

SINO TAM-
AL OTRO,
NO COMPU-
MAS SIMPRE.
ALLES UN
D... UTA

plisares



LIBROS DE CÁTEDRA

Diálogos

El diseño de un taller

Mercedes Filpe
Sara Guitelman

Stella Maris Abate (comp.)

COMIENZA
DESAFIOS,
CREAR,
DISEÑO
ESTE TAC
BIEN EN
EN B...
CADO C
POR ES
LUGAR
DE VE

TALLER



FACULTAD DE
BELLAS ARTES



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

AUTORAS

Mercedes Filpe
Sara Guitelman

COMPILACIÓN

Stella Maris Abate

COORDINADOR

Carlos Ríos

DISEÑO Y EDICIÓN

Analía De Matteo

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Mercedes Filpe
Sara Guitelman
Stella Maris Abate
Claudia Di Paola
Verónica D'Elía
Valeria Lagunas
Eleonora Langard

Diálogos

El diseño de un taller

Mercedes Filpe
Sara Guitelman

Stella Maris Abate (comp.)

INDICE

Presentación	6
Este libro	8
Historia de un taller	10
PRIMERA PARTE	
LOS SABERES EN EL TALLER DE DISEÑO	13
Mesa redonda 1	15
Artículos	21
Diseño, saber cultural. Preguntas y respuestas metodológicas	23
Los saberes en los talleres proyectuales	35
El taller de diseño. Experiencia del Taller de DCV 2C	40
Innovaciones de la cátedra	47
Diseño Activo y el Cisne del Arte	49
Un cisne lanudo	54
El cisne del arte	56
Diseño Activo. Primeras experiencias	61
Participación en concursos	64
Organización de concursos	66
La realidad viene a la cursada	67
Otras actividades	70
Entrevistas y narraciones	77
Sentidos y preguntas. Experiencias docentes positivas en el taller de diseño	79
SEGUNDA PARTE	
EL CONCEPTO DE “CALIDAD GRÁFICA”	99
Mesa redonda 2	101
Artículos	109
Construyendo una agenda de mejoras para el Taller	111
El gusto ¿es mío?	121
Innovaciones de la cátedra	133
Actividades, esquicios y parciales	135
Jornada tipográfica	142
Visitas guiadas	143

Sección Ojito. www.tallercfilpe.com.ar	144
Entrevistas y narraciones	147
Terceras Jornadas docentes “El gusto es mío”	149
TERCERA PARTE	
LA INTERVENCIÓN DOCENTE EN EL PROCESO PROYECTUAL	155
Mesa redonda 3	157
Artículos	171
El aula: una conversación animada de límites imprecisos	173
Hacia un nuevo contrato didáctico	184
La conversación con el proyecto	195
A la búsqueda de una metodología en común	206
Innovaciones de la cátedra	211
Primeras jornadas docentes	213
Segundas jornadas de reflexión docente	222
Lineamientos de trabajo para el Taller C	228
Libro de aula. Taller 1	230
Técnicas de evaluación grupal	233
Muestras de fin de año	241
Muestras de fotografías. Fotoyó	248
La mirada en la mira	251
Como nos contamos	255
Concursos internos	259
Entrevistas y narraciones	261
Encuestas, entrevistas y narraciones	263
Encuestas a alumnos. a modo de muestra	265

PRÓLOGO

María Ledesma

En las últimas décadas, junto a la aparición de nuevos procedimientos proyectuales se ha desarrollado una preocupación por la naturaleza de los procesos de proyectación y por los modos de su enseñanza. El libro que tengo entre mis manos se inscribe en esas preocupaciones, ofreciendo al lector un recorrido por la experiencia llevada adelante por el Taller C de la carrera Diseño en Comunicación Visual de la UNLP, a lo largo de más de quince años.

En principio me asombra la dimensión temporal. ¿Cómo abarcar un lapso tan prolongado, atravesado además por cambios tecnológicos y culturales que han sacudido la escena del diseño?

Mi sorpresa aumenta cuando observo que no se ha recurrido a la clásica exposición de trabajos de alumnos más o menos yuxtapuestos, más o menos, comentados sino que, por el contrario, las imágenes son muy pocas, apenas ilustraciones en un texto en el que las palabras son protagonistas.

Así, de sorpresa en sorpresa, descubro que el libro no es solo una ofrenda a la comunidad para contribuir a un debate vigente sino que el libro es también y sobre todo una fase más del desarrollo cognitivo de los integrantes del taller C. Porque -y aquí mi sorpresa se transforma en admiración- "Diálogos. El diseño de un taller" es un ejercicio riguroso de aprendizaje e interpretación crítica de los procesos vividos.

En un entorno dominado por el pasaje de una experiencia didáctica a la otra, los esfuerzos de sistematización no abundan. En este contexto, este libro constituye una verdadera muestra de las potencialidades de la sistematización como ejercicio teórico-práctico de interpretación de la propia experiencia, como proceso constructor de pensamiento, como multiplicador de propuestas alternativas y finalmente como aporte a la renovación de la teoría y la práctica de los procesos educativos del diseño.

En sus páginas no encontraremos, en absoluto, una historia del Taller, un ordenamiento de sus vaivenes, una recuperación de hitos extraordinarios, mucho menos un recorrido biográfico o profesional; el libro se constituye como una articulación crítica del proceso vivido y desde esa articulación apunta a señalar los temas centrales para la enseñanza del diseño con una perspectiva orientada a la superación de la posición clásica del proyectar que intenta

ajustarse a preceptos estilísticos o a dictaduras tipológicas o funcionales. “Diálogos. El Diseño de un taller” aborda el ejercicio de sistematizar la experiencia desde una perspectiva novedosa. En principio, vale la pena prestar atención al carácter del material que vehiculiza la experiencia: mesas redondas, charlas abiertas, publicaciones, materiales de cátedra. Un conjunto heterogéneo en el que conviven los materiales “cuidados”, editados, junto a las voces improvisadas de la charla, voces que rescatan el proceso vivo y toman una instantánea sin maquillaje del momento en que se está haciendo. Esta decisión de las autoras subraya el principio dialógico que actúa como principio constructivo de la obra: los textos dialogan entre sí, se recogen “fragmentos” de diálogos, se registran las voces convocadas para plantear conceptos sobre el diseño y sobre todo, se consigna, el proceso de discusión de las ideas al interior mismo de la cátedra. Si bien no está dicho, me parece advertir una profunda raíz peirceana en la organización triádica del material que se presenta. Tres mesas redondas articulan el esfuerzo sistematizador; tres temas son trazan las nervaduras de la cartografía de las preocupaciones sobre la enseñanza (el lugar del docente en el proceso proyectual, el concepto de “calidad gráfica” y los saberes en el taller de diseño) y tres son los elementos que se considera importante incluir en los anexos (artículos, Innovaciones pedagógicas y relevamientos). Creo que este fundamento no es casualidad: ¿quién sino Peirce ha mostrado que el sentido nunca está coagulado sino que se trata de un proceso de remisiones e inferencias? ¿quién sino Peirce ha señalado que la sistematización de la experiencia es un interpretante más desarrollado que la propia experiencia?

Faltaría pasar revista a las concepciones que el propio libro desarrolla pero no es ese el objetivo de estas palabras. Dejo al lector, el placer de descubrir qué han pensado los miembros del Taller C sobre los temas planteados, dónde se centraron los puntos de debate, qué argumentos sostuvieron las posiciones. Me limito a subrayar que, más allá de lo que se sostenga en particular sobre cada uno de estos aspectos, esta obra es potente por lo que significa. Desde estas características propias, desde el modelo de sistematización que propone, “Diálogos. El Diseño de un taller” puede contribuir de forma decisiva a la recreación y construcción de prácticas para la enseñanza del diseño, dinamizando la relación entre los saberes técnicos y los saberes “culturales”, entre el saber acumulado y los nuevos conocimientos que pugnan por abrirse paso en medio de situaciones de estereotipia. Sin lugar a dudas, un aporte importante y actual en el debate que la inclusión del diseño en la universidad ha abierto.

