



¿ES POSIBLE LA ENSEÑANZA DEL SABER HACER? EL CASO DEL PROFESORADO EN ARTES AUDIOVISUALES

Filpe, Alicia y Martelotti, María

Universidad Nacional de La Plata

filmarq@gmail.com

Resumen

Este trabajo es producto de un proceso de investigación anclado a la experiencia de la cátedra de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza del Profesorado en Artes Audiovisuales (FBA – UNLP).

Focalizaremos en los procesos de construcción de conocimiento que tienen lugar en la formación de los Profesores en Artes Audiovisuales. Nos interesa problematizar el saberhacer de los profesionales del lenguaje audiovisual y el de los profesionales de la enseñanza estableciendo relaciones entre ambos campos. Nos ocuparemos de la problemática que implica la transmisión de ese saber hacer, de la enseñanza de aquellos “saberes” que no son fáciles de explicitar o convertir en conocimiento formal, deductivo, sistematizable. ¿Qué concepciones de cognición habilitan la enseñanza de cuestiones como intuición, conocimiento tácito, placer, emoción, creatividad, compromiso? ¿Cómo preparar para situaciones de inmediatez e imprevisibilidad? ¿Qué lugar tienen en los procesos de formación la teoría y la práctica? En este sentido, nos preguntamos ¿Qué papel tiene la reflexión en los procesos de construcción de conocimiento? ¿Qué lugar ocupan el placer y el esfuerzo en la formación?

Palabras Clave: Formación; Saber hacer; Artes audiovisuales; Profesorado; Construcción de conocimiento; Reflexión

Introducción

Este trabajo es producto de un proceso de investigación anclado a la experiencia de la cátedra de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza del Profesorado en Artes Audiovisuales (FBA – UNLP).





El diálogo entre la pedagogía y los lenguajes artísticos, específicamente el audiovisual, vuelve evidente la necesidad de una concepción de cognición que supere la dominante -que la restringe al pensamiento formal deductivo- y que reconozca la existencia de otros procesos vinculados con la intuición, el conocimiento tácito, el placer, la emoción, la creatividad, el compromiso, ya que estos son componentes esenciales que conforman los discursos artísticos, incluyendo los audiovisuales.

Es por esta especificidad que nos interesa problematizar el *saberhacer* de los profesionales del lenguaje audiovisual y el de los profesionales de la enseñanza estableciendo relaciones entre ambos campos. Nos ocuparemos de la transmisión de ese *saber hacer*, de la enseñanza de *saberes* que no son fáciles de explicitar o convertir en conocimiento formal, sistematizable. En este sentido, el aporte del pragmatismo resulta crucial, por lo que en este trabajo se rescatarán algunas ideas de Schön, Dewey y Polanyi como contribuciones fundamentales para la comprensión del problema en el que se focaliza.

Nuestro trabajo surge a partir de de estas problemáticas y de la formulación de estos interrogantes: ¿Qué concepciones de cognición habilitan la enseñanza de cuestiones como intuición, conocimiento tácito, placer, emoción, creatividad? ¿Cómo preparar para situaciones de inmediatez e imprevisibilidad como las que tienen lugar en las prácticas profesionales? ¿Qué espacios ocupan en los procesos de formación la teoría y la práctica? ¿Qué papel tiene la reflexión en los procesos de construcción de conocimiento?

Formación y campo profesional o... campo profesional y formación ¿Cuál debería ser el punto de partida?

Sostenemos que, en el marco de la estructura actual universitaria, se otorga un lugar privilegiado al conocimiento teórico de carácter científico y, desde una racionalidad técnica, se considera a la competencia profesional como la mera aplicación de ese saber a los problemas instrumentales de la práctica. Esta epistemología de la práctica que resulta todavía hoy hegemónica deviene muchas veces en falta de atención de las universidades a los problemas del contexto, generando que se las caracterice desde diferentes sectores como instituciones teóricas que no aportan las nociones





fundamentales para una práctica competente. Sin embargo, estos mismos sectores reconocen la existencia de profesionales con buen desempeño en la práctica. El problema es ¿qué lugar tienen la formación y el conocimiento teórico en ese *buen desempeño*? ¿Se trata de un saber adquirido en la formación o en la práctica profesional posterior? Acordamos con Schön cuando afirma:

