíprocas entre docentes y estudiantes e, incluso, en torno a los tópicos a tratar, esas desarmonías son procesadas de una manera diferente a partir de las experiencias realizadas con el dictado de los seminarios.

Dos grandes grupos de indicios son merecedores de examen: a. los referentes a la naturaleza del vínculo, y b. los resultados del trabajo. Si bien lo que se comenta es preliminar, no carece de interés, y debe tenerse en cuenta que los juicios surgen de quienes han pasado por una experiencia comparativa (la investigación contempla ese criterio) y, además, se suma en esos juicios una considerable experiencia anterior (como se ha dicho, los docentes han realizado la misma experiencia docente en cuatro oportunidades anteriores).

En lo que corresponde al primero de los aspectos señalados se ha destacado que, si bien se trata de relaciones diferentes, no puede señalarse **debilitamiento del vínculo** con los estudiantes. Se observa un esfuerzo de precisión en las demandas, situación que se atribuye, en principio, al empleo de la escritura. Se indica también que se hace presente la relación de comentario entre los estudiantes (*e.g.* vía foros) lo que pone quizá a la luz relaciones que no se hacen evidentes en la fórmula presencial.

Tanto durante el trayecto del seminario como en los posteriores encuentros, no se manifiesta por parte de los cursantes el haber sufrido efectos de distancia o ajenidad en cuanto a los docentes. Por el contrario, se llega a localizar la existencia de diferenciaciones de estilo en los docentes participantes en una misma unidad curricular, lo que revela una manifiesta atención respecto a las diferencias vinculares. De manera recíproca, los docentes localizan también diferencias a ese respecto, referidas a la asiduidad en la participación, el carácter de las demandas y, no menos, a las saluciones y agradecimientos posteriores, los cuales despertaron sorpresa.

En lo que corresponde al segundo aspecto, el rendimiento manifiesto en los trabajos solicitados, no se consignan diferencias de calidad, observándose una distribución homogénea, en cuanto a esa variable, similar en el caso presencial como en la distancia.

Estas apreciaciones presentan un gradiente de intensidad: se hacen más acusados en la fortaleza del vínculo en aquellos que debe practicarse un “ejercicio” que da lugar a

un resultado “práctico” (un análisis, un producto) y, menos, en aquellos que corresponden a una interpretación de textos o una respuesta conceptual.

En síntesis: no puede consignarse, al menos por el momento, un debilitamiento del vínculo o una manifiesta distancia entre los polos enseñanza - aprendizaje de uno de los caminos respecto del otro. Tampoco en cuanto a los resultados, medidos en términos de calidad de ejecución o respuesta. Tanto los “picos” como los “valles” se manifiestan en uno y otro caso. Es posible, y es materia a investigar, tener en cuenta que la ejecución ha sido llevada a cabo por equipos nutridos y del mismo modo que en la modalidad presencial, no ateniéndose a las fórmulas más corrientes de materiales genéricos y conducción por vía de un “tutor”, lejano muchas veces de la autoría del material didáctico.

La fórmula empleada no conlleva una economía de esfuerzos docentes sino una actividad, tanto de tiempo como de atención, equivalente en ambos casos. Como hipótesis en vista a aplicaciones futuras, más nutridas en cuanto al número de alumnos, es posible señalar que la puesta en obra –a partir de un incremento de la experiencia- de un mayor número de herramientas haga posible un nuevo tipo de regulación del vínculo entre enseñantes y alumnos.

3.3. Expansiones institucionales en el Área de Crítica de Artes

El desenvolvimiento del proyecto “Pantallas críticas” produjo efectos no previsibles de antemano que modificaron el ritmo de inclusión de los recursos tecnológicos en el Área de Crítica de Artes. Si bien constituía un objetivo estratégico su participación en el conjunto de la enseñanza, se situaba en un momento posterior a la finalización del experimento; pero tanto el interés y expectativas que suscitó entre diferentes docentes como, asimismo, el impulso y apoyo sin restricciones mostrado por el equipo de Rosario, nos impulsó a extender la experiencia tanto a la formación de grado como en otra unidad en el posgrado. En estas últimas situaciones, como un recurso acompañante en la enseñanza presencial, incluso animó a que dos colaboradores pusieran en obra al recurso en otra unidad académica.

De este modo, se pudo establecer un término de comparación no previsto pero que tuvo interesantes consecuencias que corroboraron, en una dirección semejante, los indicios surgidos en la experiencia original. Por una parte, en lo que concierne a las diferentes actitudes de los docentes y, por otra, a la recepción del alumnado. El conjunto

de indicios, a esta altura de la experiencia, indujo a que extendiéramos su empleo al curso Pre Universitario de este año, en el entendimiento de que los nuevos ingresantes constituyesen una cohorte que realizaría, en todo su ciclo curricular, una experiencia completa de relación con las nuevas tecnologías.

Los datos con que contamos son congruentes con los ya descritos: por una parte, la polaridad en el empleo que se manifiesta entre docentes familiarizados o menos familiarizados con los usos informáticos en lo referente a la extensión de su empleo; por otra parte, una aceptación casi unánime por parte de los estudiantes.