ESTE LIBRO

El presente libro es la manifestación y el resultado de un trayecto de más de quince años en el aula del Taller C de Diseño en Comunicación Visual y en la investigación acerca de la enseñanza de las disciplinas proyectuales.

En sus diferentes secciones, desde ángulos confluentes, ofrece una variedad de registros acerca de la experiencia de trabajar en el aula a partir de la toma de posición respecto del diseño y las problemáticas de su enseñanza.

Su estructura dialógica es, a su vez, el criterio de identificación de Taller C como cátedra, en todos sus ámbitos. Por tal razón, el libro se propone como un entramado de diálogos en distintos niveles que intentan, desde su misma estructura, relatar una forma de hacer y de enseñar las prácticas.

Las tres mesas redondas que articulan el libro y reproducen las charlas abiertas de los docentes –lejos de un afán prescriptivo o categórico–, sumadas a los materiales producidos por la cátedra y las publicaciones derivadas de la investigación en el área configuran una cartografía que permite pensar una serie de insistencias teóricas, sintetizadas y reunidas bajo los siguientes temas: *el lugar del docente en el proceso proyectual, el concepto de “calidad gráfica” en los proyectos y los saberes en el taller de diseño*. En todos estos años, los docentes del Taller C hemos vuelto una y otra vez sobre estas preocupaciones.

El primer eje propone indagar sobre un aspecto esencial: el diálogo del alumno con su proyecto y el rol del docente como orientador o asistente del mismo y cuáles serían las prácticas que permiten definir los procesos desde el proyecto del alumno. Aquí también se examinan las implicancias del contrato didáctico, la dialéctica de las acciones desarrolladas en las clases grupales y el seguimiento individual, la planificación de la clase y su incidencia en el marco de este diálogo.

En segundo lugar, la reflexión gira en torno a la calidad gráfica de un proyecto, los modos de intervención de los criterios estéticos y funcionalistas, los criterios de evaluación de un proyecto en función de dos variables –procesos

y resultados– y cómo allí se ponen en juego las nociones de gusto y la función de la teoría en tanto regula o amplifica este campo de tensiones.

Por último, la conversación entre los docentes de la cátedra reflexiona acerca de los saberes distintivos del diseño –enmarcados en dos grandes esferas: el saber cultural y el saber técnico– y cómo estos entran en relación en el campo social a través de actividades de extensión y otras propuestas contextuales. Se trata de evaluar en qué medida estos saberes inciden en la calidad gráfica y en el proceso proyectual.

Los materiales incluidos como anexos a los tres ejes centrales, a su vez, se agrupan en tres apartados generales: una recopilación de *artículos* diversos sobre las problemáticas del diseño, su investigación y su enseñanza; en segundo lugar las *innovaciones de la cátedra*, es decir el conjunto del material didáctico desarrollado exclusivamente por el Taller C (trabajos teóricos, técnicas de corrección grupal y parciales domiciliarios, esquicios, visitas y trabajos extracurriculares, criterios de evaluación, muestras de fin de año, entre otros); y por último, la sección que reúne *los relevamientos y sus resultados* (encuestas, entrevistas, el libro diario de la cátedra, etc.).

Aunque es un libro que podría leerse como la descripción historiográfica y experiencial de una cátedra, consideramos que posee un perfil abierto y propositivo que invita a poner en común la indagación crítica sobre el diseño y su didáctica. Esperamos que en sus páginas, docentes y estudiantes hagan propios los modos de una conversación permanente sobre el diseño que trascienda los aspectos coyunturales. En este sentido, tanto su desarrollo teórico como sus propuestas pedagógicas podrían funcionar como transferencia hacia otras cátedras o a docentes que estén realizando trayectos similares en el área.

HISTORIA DE UN TALLER

El Taller C de Diseño en Comunicación Visual de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) surge en el segundo cuatrimestre de 1996. La búsqueda de una solución a un hecho puntual –instalar una nueva alternativa horaria para descomprimir la situación de los talleres existentes– representó el punto de partida y a la vez un punto de inflexión en la carrera, cuando otras materias también comenzaron a ofertar horarios de mañana.

Desde su inicio, la cátedra conjugó voluntades absolutamente heterogéneas, siempre con la idea de ofrecer un enfoque distinto e innovador –si se quiere contrahegemónico– de la disciplina. Esta mirada se fundamenta en entender al diseño como una práctica discursiva inscripta en lo social y como tal, partícipe de la construcción de la cultura. Concebir el diseño de este modo implica resignificar distintos saberes y no reducir cada proyecto a un saber técnico-mercantil. El compromiso social y la participación en la comunidad son el correlato tangible de esta posición académica.

Dicha impronta específica se profundizó a partir del año 2000, cuando el país atravesaba una crisis política dominada por la incertidumbre. En este marco, el Taller C interviene en las movilizaciones en defensa de la Universidad y los docentes participan en las marchas con los estudiantes. En tal contexto surge Diseño Activo, que de algún modo sintetiza nuestra identidad como cátedra al proponer experiencias de aprendizaje que confrontan al estudiante con la pregunta sobre la utilidad del diseño y el impacto de su intervención en las comunicaciones sociales. En todos estos años, el programa se materializó en voluntariados universitarios, proyectos solidarios y el intercambio y la asistencia a instituciones de bien público.

Esta concepción fue manifestándose tanto en la metodología como en la didáctica; dentro del aula, el Taller C indagó, de manera continua y dinámica, nuevas formas de enseñar a proyectar. La reflexión sobre la acción es otra de las marcas distintivas de la cátedra, y esto se hace visible en la investigación sobre didáctica de las disciplinas proyectuales, equipo del que participan

varios docentes del taller. El aula alimenta la investigación y la investigación vuelve al aula en forma de innovaciones pedagógicas que representan una herramienta esencial para fortalecer las capacidades de los alumnos.

La continuidad y el fortalecimiento de estos ejes se respaldan en el movimiento de alumnos y docentes, quienes entre nuestro taller y los demás van encontrando su identidad. En este punto, el valor sostenido y su aporte consiste en conformar un lugar desde donde pensarse: qué se entiende al hablar de conocimiento y al hablar de diseño, cuál es el vínculo docente-alumno o la relación universidad-diseño, paradigmas que son redefinidos todo el tiempo.

El hecho de ser un grupo heterogéneo nos permite fortalecer cada punto de encuentro a partir del trabajo desde la diversidad; si bien los integrantes del taller venimos con pensamientos muy diferentes por fuera del diseño, acordamos sobre aspectos esenciales en relación a nuestra carrera y a la Universidad, los cuales nos permiten trabajar en una carrera cuyo desafío es responder a las transformaciones contextuales que se van produciendo tanto en las disciplinas tradicionales como en las que no lo son.

Desde su creación a la fecha, nuestro taller es un espacio comprometido con una universidad que trabaja para construir una sociedad mejor. Su propuesta pedagógica se fortalece en la horizontalidad del trabajo en el aula, y en la transversalidad de los contenidos de primero a quinto año. Se sustenta, además, en el intercambio de experiencias con otras cátedras de universidades nacionales y de Latinoamérica.

El Taller C se construye día a día como un espacio de diálogo en el que entendemos que aprender a diseñar es aprender a dialogar reflexivamente con un problema; los docentes que lo integramos no somos más que orientadores en ese proceso proyectual, que pensamos al diseño como un saber que dialoga con todas las prácticas culturales que se entretajan en el campo social. En el seguimiento y análisis de dicha experiencia pedagógica se sustentan las problemáticas abordadas en las páginas de esta publicación.