“La cuestión de la relación entre la competencia en la práctica y el conocimiento profesional precisa ser planteada al revés. No deberíamos empezar por preguntar cómo hacer un mejor uso del conocimiento científico sino qué podemos aprender a partir de un detenido examen del arte, es decir, de la competencia por la que en realidad los prácticos son capaces de manejar las zonas indeterminadas de la práctica independientemente de aquella otra competencia que se puede relacionar con la racionalidad técnica.” (Schön, 1992, p.26).

A partir de estas afirmaciones es que decidimos abordar el problema de la formación de profesores en artes audiovisuales partiendo del análisis de las prácticas de los profesionales del lenguaje audiovisual y las de los profesionales de la enseñanza estableciendo relaciones entre ambos campos.

Los profesionales de la realización audiovisual –incluyendo en esta categoría al cine, la televisión, el video, en todas sus posibilidades- se definen por desarrollar acciones que generan productos audiovisuales; estas acciones son guiadas por conocimientos construidos en procesos formativos generalmente heterogéneos, que incluyen experiencias que pueden provenir de ámbitos académicos y/o de la socialización laboral pero que no se agotan en estas sino que abrevan también en tantas otras, incalculables, propias de las diversas biografías, que afectan a esos conocimientos, y subyacen a los mismos al momento de la concreción de esas acciones.

Los procesos que se llevan a cabo en este campo profesional implican la presencia de actores diversos, interaccionando entre sí, y pueden dividirse en cuatro etapas: desarrollo de guión y preproducción, producción (rodaje o grabación), postproducción o edición y exhibición y difusión. Durante el rodaje, el guión se transforma y se traduce en componentes del audiovisual. La mirada del director marca el camino a seguir, el plan de producción determina los elementos materiales y profesionales, el plan de rodaje organiza los tiempos y espacios, según lo previsto





durante los intercambios en preproducción, según las soluciones posibles planteadas y las previsiones.

Lo que caracteriza a este campo es que la realización se da en esquemas de producción donde no todo está bajo control, se da en espacios donde los instrumentos organizadores de las acciones (guión, guión técnico, plan de rodaje) se ven permanentemente revisados y actualizados como consecuencia de los efectos de lo imprevisible, de lo que va surgiendo en el mismo proceso realizativo que es único y original. “Es verdad que cualquier película que valga la pena filmar va a ser única, y que las condiciones bajo las que se hacen las películas son tan diferentes, que es improbable poder hablar con propiedad sobre lo que es ‘normal’” (Murch, 2001, s/p).

El espacio donde estos procesos se dan durante la etapa de producción es el Set de filmación, o de grabación. En el Set se encuentran diferentes profesionales realizando acciones de su especialidad, con elementos tan diversos y heterogéneos como escenografías y decorados, cables de electricidad, trípodes, faroles, micrófonos, objetos de utilería, vestuarios, maquillajes, actores, vehículos, animales, comida, grúas... Las variables son incontables porque allí se hallan todos los elementos para realizar un audiovisual en su aspecto técnico y en la dimensión del relato-arte -donde el guión podría exigir la presencia de una jirafa verde, por ejemplo-, y donde el tiempo es un factor rector de todas las acciones. Chion problematiza las relaciones entre la disparidad de elementos:

“La historia del cine puede así interpretarse como un movimiento sin fin de integración de los elementos más dispares: el sonido, la imagen; lo sensorial, lo verbal, etc. Hay períodos en los que la fusión se logra, pero a costa de muchas simplificaciones y callejones sin salida, y de una dictadura de uno de los elementos sobre los demás. Y otros de discusión y de evolución —como hoy— en los que estalla la disparidad del cine, pero de los que nacen maravillas”(Chion, 1993, p.140).