El planteo inicial realizado ante los profesores fue de adhesión voluntaria, tanto para el empleo como para el alcance de su empleo. No obstante esa condición inicial, de manera individual, se procedió a instruirlos acerca del conjunto de las herramientas y a proveer de asistencia técnica para la puesta en marcha y guía del desempeño. Todo esto en vista a lograr un empleo independiente, a los efectos de que realizaran una experiencia integral.

A este respecto acciones tan simples como la organización de un calendario, la presencia del programa, el acceso a la bibliografía y la simple respuesta a los ejercicios y trabajos propuestos instalados en la plataforma, constituyó un paso organizativo bienvenido tanto por alumnos y profesores. En otras situaciones se avanzó en cuanto a la instalación de resúmenes o elementales mecanismos de consulta, con resultados igualmente interesantes.

El resultado esperado de estos primeros pasos no consistió en imponer una transformación inmediata ni una aceptación sin críticas, sino lo contrario, establecer un clima de debate y proceso de autocorrección, todo a cumplirse en un período extenso, un par de años al menos. No contábamos en principio con un factor: la voluntad de los estudiantes de valerse del recurso; en forma inesperada, los más jóvenes, los ingresantes que la habían empleado en el curso preuniversitario, se transformaron en agentes de demanda.

4. Inferencias

Una primera observación susceptible de formularse de salida es la de pensar la transformación de los empleos tecnológicos no solo como cuestiones de procedimiento, sino como fenómenos de cultura, es decir, que deben participar en la formación y cambio de las costumbres. Tal inferencia no es ociosa, dado que pasar de un conjunto de

conductas a otras, de alguna manera, pone en cuestión las que deberían abandonarse o modificarse. De manera “natural”, aquellas que se han practicado forman parte de un imaginario que no puede menos que, aunque contradictoriamente, incluir valores positivos e incluso de carácter identitario, sea personal o grupal (ser miembros de una cátedra, poseer trayectorias profesionales exitosas, etc.).

Una segunda observación, en la misma dirección, corresponde a que transformaciones de este tipo requieren procesos adaptativos que solo la experiencia directa puede modificar. No se trata solo de renuencias, si se quiere ideológicas con respecto a la técnica, sino de hábitos y ponderaciones respecto a los desempeños; vale citar el caso de docentes fervorosos en cuanto a los resultados de los desarrollos técnicos pero reticentes a su empleo (no se manifiesta este síntoma solo en los de mayor edad).

Una tercera observación, sumamente alentadora, se refiere a los cambios observables en los estudiantes. En un lapso breve, cinco años, vivido a lo largo de la existencia de la Licenciatura en Crítica de Artes, se notó un cambio de relación de los ingresantes con los recursos informáticos, en especial su relación con la WEB. A tal punto que fue necesario modificar los programas de trabajo en los cursos correspondientes. Hace cinco años era necesario distinguir las partes de los artefactos informáticos; en estos momentos el punto de arranque es completamente diferente. Una indicación, finalmente, que nos hace reflexionar sobre la costumbre, un hecho central en la cultura, como punto de reflexión indispensable en el planeamiento de la transición en los procesos pedagógicos; más aun cuando se trata de situaciones, como ocurre en el caso de las tecnologías contemporáneas, caracterizables como “fenómenos emergentes”.

Referencias

1. Proyecto “Pantallas críticas”, PICT 38120 (ANPCyT - IUNA). Director: Dr. Oscar Traversa. Lugar de radicación: Área Transdepartamental de Crítica de Artes, Instituto Universitario Nacional del Arte (IUNA).
2. Traversa, O.: Dispositivo-enunciación: en torno a sus modos de articularse. Revista Figuras N° 6. ATCA-IUNA. Buenos Aires (2009).
3. Buján, F.: La formación mediatizada: condiciones técnicas y sociales de su funcionamiento discursivo. XII Jornadas Nacionales de Investigadores en Comunicación, Red Nacional de Investigadores en Comunicación, Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales, Universidad Nacional de Rosario (UNR). Rosario (2008).
4. Traversa, O.: Aproximaciones a la noción de dispositivo. Signo y seña N° 12, Revista del Instituto de Lingüística. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires (2001).
5. Meunier, J. P.: Dispositif et théories de la communication. Revue Hermès N° 25. Editions du CNRS. Paris (1999).

6. Peraya, D.: *Médiation et médiatisation: le campus virtual* Revue Hermès N° 25. CNRS Éditions. Paris (1999).
7. Buján, F.: *Las plataformas e-learning: nuevas formas de intercambio discursivo en los procesos educativos*. II Foro Académico Anual de Ciencias de la Comunicación, Departamento de Ciencias de la Comunicación, Facultad de Comunicación y Diseño, UADE. Buenos Aires (2009).
8. Buján, F.: *La construcción de un entorno virtual para la formación en la crítica y la difusión de las artes*. XIII Jornadas Nacionales de Investigadores en Comunicación, Red Nacional de Investigadores en Comunicación, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis (UNSL). San Luis (2009).
9. Directora del Programa “Dispositivos Hipermediales Dinámicos”: Dra. Patricia San Martín.
10. <http://www.cifasis-conicet.gov.ar/>
11. <http://sakaiproject.org>
12. Carrera de Especialización en Producción de Textos Críticos y de Difusión Mediática de las Artes, Área Transdepartamental de Crítica de Artes, Instituto Universitario Nacional del Arte (IUNA).
13. Verón, E.: *La semiosis social*. Gedisa. Barcelona (1987).