I

COMIENZA UNA NUEVA ETAPA EN
DESAFIOS, GRANDES CAMBIOS EN TALLER
CREAR, EXPLORAR, BUSCAR UNA NUEVA MIRADA
DISEÑO, VER UNA NUEVA FORMA DE ENCARAR E
ESTE TALLER NO SOLO SE BASA EN EL DISEÑO
BIEN EN ENCONTRAR TU IDENTIDAD, EN AYUDAR
EN BUSCAR OTRAS POSIBILIDADES, ES UN CAM
CADO PERO CON ESFUERZO TODO SE VUELVE
- ESO HOY TE LOY LA BIENVENIDA AL
LUGAR DONDE VAS A ENCONTRAR UNA FORMA
DE VER E INTERPRETAR EL DISEÑO.

encia en este taller fue muy grata.
que nos presentaron en la
reunión de

EN EL
MUNDO
SI NO TAM-
AL OTRO,
NO COMPI-
MAS SIMPL-
QUER C, UN
DESTINA

PRIMERA PARTE

Los saberes en el taller de diseño

MESA REDONDA 1

LOS SABERES EN EL TALLER DE DISEÑO

Participaron de las mesas redondas que encabezan cada una de las secciones de este libro, y que fueron coordinadas por Carlos Ríos, los docentes Mercedes Doello Jurado, Rafael Guerrero, Silvio Somma; Mariela Rozenfeld, ex docente de la cátedra; Lisandro Castillo, ex alumno; Claudia Di Paola, Verónica D'Elía, Eleonora Langard, Valeria Lagunas, Mercedes Filpe, Sara Guitelman, docentes que integran el equipo de investigación; y Stella Maris Abate, profesora de Ciencias de la Educación que también integra el equipo de investigación acerca de la enseñanza de las disciplinas proyectuales.

Temario

Delimitación de los saberes que constituyen el diseño en comunicación visual. ¿Qué “recortes” hacemos en el taller? ¿Cómo se expresan? Los saberes prácticos y los saberes teóricos: saber técnico, saber cultural, saber proyectual. Articulación entre saberes. ¿En qué medida estos saberes inciden en la calidad gráfica? Diseño Activo: una expresión particular de saberes.

SARA: Volviendo al tema de la articulación entre los saberes y lo metodológico: la retrospectiva, el camino inverso y cómo se relacionan con el saber proyectual... es paradójico pero es lo que menos hemos trabajado. Aunque trabajamos con estrategias didácticas, y reflexionamos acerca del diálogo como una modalidad vastísima, y un camino para desestructurar el modelo clásico, vertical, me parece que en cuanto a lo metodológico del proyecto, en la práctica, es lo que menos hemos indagado. Hablo más de los talleres 1 y 2, donde estoy cotidianamente. Me parece que he puesto mucho énfasis desde que empecé, en el '97, en los saberes teóricos, culturales, aquellos que desde mi perspectiva veía como una carencia en la carrera. Como nuestro plan de estudios no incluye estética, no incluye comunicación, de todas esas carencias de alguna manera el taller se hizo cargo, eso perfiló bastante la identidad que tiene la cátedra respecto a la relevancia que tienen los saberes teóricos ligados a ese objeto de estudio. De algún modo, si vos entendés que el diseño es un discurso social, necesariamente vas a tener un abordaje que necesita esos saberes. Si los alumnos no saben qué son los estudios culturales ni están enterados de la existencia de la sociolingüística, es imposible que el taller pueda tener una mirada sociocultural, no puede funcionar con esas faltas. Creo que de distintas maneras, fundamentalmente a través de la elección de los temas

de los trabajos prácticos, el interés está puesto en instalar a los alumnos en los distintos contextos sociales en los que se tiene que mover para resolver los problemas. Darles esas herramientas de las ciencias sociales ha sido bastante prioritario. Y tal vez en desmedro de otros aspectos metodológicos como decía al comienzo.

STELLA: ¿Esto no se vincula con el enfoque de lo proyectual que incluye lo contextual?

SARA: Claro.

SILVIO: A mí me parece que los diferentes docentes tienen una buena base metodológica, y toda esa base permite hacer lo otro... no tuvimos que perder tiempo en generar bases metodológicas comunes a todos.

SARA: No estoy tan de acuerdo.

STELLA: Pero lo metodológico respecto a lo proyectual...

SILVIO: Me parece que si lo metodológico no estuviese presente, sería inviable el proyecto.

SARA: No digo que no esté presente, digo que no hemos puesto tanto el énfasis. Y creo que no hay "bases metodológicas comunes" entre los docentes, como vos decís, Silvio.

MERCEDES: Me parece que es un espacio que no estaba tan en crisis.

SARA: Yo digo que la carencia fundamental estaba en otro lado, un agujero de la carrera, y que sigue siendo un agujero de la carrera. Yo he tenido devoluciones de los alumnos generalmente a posteriori, chicos que he encontrado mucho tiempo después y que dicen "me di cuenta por dónde pasaba el diseño, en el taller".

MERCEDES: Esto se materializa y se pone en valor porque tiene que ver con que nos permitimos esto de quebrar el paradigma del año por temática. Al plantear una cuestión de secuencia transversal de una problemática determinada, abrimos la puerta o generamos la visión de la vacancia de todos estos saberes que no estaban. Si lo llevás a un planteo de comunicación, de identidad, de proyecto, de menor a mayor complejidad, te das cuenta que necesitás una serie de otros saberes que si vos les das una temática determinada: marca, pictograma, sistema de signos. Me parece que este quiebre, que fue tal vez un poco inconsciente en el 96, cuando se propuso, es el que genera que se expliciten esas otras vacancias que son muy fuertes en la currícula general de la carrera. De haber seguido con elementos estratificados temáticos, por año, de alguna manera podés sortear esta debilidad, o te hacés el ciego, y no pasa nada, digamos.

SARA: Que estuvieran estructurados tradicionalmente de esa manera tiene que ver con una concepción del diseño totalmente tecnicista, fragmentaria. Sin duda el Taller C rompió con esa posición.

MERCEDES: Cada Tecnología se correspondía con la temática que se daba en el taller. Se alimentaban técnicamente el uno al otro. Cuando propongo esta situación de la complejidad de que el diseño pasara por un solo eje, de los saberes orbitales ninguno servía para poder alimentar el proceso proyectual.

STELLA: ¿Esos saberes son realmente "orbitales" respecto al taller?

MERCEDES: Entendiendo que el taller es la columna vertebral de la carrera. Nosotros siempre lo hemos definido como el núcleo sintetizador de todos los

saberes que acompañan a la carrera a nivel horizontal año a año, y que deberían alimentar las capacidades del alumno para que en ese taller se resolviera el proceso proyectual. Esos saberes no están: no están estética, comunicación, antropología, sociología de la cultura, historia de la cultura, no están. Están, en cambio, lenguaje visual, morfología, dibujo, tecnología...

ELEONORA: Si el diseño es un discurso social, está atravesado por todos estos otros discursos, entonces sería imposible, de alguna manera, aislarlo como tu objeto de estudio. Lo aislás a los efectos analíticos, pero en la práctica es un discurso inserto en otros muchos discursos sociales. En realidad, más que "orbitales", esos saberes producen, citando a Eliseo Verón, una configuración de sentido espacio-temporalmente situado. Esto es algo importante a la hora de plantearlo. Es imposible aislarlo, salvo a los efectos analíticos o en la práctica concreta del diseño.