Un aspecto central del campo audiovisual es la *traducción* del lenguaje escrito al audiovisual. El guión es la película escrita; por eso, a medida que va traducándose en audiovisual, va cambiando indefectiblemente. A partir del guión, el Director organiza las miradas, el cómo llevar ese relato a la pantalla; el Productor propicia los elementos para lograrlo y los organiza junto al Asistente de dirección y los responsables de cada equipo: Director de Fotografía, Director de Sonido, Montajista, Director de arte (*las*





cabezas de equipo en el lenguaje del set). Todos los integrantes del equipo interpretan al guión, y también a la interpretación que el director hizo del mismo, haciendo propuestas -cada uno desde su área y dentro de los límites de la producción- para resolver *eso que se quiere contar*.

Se trabaja en colaboración con los demás y no hay lugar para la competencia porque cada uno tiene una responsabilidad particular. Sin embargo, esta división de tareas no es impermeable: hay permanente interacción y ayuda.

“En la relación entre director y editor pasa algo similar, donde el director generalmente es el soñador y el editor es el oyente. Aun incluso para la mayoría de los directores bien preparados, hay límites a la imaginación y memoria, particularmente al nivel de detalle fino, y es trabajo del editor el proponer guiones alterados, como un cebo para animar al sueño durmiente a subir en su defensa y así revelarse más totalmente. Pero a veces el editor es el soñador, y el director el oyente, y será él quien ahora haga las ofertas, el cebo, para tentar al sueño colectivo, para revelar más sobre él” (Murch, 2001, s/p).

En la preproducción de una película, entre muchos otros procesos, se da el *page to page*, una reunión donde se lee todo el guión y las *cabezas de equipo* involucradas en la realización intercambian estas interpretaciones y aportan propuestas para resolver cada parte del futuro audiovisual, en cada aspecto que la conforma.

Cada uno *defiende* su área buscando problematizar, imaginar la situación que se dará en la práctica futura donde la producción se hará realidad, para lo cual se usa como referencia la reflexión sobre el conocimiento acumulado por experiencias pasadas. Se traen al presente situaciones del pasado y las estrategias de solución utilizadas, con el objetivo de prever posibles conflictos donde un área pueda *pisar* a otra.

Las soluciones y propuestas deben adecuarse a las condiciones materiales, *a lo posible* (criterio de realidad) pero también existe un margen de creatividad del orden de *ya se verá cómo resolverlo*, en el que cada actor confía en la capacidad de resolución durante el acto de sí mismo y de los compañeros. Este margen habilita el surgimiento de nuevas soluciones in situ, dejando lugar a la intuición. E incluye la posibilidad de que no se solucione, sabiendo que esto demandará nuevas propuestas creativas sustitutas.

Nos proponemos ver de qué modo estas características pueden vincularse con el campo profesional de la educación.





Las acciones que los docentes llevan a cabo se dan en tres etapas: la etapa pre activa, la activa y la pos activa. Del mismo modo que en el campo de los realizadores audiovisuales, la primera refiere a las actividades de preparación en la que la planificación resulta central; la segunda da cuenta de la puesta en acto, de la acción en sí, e incluye la reflexión en la acción (mientras dura la acción) y la tercera se vincula con la evaluación y contiene los procesos de reflexión sobre la acción. Y, si bien la etapa primera es indispensable, es importante saber que ese plan de acción debe ser flexible. La incerteza y la imprevisibilidad son parte constitutiva del quehacer docente – tanto como del audiovisual-, por lo que la planificación es una guía para la acción pero no puede nunca constituirse en prescripción cerrada.

Pensando en el espacio donde tienen lugar las prácticas de la educación, volvemos a encontrar similitudes: la heterogeneidad es una constante. Heterogeneidad de sujetos, trayectorias educativas, saberes previos, modelos de aprendizaje, conocimientos, modelos didácticos. El espacio pedagógico que contiene toda esa diversidad se cruza con la otra variable que configura las situaciones educativas: el tiempo. Toda formación exige un espacio y un tiempo específicos.