SARA: Yo creo que no estamos para nada ajenos a lo que está pasando en otros espacios académicos de talleres de diseño donde se están pensando estas cosas. Cuando vos tenés que resolver una situación de comunicación, más allá de la pieza, de lo que sea, se trata de un trabajo analítico acerca de un contexto particular. Ante esto surge inmediatamente la necesidad de ver cómo esos saberes "sociales", por llamarlos de algún modo muy generalista digamos, se integran en lo proyectual, de qué manera se produce una traspolación del saber teórico al proyecto. Uno, por ahí, se aferra a ciertos modelos disciplinares, como podría ser dar teóricos, pero también buscamos la manera de llevar esos saberes al aula taller. Un aspecto tiene que ver con la elección de los contenidos de los trabajos prácticos, me parece un aspecto central, porque siempre se convierten en un motor, como un motor de búsqueda, de investigación y de contacto con ciertas áreas de interés o lo que uno sospecha que son áreas de interés, para que el alumno vaya buscando, y encontrando una posición o sensibilidad estética, me parece que los contenidos de los trabajos prácticos apuntan a eso, a una formación cultural. Por ejemplo, dar cooperativismo como tema (el año internacional de las cooperativas) implica una posición ideológica y al mismo tiempo los estás poniendo en contacto con un tema social, de economía, que tiene que ver con la organización de la sociedad; lo mismo al proponer, por ejemplo en Taller 1, una secuencia de doce trabajos prácticos que introducen, cada uno, en un discurso social particular: la política, los medios, el cine, la fotografía, la música, la literatura, y así... Uno percibe que actualmente hay cierta apertura a los bienes culturales, los chicos ya tienen una relación con la música o con la fotografía, por la accesibilidad que permiten desde hace años las comunicaciones. Pero ese acceso está en enorme medida condicionado por lo que impone el mercado. Uno percibe que están abiertos a trasponer otras puerta, y tenemos que contribuir a abrir otras puertas. En ese sentido, en los trabajos prácticos es fundamental la cuestión de la temática: hasta dónde se llega en la profundización del tema en la etapa analítica y el lugar que le das a la investigación y al análisis de información en un proyecto. Que siempre es un espacio como relegado, visto como una pérdida de tiempo, antes de sentarse

frente a la computadora para poder decir “ahora sí, diseñamos”. Es difícil que incorporen esa etapa como “el gran” paso en el método del diseño, la etapa de información, de investigación y de análisis crítico.

MERCEDES: Creo que ahora es relativamente fácil hablar de esta postura del diseño o de esta actitud frente al diseño, primero por el camino recorrido como taller. Además el contexto ayuda a que en otras cátedras se hable de la importancia de los contextos y los discursos sociales. En 1996 se dio una situación de coyuntura, no se entendía mucho de esto, “¿para qué romper si así estábamos bien?” el nuevo taller estaba justificado por proponer otro horario que descomprima, no se tenía tan en claro que lo que sumaba, más que una nueva banda horaria, era una nueva propuesta pedagógica... pero pese a eso se pudo pensar el diseño desde otro lugar. No es poco haber sostenido el taller, pero no hemos logrado demasiado eco, tal vez porque el alumno recorre, transita, pero no alcanza a ver este cambio de paradigma que se planteó en otro momento. ¿Será que no hemos sido demasiado claros con los cambios que proponemos? A lo mejor lo hicimos con perfil bajo, funcionó y así seguimos, no sé cuál sería el motivo por el que esto no haya generado hasta más crispación, si se quiere, de los que quieren mantener el sistema anterior. Esto no ha generado debate o alguna adversidad explícita, las adversidades son más de índole personal que de propuestas.

STELLA: Me parece que una de las características del taller tiene que ver con este subrayado, con esta insistencia, en el hecho de que la forma y el contenido siempre van juntos, y el significado resulta de esta relación. Un determinado diseño evidentemente va a estar trasuntando una postura ideológica, y me parece que esto es algo que en la cátedra aparece enfatizado permanentemente, es muy rescatable.

SARA: Hay algo importante en relación a esto, en general el estudiante de diseño es un tipo bastante “desideologizado”, por ponerle un nombre, es una persona que en términos generales hasta le parece mala palabra la “ideología”, algo negativo, tienen un montón de prejuicios, quieren tener esa postura como de supuesta neutralidad, de posible neutralidad, “yo vengo acá a aprender a diseñar”, y listo. Aunque en los últimos años uno percibe un cambio muy significativo, y más proporción de alumnos con otras miradas, persiste aún mucho ese perfil, un poco producto de décadas pasadas pero fundamentalmente por el perfil de alumno que tiene que ver con el imaginario de lo que es ser diseñador, algo “cool”, algo moderno, súper tecnológico, funcional al sistema, con proyección de futuro. Creo que otras propuestas pedagógicas se instalan en esa posición.

MERCEDES: Claro. Nosotros hablamos de “contextos”, de “discurso social” y en general el estudiante que se inscribe en Diseño viene sumamente desinformado y tiene una actitud bastante descomprometida. Tal vez la ven como una carrera de salida laboral, en general es un estudiante que elige por comodidad la carrera, en complicidad con un contexto que le dice que tiene que estudiar algo, viene bastante desinformado y descomprometido, con lo poco que saben del

afuera. Entonces nosotros le tiramos toda esta carga ideológica, de los saberes y la ética, quisiéramos que supiera antropología y semiótica, somos un poco expulsivos en cuanto al primer vínculo que tiene el estudiante con nosotros.

LISANDRO: Tiene que ver con la relación que establecés.

MERCEDES: En cuanto a lo que elige el estudiante o lo que viene a buscar, lo hemos discutido y comprobado que las charlas inaugurales que damos para la presentación del taller: las que han sido más livianas son las que motivaron la inscripción de más alumnos, en cambio las que ha sido más "cargadas", las más comprometidas, al revés.

SARA: Tiene que ver con cómo elegís tu alumno. En la charla inaugural estamos también diciendo qué tipo de alumno queremos ¿no?

COMIENZA UNA NUEVA ETAPA EN
DESAFIOS, GRANDES CAMBIOS EN TALLER
CREAR, EXPLORAR, BUSCAR UNA NUEVA MIRADA
DISEÑO, VER UNA NUEVA FORMA DE ENCARAR
ESTE TALLER NO SOLO SE BASA EN EL DISEÑO
BIEN EN ENCONTRAR TU IDENTIDAD, EN AYUDAR
EN BUSCAR OTRAS POSIBILIDADES, ES UN CAM-
BIO PERO CON ESFUERZO TODO SE VUELVE
POR ESO HOY TE DOY LA BIENVENIDA AL
LUGAR DONDE VAS A ENCONTRAR UNA FORMA
DE VER E INTERPRETAR EL DISEÑO.

encia en este taller fue muy grata.
que nos presentaron en la
ambiente de

EN EL
MUNDO.
SINO TAM-
AL OTRO,
NO COMPU-
MAS SIMPUE.
ALLER C, UN
DISTINTA

HUESOS

Artículos

Diseño, “saber cultural”

Las vertiginosas y profundas innovaciones que los cambios tecnológicos impusieron al diseño como *práctica profesional* las dos últimas décadas del siglo XX, han motivado numerosas formulaciones teóricas en el intento de pensar qué implicancias o consecuencias tienen estos cambios en la transformación de los saberes constitutivos del diseño como *disciplina académica*.

Es un planteo reciente el que propone entender el diseño como una disciplina en la que el *saber cultural* es uno de sus núcleos constitutivos¹. Si bien partiendo de la revisión de planes de estudio de carreras diseño en las universidades argentinas, comprobamos que muchos evidencian, ya desde los primeros en los años sesenta² una posición humanística en la inclusión de contenidos teóricos –concretados en materias vinculadas a las ciencias sociales y humanas–, sin embargo esta concepción curricular explícita no se materializa, en muchos casos, en la articulación de estos saberes en el *ejercicio proyectual*, en el espacio real del taller, con lo que deberíamos poner en cuestión qué lugar efectivamente ocupan y han ocupado durante décadas esos saberes, que aparecen más bien como periféricos y recorriendo otro camino que el del proyecto.

Entender el *saber cultural*³ como constitutivo del diseño y particularmente del *ejercicio proyectual*, implica un posicionamiento teórico/metodológico que intenta revalorizar una mirada sobre *diseñar*, que ha sido gradual y profundamente opacada por la hegemonía de su consideración como *saber técnico*.

Volviendo al inicio: la necesidad de una adaptación a los cambios tecnológicos en exceso veloces y las cambiantes necesidades del mercado, han llevado al diseño –y con él a la formación académica– a convertirse en los hechos, en una disciplina que se posiciona sobre todo como *saber técnico*.

Si “diseñar es ponerse en lugar del otro”, detenernos en el análisis de las implicancias que resuenan en esta afirmación, puede ser de interés para un abordaje inicial de la perspectiva que proponemos en esta comunicación.

Diseñar es ponerse en lugar del otro, porque como todo discurso, el diseño es dialógico, está orientado a alguien, lo que significa que de antemano, está “habitado” por ese otro a quien se destina (hasta el llanto del bebé está orientado a la madre, decía M. Bajtin al formular su “teoría del enunciado”). Aquí se encuentra la clave para entender el proceso de la comunicación como un fenómeno social que está lejos de poder ser descripto con el esquema destinador/destinatario como dos polos de una “conexión”.

La inclusión del concepto *comunicación* en las definiciones del diseño es relativamente reciente y está vinculada a la profesionalización de la

Mercedes Filpe
Sara Guitelman
Stella Maris Abate

“El hecho creativo del diseño depende antes que nada de su apuesta al conocimiento específico de la disciplina y a la cultura en su sentido universal”

RUBEN CHERNY

“Como diseñadores y como usuarios participamos siempre en un diálogo de muchos, de características socioculturales diversas (...) un diálogo que es necesario oír con atención”

ZALMA JALLUF

Efemérides

Un modo de instalar temas que se convierten en “excusas” para hablar de diseño, son las fechas conmemorativas. Se toman uno o dos eventos significativos del año sobre los que consideramos es posible abrir actividades vinculadas al diseño.

En el 2008 el tema fueron los 50 años del Mayo Francés, que motivaron una serie de actividades de relectura y puesta en valor de aquellas consignas a través de la investigación y la realización de una jornada de caligrafía experimental.

En el 2009, los 200 años del nacimiento de Darwin motivaron el tema de un TP y la realización de un concurso de ideas tipográficas organizado por la cátedra a través de su *Laboratorio de tipos*. Asimismo, este año el aniversario de los 50 años de la muerte de Boris Vian motiva la organización de un esquicio trasversal en el que participan los estudiantes de todos los niveles del taller en una jornada convocada bajo esa temática, que instala la propuesta de leer *La espuma de los días* y contactarse con las producciones musicales y audiovisuales de este artista.

Investigaciones escritas, denominadas Actividades (ACT)

Estas investigaciones, que los alumnos a partir de segundo año realizan en forma paralela a la realización de los TP, pretenden que establezcan una relación de cotidianeidad con la lectura, la investigación y la producción de pensamiento crítico. Por ejemplo este año el trabajo consistió en el análisis del vínculo entre dadaísmo/situacionismo/punk/diseño “posmoderno”, a partir de la lectura de algunos fragmentos de *Rastros de Carmín*, de Greil Marcus.

Los tiempos de la clase en algunas situaciones particulares se aprovechan para la realización de lecturas en grupo o individuales, y el análisis de textos orientados con guías que en muchos casos incluyen también el análisis de imágenes.

Las clases teóricas

Tanto por la cantidad como por el enfoque, los teóricos marcan una revalorización de los saberes histórico/culturales en relación al diseño. En cada clase se destinan los primeros minutos a conocer la obra de algún diseñador destacado en la historia del diseño. Asimismo, se utiliza la clase para referir información acerca de modos de ampliar el conocimiento sobre el tema (links, otros).

Los teóricos no focalizan su interés en aspectos exclusivamente técnicos del tema sino que retoman aspectos histórico-sociales y culturales que contextualizan la temática. Pretenden abrir interrogantes sobre cada tema y establecer puentes entre ellos.

Los contenidos de los teóricos, son retomados por los docentes en el transcurso de las clases centradas en los proyectos, pero también son evaluados en forma independiente, a través de dos parciales anuales.

Parciales

Se realizan a través de cuestionarios tradicionales, y en algún caso, a libro

especialidad que tiene lugar en los años 50, en tanto se convierte en factor esencial para la expansión del capitalismo: el valor simbólico de los productos y la necesidad de influir sobre el público (auge del diseño de imagen corporativa y la publicidad). Es el momento en que, desde la perspectiva del marketing, la comunicación se convierte en una cuestión central en torno diseño gráfico. Aunque en el ámbito académico, la influencia del estructuralismo francés de los años '60, tuvo cierta repercusión, en la enseñanza del diseño –registrada en los planes de estudio de la época–, la apropiación de la semiología para el análisis y producción de discursos en diseño, casi siempre fue deficiente, traspolando mecánicamente categorías elaboradas para entender otros objetos de estudio. Tal vez la comprobación de lo improductivo de estos análisis (no tanto por el modelo como por su mal uso) sea una de las causas por las que los diseñadores generalmente rechazan o son muy reticentes ante categorías que provengan de las ciencias sociales. Otras corrientes como la pragmática, de la teoría de los discursos sociales y otras que serían productivas para pensar y producir diseño, en numerosos casos se ignoran –inclusive es visible en las propuestas de los planes de estudio–. Tal vez el siguiente párrafo explique este estado de cosas.

“Actualmente se habla de comunicación en relación con el diseño sin que se aclare que se trata de ámbitos distintos y que, debajo del paraguas de la comunicación se agrupan materias y conceptos diversos que van desde fenómenos perceptuales hasta imaginarios sociales: desde el trabajo sobre la forma hasta los canales y soportes del mensaje... En definitiva, pocas veces se aclara que pensar la comunicación como estructuración de un lenguaje visual es absolutamente distinto a pensarlo como práctica cultural en la que la visibilidad ocupa un lugar político (...) El diseño gráfico en su práctica y en su pedagogía, no incorporó el último deslizamiento del campo de la comunicación y en general, salvo excepciones, al hablar de comunicación como práctica social, no fue mas allá de las condiciones de eficacia, diseñadas por la teoría de la información y los primeros funcionalistas o de los planteos respecto de pensar “conscientemente” una estrategia comunicacional⁴”.

Diseñar es ponerse en lugar del otro, porque *proyectar* (diseñar) es un acto de prefiguración del mundo en pos de transformarlo, de hacerlo mejor. Nada más social que este postulado modernista.

“Como actividad social, la integridad del trabajo de diseñar nos llega de la comprensión de que cada decisión que toma un ser humano en beneficio de otro, posee implícitamente una historia cultural⁵” .

Diseño: proyecto. Es la segunda acepción de la palabra que encontramos en el diccionario de la RAE, y una de las más literales y tradicionales para explicar de qué se trata diseñar. Proyectar es una actividad humana, una de las prácticas culturales más íntimamente ligadas a la construcción del mundo social, en tanto implica la prefiguración de un objeto o una obra. La definición de diseño como proyecto, tiene su origen en el renacimiento pero es recién en el barroco cuando el *proyecto* se independiza de la mimesis, y se origina la idea contemporánea de

diseñador como *operador cultural*. “El hacedor es un transformador que desde su circunstancia genera una acción eficaz, eficiente, sobre el mundo⁶”.