Otra analogía entre ambos campos profesionales es la del problema de las traducciones. En el ámbito realizativo, hay que pasar del lenguaje escrito al lenguaje audiovisual; en el campo educativo, la transposición didáctica es una de las problemáticas vertebradoras de la enseñanza. Aquí la *traducción* se da desde el saber sabio, científico, al saber didáctico, de enseñanza. En ambos casos se produce una creación, se genera un nuevo objeto que, si bien es de una índole diferente al original, no puede perder la esencia de aquel que lo originó (guión / saber científico, respectivamente). Se requiere de una vigilancia epistemológica que atienda ese proceso de transformación para intentar garantizar que no se pierda el sentido del objeto original.

Y en ambos casos también, vemos que hay actores diversos involucrados en esos procesos de transformación y construcción. Antes de llegar a la transposición que hace el docente en el aula, el conocimiento ya ha sufrido transformaciones desde su contexto social, empírico al campo de producción científica, en el campo curricular, en las propuestas editoriales que intentan recrear ese conocimiento... En ambos campos, entonces, se trata de procesos fruto de construcciones colectivas.





Y muchas veces ese *guión* fruto de las sucesivas transposiciones didácticas, se debate, se resignifica y toma nuevos perfiles en ese diálogo insoslayable entre docente y estudiantes. También aquí la adecuación a la realidad incluye siempre un margen de creatividad que es lo que le posibilita la adecuación a esa situación y esos sujetos pero también es lo que dota de incerteza e imprevisibilidad a toda situación educativa.

En ambos casos también hay modelos diferentes de abordaje del trabajo profesional. Es posible pensarlo desde una propuesta estructurada de división del trabajo, burocratizada, que prescribe lugares diferenciados y rígidos para los distintos actores (modelo de Hollywood en el campo audiovisual, tecnicista en el educativo) o es posible asumir la potencial riqueza de la heterogeneidad y la creatividad, habilitando procesos cognitivos diversos encarnados por la multiplicidad de sujetos intervinientes en situaciones comunicativas de diálogo. En este paradigma al que adherimos, la incerteza se resuelve intentando prever en la etapa preactiva/preproductiva múltiples situaciones posibles elaborando planes para cada una de esos hipotéticos escenarios.

Aquí entra en juego el guión cinematográfico (comparable al curriculum pedagógico): guía las acciones, contiene la historia que vamos a contar, las propuestas acerca de cómo vamos a contarla. El plan de rodaje organiza y orquesta la forma en que queremos contarla. El curriculum realiza una selección de cultura que será objeto de esa propuesta pedagógica, plantea la situación de enseñanza, organiza los elementos que estarán presentes, decide la organización de tiempos y espacios, la distribución de los elementos, los recursos didácticos y su uso. El curriculum en acción es la puesta en marcha de esa propuesta, el cruce de prácticas que la harán realidad.

Guión y plan de rodaje es adonde volvemos permanentemente para mantenernos dentro de la propuesta. Sin embargo, también se van escribiendo día a día de trabajo, tanto en el rodaje o producción como en la edición o postproducción, donde las circunstancias, la realidad, las nuevas decisiones y adaptaciones, indefectiblemente van cambiando el guión y plan de rodaje inicial.

“...la edición es, incluso en una película "normal", mucho más que yuxtaponer planos, es el descubrimiento de un camino, y que la mayoría del tiempo de trabajo de un editor no está usado en cortar y pegar. Cuanto más film hay para trabajar, por supuesto, hay un mayor número de caminos que pueden ser considerados, las posibilidades se multiplican y por consiguiente exigen más tiempo para su evaluación.”(Murch, 2001, s/p).





La enseñanza también es mucho más que sumar técnicas y reproducir normativas prescriptas. Se trata de resignificar, decidir, ampliar, contextualizar, responder a esas demandas sin perder la intencionalidad. La propuesta curricular es lo que nos permite conservar el rumbo de las prácticas educativas, manteniendo la intencionalidad didáctica -que le da sentido a las acciones- ejerciendo la vigilancia epistemológica en medio de los cambios y las transformaciones que la realidad vivida le va introduciendo a la propuesta.