Diseñar es ponerse en lugar del otro, porque el carácter particularmente polifónico del diseño nos conduce a pensarlo necesariamente como un “diálogo de muchos”, que se manifiesta con elocuencia en la *intertextualidad* presente en mayor o menor medida, en toda producción discursiva de diseño. Un saber que dialoga con todas las prácticas culturales que se entretajan en el campo social. Todo parece conducir a la pertinencia de este enfoque.

A partir de las premisas planteadas, proponemos:

- Revisar y reposicionar el lugar del saber cultural en los talleres de diseño.
- Consecuentemente, trabajar sobre la elaboración de estrategias didácticas que promuevan y optimicen la articulación de este saber en el proceso proyectual.

La definición de los *temas* del taller aparece en primera instancia como un aspecto decisivo en este sentido, pero no se agota acá el tratamiento de esta problemática.

La articulación saber técnico/saber cultural debería materializarse desde la dinámica misma del aula taller, entendiendo este espacio como un lugar para “habilitar al otro”. Y regresamos al concepto “diálogo” como práctica que tiene valor en sí misma, como motor de la realización de cualquier proyecto de diseño. Esta escucha se concreta en lo que podríamos denominar *diálogo proyectual*, que es diálogo docente/alumno, alumno/alumno y alumno/proyecto, en una instancia superadora de modalidades desviadas de las llamadas “casualmente” *correcciones*, en las que el docente interviene sobre los proyectos del alumno a partir de sus propias ideas y no a partir de la escucha.

Asimismo, se concreta en la habilitación de espacios participativos para la expresión: la web, *Diseño Activo*, los trabajos experimentales y exploratorios, son algunos de los implementados por el Taller C. En la apertura de canales para una mayor y mejor escucha: las encuestas, el diálogo extra-aúlico con los alumnos, y fundamentalmente la “posición” en la que se ubica el docente. Y trabajando en la construcción de un currículo que integre temas y actividades que refracten los intereses de los alumnos tanto como los que propone la cátedra.

“El repertorio de lenguajes o estilos históricos, incluidos los desarrollados en el siglo XX, proveen recursos más que suficientes para resolver eficazmente cualquier programa de diseño (...) El desarrollo de la capacidad creativa sólo se produce profundizando el dominio de aquellos lenguajes (...) Esta línea de conducta y de formación profesional y cultural, materializa un cambio radical en los procedimientos, modelos y perfiles técnicos del diseñador⁷.”

Pensar el diseño como una práctica cultural que posibilita transformar el mundo: posicionarnos en este lugar, que consideramos propicio para formar profesionales universitarios capaces de comprender críticamente las realidades sociales y participar en su conformación y transformación, nos ha llevado a

abierto. También se implementa la modalidad de parcial domiciliario cuando el tema a tratar impone un enfoque orientado a la investigación y análisis de textos.

c) Las propuestas extracurriculares

Diseño Activo

Es un programa de extensión de la cátedra, a través del cual se abre a los estudiantes la posibilidad de participar en proyectos de interés social, en muchos casos vinculados a temas culturales. Actualmente se está realizando, desde el 2008, un trabajo integrado con la Casa de Pre Alta del Neuropsiquiátrico Melchor Romero, que consiste en un proyecto editorial: la revista *Eternos caminantes* y la edición de obras literarias de quienes integran el taller de arte *El cisne*. La participación en *Diseño Activo* es voluntaria, pero da la posibilidad concreta a quienes tienen inquietudes en este sentido, de tener un espacio donde expresarlas.

Equipo concursos

Mediante un sistema de tutoría por parte de un equipo docente, se promueve la participación de grupos de alumnos en concursos de diseño. Es un modo de fortalecer la investigación y el desarrollo de proyectos colectivos. Actualmente se está trabajando para una convocatoria en homenaje a Edgar Allan Poe.

www.tallerfilpe.com.ar

La web es un espacio de promoción y motivación que se renueva en forma permanente para vincular a los alumnos con lo que consideramos fundamental para su formación.

A través de las siguientes secciones, se propone facilitarles el acceso a productos culturales y la posibilidad de su autoexpresión:

- Agenda de eventos, cultura y convocatorias
- Lecturas recomendadas
- Sección "Ojito": curiosidades gráficas urbanas, en el que pueden participar libremente
- Links a otros sitios
- Laboratorio de tipos
- Promoción de emprendimientos de estudiantes / bolsa de trabajo

Estas consignas constituyen acciones de mejoras generadas y/o potenciadas en su gran mayoría en el proceso de reflexión llevado a cabo en el marco de la investigación compartida en este trabajo. Narrarlas constituye un ejercicio intelectual importante en el proceso de análisis y de composición y recomposición de las consignas planteadas. En este primer registro se observa que las actividades requeridas a los estudiantes constituyen intentos de incluir sus voces en el planteo y desarrollo de las actividades. A su vez, la voz de "la cátedra" marca su presencia en los *textos* y *contextos* utilizados como espacio de comunicación.

Ahora bien, entendiendo que la relación educativa suele ser conflictiva y que

concretar experiencias de taller en las cuales hemos incursionado y en formular algunas *preguntas y propuestas*, desde el doble rol de docentes e investigadores.

II. ¿Cómo se expresa la preocupación por el saber a enseñar en los docentes que integran el taller? ¿Qué saberes culturales traen los alumnos? ¿Y los docentes? ¿Cómo se deberían negociar los saberes culturales que se entiende que “debemos” proponer y aquellos que se entiende que debemos “escuchar” de los estudiantes? ¿Cómo integrarlos al proceso proyectual?

II. 1. ¿Cómo se expresa la preocupación por el saber a enseñar en los docentes que integran el taller?

“La premisa de la cátedra es escuchar y respetar al otro”

(Expresión de uno de los docentes del Taller C)

Una de las puertas de entrada para estudiar la relación entre diseño y saberes culturales es el registro reflexionado que tienen los docentes sobre esta relación. En este sentido catorce docentes del Taller C respondieron a una invitación a narrar la experiencia en este espacio de enseñanza. La consigna específicamente fue que cada uno de ellos relate en un texto de no más de dos carillas, una buena experiencia de taller vivenciada en el aula. En la mayoría de los relatos, salvo en excepciones, *el saber a enseñar*⁸ no se constituye en el tema eje que configura el relato de buena experiencia. Este fenómeno es coincidente con lo que nos dice la literatura especializada: recién se empiezan a problematizar pedagógicamente los contenidos, décadas atrás las cuestiones curriculares se centraban en lo metodológico, o en la definición de objetivos o revisión de los aspectos vinculados a la evaluación.

Los relatos que abordan de alguna manera el tema de los contenidos plantean interesantes pistas para continuar reflexionando sobre ellos. Una de las cuestiones centrales que los docentes destacan en estos relatos, anunciada en el epígrafe, es el tema de la comunicación entre sujetos que representan culturas diferentes. Los docentes están preocupados por saber qué piensan sus alumnos, cómo ven el mundo, qué les gusta y qué esperan y cómo valoran las propuestas de la cátedra.

Habría que re-preguntar: qué sentidos le otorgan a la acción de escuchar ¿implica habilitar a los alumnos a participar en la enseñanza desde su condición de sujetos sociales y culturales?; a la vez, ¿se los invita a interesarse en descubrir nuevas/otras formas de ver, entender, contar y transformar el mundo?

La función de escucha no es pasiva en tanto las propuestas curriculares son entendidas como recreaciones sociales de un área de conocimiento y un campo de saberes culturales en tensión; es decir las propuestas deben representar el mundo para aquellos que han de incorporarse profesionalmente a la sociedad. De allí la importancia de reflexionar sobre los aspectos esenciales e imprescindibles que hay que representar de la cultura y la posición que hay que tomar respecto al tipo de sociedad que tenemos y la que deseamos (Nieves Blanco, 1994)

II. 2. ¿Qué saberes culturales traen los alumnos? ¿Y los docentes? ¿Cómo integrarlos al proceso proyectual y a los saberes que propone la cátedra?