Y todos estos procesos se dan en un ámbito particular (set/aula) atravesado por los códigos y lenguajes propios de cada campo profesional. “...era un poco como andar a través de un bosque espeso y salir de vez en cuando a un prado abierto, y zambullirse de nuevo en el bosque (...) Si hubiéramos sabido de algún modo exactamente qué hacer desde el principio...” (Murch, 2001, s/p)

Hasta aquí hemos intentado describir brevemente algunos aspectos que consideramos fundamentales para el desempeño profesional en los dos campos involucrados en la formación de profesores en artes audiovisuales -el audiovisual y el pedagógico-, estableciendo analogías entre ambos. Rescatamos estas características comunes de ambos campos: origen social, real, de los problemas; imprevisibilidad e inmediatez; heterogeneidad; espacios y tiempos específicos; problema de los lenguajes y sus traducciones; reflexión sobre la experiencia; procesos cognitivos relacionados con la intuición y la creatividad.

Desde un paradigma opuesto a la racionalidad técnica, reconocemos las situaciones conflictivas propias de la práctica y los procesos de reflexión necesarios para encontrar soluciones a la fragmentación y la incompletud que representan los problemas reales del campo profesional.

Nuestro mayor desafío es reflexionar acerca de una formación que prepare para esas competencias y brinde las herramientas que requiere la práctica profesional. Siguiendo a Schon, nos preguntamos ¿Cómo adquieren los profesionales esas competencias?

La construcción de conocimiento profesional





En la práctica profesional, los *novatos* aprenden mediante la práctica de *hacer* aquello en lo que aspiran a convertirse en expertos. Y en ese proceso resulta fundamental compartir ese hacer con aquellos prácticos ya competentes que los inician en las tradiciones de la práctica. “Las costumbres, los métodos y los estándares de trabajo de la profesión constituyen una “tradicición”, y [...] la iniciación en la tradición es el medio por el que se liberan y se dirigen los poderes de los aprendices” (Dewey, 1971).

Uno de los dilemas al que se enfrentan los profesionales es que los problemas de la práctica real no están definidos como estructuras bien organizadas –como los modelos vistos en su formación teórica- sino generalmente de manera confusa, poco definida, desordenada. Los espacios de práctica profesional real aparecen entonces como lugares privilegiados de manifestación de la especificidad disciplinar, de adquisición del *modo de pensar* propio de esa profesión. Y en ellos se transparenta una particular relación entre teoría y práctica –opuesta a la de los trayectos formativos- ya que los recién llegados se van apropiando del modo de hacer disciplinar *haciendo* y *viendo hacer* a otros. Esto sucede en toda profesión, y así los abogados modelan y estructuran su práctica profesional en el estudio o los tribunales, los médicos en el hospital o el consultorio... los profesionales del campo audiovisual en el set y los docentes en su desempeño en las instituciones educativas.

La pregunta que surge es: ¿Y la formación? ¿Qué aportó a esa construcción de conocimiento profesional? Las instituciones educativas seguramente aportan el conocimiento explícito disponible en cada campo profesional, el saber disciplinar teórico específico, lo que constituye innegablemente un saber indispensable. Pero no parecen hacer aportes importantes con respecto a la incorporación del saber hacer profesional.

Para intentar aclarar estas cuestiones es necesario recurrir al concepto de *conocimiento tácito* que aporta Polanyi, vinculado fuertemente con las competencias que despliegan los profesionales en las particulares situaciones de la práctica y que no dependen de nuestra capacidad para describir lo que sabemos hacer, o para hacer consciente aquello que hacemos. Este autor establece una distinción entre conocimiento explícito y conocimiento tácito. El conocimiento explícito está codificado, se caracteriza





por ser formal y sistemático, es el que puede estar incorporado en fórmulas, diagramas o libros, lo que lo sitúa al alcance de cualquier persona que tenga la formación previa necesaria para interpretarlo. El conocimiento tácito, en contraposición con el anterior, es no codificable y por consiguiente sólo puede adquirirse *haciendo o viendo hacer* a los otros, *haciendo con* los otros. Un ejemplo claro de conocimiento tácito son las habilidades y el único modo de transferir esta clase de conocimiento es a través de una forma de interacción social similar a las relaciones maestro – aprendiz. Esta frase puede resumir el concepto “sabemos más de lo que podemos decir”(Polanyi, 1967). Es en este aspecto que resulta central el aporte del experto que comparte, guía la tarea del novato alrededor de un saber hacer que se vincula con un conocer perceptivo donde la acción – y percibir la acción del otro- resulta fundamental.

Creemos que una formación basada exclusivamente en el conocimiento explícito corre el riesgo de convertirse en una mera repetición de fórmulas ya instituidas, un aprendizaje mecánico de técnicas y destrezas dominantes, generando así *especialistas* que se han apropiado de un discurso teórico sobre la disciplina pero que no son capaces de intervenir sobre la realidad, que carecen de herramientas prácticas propias de un saber hacer.

“Las experiencias que se dan en las aulas parecen participar de la ilusión de una transmisión directa del conocimiento de unos a otros por medio del lenguaje. Parece posible que sólo por exponer teóricamente un saber, el “oyente” se apropia de ese conocimiento en toda su complejidad.”. (Filpe, 2010, s/p).

Esto puede explicar por qué resulta tan común que los estudiantes no se involucren emocionalmente con el conocimiento que circula en las aulas: no existe participación en acciones colectivas que remitan a experiencias reales, ni se conocen las finalidades o propósitos de unos conocimientos teóricos que se transmiten en situaciones educativas vaciadas de sentido.

Retomando el desafío inicial, nos preguntamos cómo aportar a una formación que supere las falencias del modelo dominante de transmisión exclusiva de conocimiento explícito. ¿Cómo preparar para la inmediatez y la imprevisibilidad que vimos que dominan el hacer de los expertos del campo audiovisual y del pedagógico? ¿Cómo enseñar saberes que no se pueden explicitar en palabras o convertir en





conocimiento formal, deductivo, sistematizable pero que son los indispensables en el desempeño profesional en el set y en el aula?

Una propuesta posible

El eje vertebrador de nuestra propuesta es el *aprender haciendo* en interacciones comunicativas dialógicas entre docentes y alumnos, basadas en una epistemología de la práctica superadora de la racionalidad técnica, que considere como punto de partida para la formación, las competencias que ya forma parte de la práctica profesional efectiva. Volviendo a Dewey, si la práctica profesional es la competencia de una comunidad de prácticos que comparten las tradiciones de una profesión, es necesario introducir a los estudiantes en las convenciones propias de la disciplina que incluyen medios, lenguajes e instrumentos específicos (Dewey, 1971). Para poder efectivizar esto, convertimos el aula, parafraseando a Schön, en un *practicum*, lo que implica una situación pensada y dispuesta para aprender una práctica, donde los estudiantes aprenden haciéndose cargo de proyectos que simulan y simplifican los problemas a los que se enfrentarán en el campo profesional, que los sitúan en una situación intermedia entre “el mundo de la práctica, el mundo de la vida ordinaria y el mundo esotérico de la Universidad” (Schön, 1992). Se da en ese *practicum* una combinación del aprender haciendo de los alumnos, de la interacción con profesores y compañeros, y de aprendizaje experiencial. Este aprender haciendo conlleva la necesidad de reflexionar sobre la acción. Es en las situaciones conflictivas, en las que el conocimiento en acción ya incorporado falla en la resolución del problema, en las que surge la necesidad de reflexionar sobre lo que se hizo. Y esto puede suceder reflexionando *sobre* la acción, suspendiéndola para pensar en lo que se hizo y encontrar el error, o reflexionando *en* la acción “en una acción presente nuestra acción de pensar sirve para reorganizar lo que estamos haciendo mientras lo estamos haciendo” (Schön, 1992, p.37). La reflexión en la acción resulta fundamental ya que posee una función crítica y pone en cuestión la estructura de suposición del conocimiento en la acción, las maneras de comprender y de formular los problemas. Esto modela y mejora nuestra capacidad de resolver situaciones prácticas en el futuro, estableciendo una vinculación entre el conocimiento tácito y la posibilidad de hacer conscientes algunos de sus