Sobre este interrogante se han buscado respuestas a través de dos herramientas: las encuestas y la realización de las Jornadas de Reflexión Docente.

En julio de 2007, propusimos una encuesta abierta a los alumnos, para observar si entre las preocupaciones espontáneas se evidenciaba interés por aspectos vinculados a los *temas* que propone el taller, y qué valoración tienen de este aspecto. Pretendimos visualizar a través de los intereses temáticos, qué tipo de saberes los estudiantes ponderan y cómo.

La consigna fue señalar tres aspectos positivos de Taller C (del año en curso) y señalar tres aspectos negativos (del año en curso).

La propuesta de la encuesta abierta, sirvió para detectar que "los temas" son, efectivamente, un punto de interés fundamental para los estudiantes, ya que surgieron espontáneamente ocupando segundo lugar entre los tres aspectos positivos más consignados, lo cual es un dato revelador. Los temas son uno de los ejes en los que se revela con mayor claridad la posición de la cátedra acerca del *qué enseñar*.

Los alumnos rescataron la selección de **los temas**, en tanto los que consideraron **motivadores** para el desarrollo de los prácticos. Este dato contradice la percepción común de los docentes, quienes frecuentemente manifestamos sentir una falta de conexión entre lo que la cátedra propone y los intereses de los estudiantes, a partir de la apatía que éstos demuestran en las clases y la actitud con la que encarar sus producciones de diseño. Los resultados abren interesantes preguntas ¿cómo leemos los docentes las actitudes de los estudiantes? ¿el desgano o la falta de interés será tan profundo como aparenta ser a partir de "lo visible"? ¿Qué revela esta valoración positiva del "qué enseñamos"?

Por otra parte, en las Jornadas realizadas en el año 2007, se trabajó sobre *la motivación*, y se señaló el vínculo estrecho que existe entre ésta y la selección de los temas. Se coincidió ampliamente en la necesidad de trabajar en la apropiación de estos saberes por parte de todos los docentes del taller, ya que se observó que más allá de la propuesta pedagógica, la debilidad reside en la efectiva apropiación de ésta por parte de toda la cátedra, al tratarse de un taller masivo, con numerosa cantidad de auxiliares docentes, que son quienes ocupan un lugar clave del nexo pensar/hacer.

También se concluyó que es una necesidad, una mayor y mejor formación en teoría de la comunicación, historia del arte o de la técnica, estética, estudios culturales y otras áreas, como herramientas para objetivar las "devoluciones" y la evaluaciones. Pero fundamentalmente para legitimar lo que el alumno está aprendiendo.

Se propusieron en las Jornadas, acciones tendientes al mejoramiento de este estado de situación, entre las cuales destacamos: el compromiso en la asistencia y producción en las clases teóricas, la producción de material pedagógico, la

se caracteriza por la confrontación y negociación de interpretaciones; y que, como expresa Martinic (1998) el aprendizaje, más que por un convencimiento racional y argumentativo parece relacionarse con la calidad de la interacción y con las características y procedimientos empleados en las negociaciones, es legítimo, en el interés de avanzar en nuevos registros y análisis, preguntarnos cómo viven en concreto alumnos y docentes el proceso de negociación de significados en el marco de las actividades propuestas en el taller.

En qué sentido la enseñanza en este taller constituye una experiencia que posibilita el diálogo intercultural, donde cada uno pronuncia su voz desde su campo de significación. *“Con el concepto de voz se alude a un conjunto de significados multifacéticos por medio de los cuales los grupos de referencia hablan y dialogan, leen la experiencia y el mundo, la “escriben” incluso antes de que nosotros (los portadores de las estrategias) les “enseñemos” a escribirlas. Desde esa voz es que se ponen de manifiesto las experiencias y conocimientos de los niños y jóvenes, que pugnan por ser reconocidas y que se ponen en juego en la lucha con otras formas de conocimiento más legitimadas por las instituciones educativas. Desde esa voz se hace posible la construcción de la comunicación intersubjetiva, que supere la instrumentalidad de los contenidos¹⁰”.*

III. Concebir la práctica del diseño en comunicación visual como una práctica cultural e incluir esta visión en las aulas universitarias implica comprender la *complejidad y conflictividad* sociocultural de la época. Asimismo, las posibilidades reales de que esta visión se sitúe en todo su significado en el espacio de los talleres de diseño implica reconocer que es un asunto de muchos.

Seguir reflexionando y creando en colaboración y diálogo constituye un camino hacia aquella práctica que deja en el docente y en los alumnos un deseo de continuar enseñando y aprendiendo.

Notas

1. LEDESMA, María (2007) Intervención en las Primeras Jornadas de Reflexión Docente Y si..., organizadas por esta cátedra Taller DCV C, FBA, UNLP, en septiembre de 2007, Biblioteca Pública, UNLP. La Plata.

2. JACOB y otros (2002) Diseño. Hfg ulm, América Latina, Argentina, La Plata. 5 documentos. Edición de los autores, La Plata.

3. En relación a los conceptos de cultura y saber consideramos importante explicitar el marco desde el cual utilizamos la categoría “saber cultural”:

Cultura: “La antropología no ofrece una única definición de cultura. (...) Todos los seres humanos tienen cultura, sea ésta entendida como “estilo de vida de un grupo”, “patrones de conducta”, “valores y significados”, “conocimientos, creencias, artes, leyes, moral y costumbres”. Tales estilos de vida, prácticas y creencias pueden ser infinitamente variables entre los seres humanos. (...) La cultura es histórica y ninguna sociedad puede comprenderse sin atender a

realización periódica de encuentros de reflexión docente, la participación en equipos de investigación, entre otras.

II. 3. ¿Cómo se deberían negociar los saberes culturales? ¿Qué se entiende que “debemos” proponer y aquellos que se entiende que debemos “escuchar” de los estudiantes? ¿Cómo integrarlos al proceso proyectual?

“Resulta necesario y de fundamental importancia para el diseño comprender e incorporar al proyectar, no sólo el contenido específico de sus piezas, sino las temáticas por ellas conformadas. Estas temáticas exceden a las piezas, y se construyen en el uso mismo, en su evolución y en sus movimientos, dentro de las distintas esferas de las prácticas sociales. Y es en el uso y las prácticas sociales donde a su vez emergen nuevos sentidos nunca iguales, nunca controlables⁹”.

A través de la elección de los temas que se abordan en el taller, se explicita la posición de la cátedra en relación al qué enseñar. Pero esto no se concreta solo a través de los temas proyectuales sino generando propuestas de actividades que también implican elección de temas, y que son una instancia decisiva para la integración de saberes de distintos órdenes.

En este sentido, podríamos encuadrar las propuestas del taller tendientes a revalorizar e incluir el saber cultural a la práctica del diseño, en tres grandes ejes:

- *Los temas proyectuales*
- *Las actividades integradoras*
- *Las propuestas extracurriculares*

a) Los temas proyectuales

La elección de los temas de los TP es un eje fundamental en el que se concreta esta articulación, ya que definen, sobre todo para la mirada del alumno, el perfil de cada cátedra, más aún en el caso de las denominadas “paralelas”.

Nos detendremos en primer año, por considerar que este nivel “introductorio” es un espacio de apertura en el que pretendemos abrir ante los estudiantes, el campo de lo posible en diseño. Por esto ponemos aquí particular énfasis en hacer un abordaje exhaustivo de los múltiples discursos sociales con los que el diseño dialoga.