procedimientos, de establecer una reflexión sobre la reflexión en la acción. El trabajo áulico con nuestros estudiantes consiste, entonces, es resolver situaciones problemáticas basadas en lo que sucede en la práctica real, y que conjugan la complejidad de lo audiovisual y lo pedagógico, incluyendo las características descritas de ambos campos en propuestas de trabajo donde el objeto del pensamiento es llegar a una conclusión, poner fin a una situación incompleta y problemática reflexionando en la acción y sobre la acción.

Esto pone en cuestión la concepción dominante de cognición, que la restringe al razonamiento deductivo científico. Aquí el pensamiento se da en una situación dudosa e incómoda, y es esencialmente un proceso inquisitivo. Y todos los modos de indagación, intuición, deducción e inducción son igualmente válidos. Los estudiantes deben entonces apelar a un movimiento de la imaginación hacia la integración, deben confiar en los elementos subsidiarios de las acciones para acceder al conocimiento. Y estas acciones –basadas en las que llevan a cabo los expertos en el campo profesional, que sirven como base para expandir el conocimiento, y que no se pueden especificar en un momento dado- son las que permiten focalizar la intencionalidad y adquirir nuevos significados. Y esto es a lo que Polanyi refiere cuando afirma que la inteligencia es sinónimo de aptitudes imaginativas e integradoras y está estrechamente vinculada a la intuición espontánea, ya que para él la importancia del conocimiento tácito reside en ser base de todo otro tipo de conocimiento, siendo un acto de imaginación (Polanyi, 1967).

Esta propuesta -surgida de un complejo proceso de indagación teórica, pero también de observación, análisis y reflexión sobre la propia práctica- tiene el valor de ser una experiencia efectivamente realizada. Esto nos permite un seguimiento acerca de la puesta en marcha del modelo teórico construido, y habilita procesos de evaluación continua de la propuesta.

Reflexiones finales

Consideramos que los elementos que el *practicum* presenta constituyen el ámbito de integración y descubrimiento indispensable para el desarrollo del pensamiento y la construcción de un conocimiento profesional útil para la intervención profesional, desde una concepción de cognición que habilita la enseñanza y el





aprendizaje de cuestiones como intuición, conocimiento tácito, placer, emoción, creatividad, compromiso.

Si bien creemos que el problema de reducir la formación al conocimiento explícito se agudiza cuando se trata de campos como el artístico, con particularidades como las que hemos presentado, también nos preguntamos si las características analizadas del campo audiovisual y el educativo están presentes –de diversas maneras y con diferente fuerza– en todo campo profesional.

Finalmente, sostenemos que si la Universidad aspira a formar graduados que puedan realizar aportes significativos a la problemática actual latinoamericana, es urgente que replantee la concepción de cognición que subyace a sus prácticas y encuentre los modos de incluir en sus trayectos curriculares el aprendizaje de conocimiento tácito o implícito, que consideramos indispensable para la construcción del saber hacer profesional y del compromiso social con los problemas reales que afectan a las mayorías.

Referencias Bibliográficas

- Archambault, (1974) *John Dewey on education: Select Writings*. Chicago, EEUU: University of Chicago Press.
- Chion, M., (1993) *La Audiovisión, Introducción a un análisis conjunto de la imagen y el sonido*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Dewey, J., (1971) *Democracia y Educación*. Buenos Aires, Argentina: Losada.
- Filpe, A., (2010) La noción de experiencia en Dewey. La educación y las Bellas Artes en *XV Congreso Nacional de Filosofía AFRA*, CABA, Argentina: Eudeba.
- Murch, W., (2001) *En un abrir y cerrar de ojos*. Michigan, EEUU: Silman-James Press.
- Polanyi, M., (1967) *The tacit dimension*. Nueva York, EEUU: Doubleday.
- Schön, D., (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, España: Paidós.