El TP *Mirar* inicia el recorrido, haciendo foco en uno de los actos más esenciales del diseño: la mirada. En este caso, la mirada sobre el otro, la comunicación con el otro, a través del retrato fotográfico de un compañero, lo que introduce paralelamente un tema central en diseño: la identidad. Simultáneamente la propuesta pretende revalorizar desde lo académico un lenguaje del que se han apropiado los jóvenes, que es la foto instantánea -a través de la cámara en celulares, webcam, Facebook, etc.). Este TP condensa la posición del taller, en tanto articula saberes legítimos para la cátedra con saberes legítimos que los estudiantes traen. Pero al encuadrarse con una guía de lectura con fragmentos cortos de textos “consagrados” sobre fotografía, los acerca a mirar lo que ellos producen cotidianamente desde otro lugar

que resignifica sus decisiones al momento de hacer una toma fotográfica. Algunos de los TP que se desarrollan a lo largo del año manifiestan también esta articulación:

Diseño de afiche. Tema: literatura. Se elige libremente entre un listado de 10 escritores que propone la cátedra.

Diseño de postal promocional. Tema: música. Elección libre de una banda de música local o nacional. El TP es excusa para la escucha en clase.

Diseño de doble página de revista. Tema: cine. En este TP se incluye también la incursión en el conocimiento de otro medio: los suplementos y revistas culturales.

Deben realizar una propuesta de diseño de doble página de una película a elección (dentro de listado que propone la cátedra) adecuándola al diseño de un determinado suplemento cultural o revista (*“Radar”, Ñ, Inrockuptibles, El amante*). El TP los invita no solo ver una o más películas sino también al conocimiento de las revistas culturales de mayor instalación en Argentina.

Diseño de libro. Tema: fotografía. El TP consiste en el diseño de tapa y contratapa y algunas páginas paradigmáticas de un libro de fotógrafo. Para esto eligen el fotógrafo entre el listado que propone la cátedra, o libremente en caso que surja la propuesta por parte del alumno. Del mismo modo que los demás TP, en las clases teóricas se proponen contenidos que encuadran el TP, en este caso un recorrido por la obra de los fotógrafos, sugerencias de sitios para visitar, etc.

Esta selección de temas no es cerrada. Todos los años se revisan y se consensúan con los auxiliares docentes el funcionamiento y el interés o no, que despierta en los estudiantes cada uno de ellos. Tanto los temas como el orden en que se plantean son revisados en función de los aportes, con el objetivo de seguir optimizando la propuesta para cada ciclo lectivo.

b) Las actividades integradoras

La crítica del mes

Cada mes, los alumnos en forma individual deben entregar al docente a cargo de la comisión, un trabajo escrito que consiste en una crítica sobre algún producto cultural: una película, un libro, un disco, una muestra, un producto de diseño u otro que a ellos les haya interesado en particular.

Para esto la cátedra propone un listado a modo orientativo, ya que cuando iniciamos esta propuesta, la mayoría de los estudiantes tenía dificultad para elegir sobre qué escribir.

La confección del listado implica un recorte que motivó un interesante debate interno acerca de la mejor manera de confeccionarlo y sobre todo, qué implica proponer un recorte, qué mirada sobre la cultura revela.

Aunque es una actividad que consideramos de mucha utilidad -para ejercitarlos en la escritura y la capacidad de fundamentar sus ideas- y que los estudiantes muchas veces expresan valorar positivamente (en encuestas o diálogo con los docentes) sin embargo es de muy dificultosa ejecución porque no es percibida como una obligación por lo que a los docentes les demanda excesivo trabajo que los alumnos entreguen cada mes su producción.

su historicidad, a sus transformaciones. A su vez, toda sociedad se ubica en un espacio y se encuentra en interrelación con otras sociedades. Entre otras razones, esa interrelación hace imposible una homogeneidad cultural. Por lo tanto, los estudios sobre sociedades y culturas analizan necesariamente su historia y su contacto (...) Una sociedad, en un contexto histórico específico, comparte una serie de presupuestos, sentidos y prácticas que, a la vez, son la base de disputas al interior de esa sociedad de otros presupuestos, sentidos y prácticas. Por otro lado, cuando dos personas o grupos de diferentes zonas del mundo entran en contacto, ambos reconocen que están en presencia de "una cultura diferente": alguien que habla otro "idioma", que se comporta de un modo extraño, que no entiende nuestras palabras o nuestras acciones tal como esperamos. Por eso, el concepto de cultura es útil para entender cómo se organizan las diferencias y los conflictos en una sociedad, así como para analizar las relaciones entre personas y grupos que hablan "idiomas" diferentes". Grimson, A. (2008) Diferentes sentidos de la noción de cultura. Los usos del concepto y la cuestión de la 'cultura nacional', Clase 6. En: Diploma Superior en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto- Cohorte 13, FLACSO- Argentina.

Saber: "La noción de saber es más abarcativa que la noción de conocimiento; saber nos remite no solo a conceptos, sino además a ideas de saber hacer, de saber vivir y de saber ser, etc. Su desarrollo no implica un único criterio de verdad; en él están comprendidos otros criterios, como el de eficiencia (cualificación técnica), de justicia (sabiduría ética) y de belleza (sensibilidad auditiva visual)". LYOTARD, J-F (1989). La condición posmoderna. Cátedra. Madrid.

4. LEDESMA, María. (2003) El diseño gráfico. Una voz pública. Argonauta, Buenos Aires P. 34

5. POTTER, Norman (1999) Qué es un diseñador. Objetos. Lugares. Mensajes. Paidós estética, Barcelona. P. 51

6. LEDESMA, María (2003) El diseño gráfico. Una voz pública. Argonauta, Buenos Aires. P. 21

7. CHAVES, Norberto (2005) El diseño invisible. Siete lecciones sobre la intervención culta en el hábitat humano. Paidós comunicación, Buenos Aires. p. 39

8. Se habla de saber en lugar de contenidos para resaltar el cambio de perspectiva que se ha producido en su concepción: por contenidos se puede entender "algo más que una selección de conocimientos pertenecientes a diversos ámbitos del saber elaborado y formalizado" (Gimeno, 1988, 65)

9. PUJOL, Mónica. (2007) "Diseñando espacios de sentido". http://foroalfa.org/es/articulo/8/Disenando_espacios_de_sentido

10. HUERGO, Jorge (2007) "La comunicación en la educación: coordenadas desde América Latina" En FISEC - Estrategias - Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Ciencias Sociales de Lomas de Zamora Año III, Número VI, pp 35-52.

Bibliografía

BLANCO GARCIA, Nieves (1994) *El sentido del conocimiento escolar en Volver a pensar la educación, Vol. I Prácticas y discursos educativos* (Congresos internacional de Didáctica). Morata, Madrid.

CHAVES, Norberto (2005) *El diseño invisible. Siete lecciones sobre la intervención culta en el hábitat humano*. Paidós comunicación, Buenos Aires.

CHERNY, Rubén (2007) *El instante creativo*.

En: http://foroalfa.org/es/articulo/74/El_instante_creativo_2

HUERGO, Jorge (2007) "La comunicación en la educación: coordenadas desde América Latina" En FISEC -Estrategias- Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Ciencias Sociales de Lomas de Zamora Año III, Número, VI, pp.35-52, ISSN 1669-4015.

Jalluf, Zalma (2004) "Diseño. Diálogo de muchos" En: Tipográfica 64 p. 10, octubre, Bs. As.

Ledesma, María (2003) *El diseño gráfico. Una voz pública*. Argonauta, Buenos Aires.

Mazzeo, Cecilia; Romano, Ana María. (2007) *La enseñanza de las disciplinas proyectuales*. Nobuko, Buenos Aires.

MENDEZ, Aitor (2008) "El rey Midas". En: <http://www.e451.net/index.php?/textos/ztsd-viii/>

MARTINIC, Sergio. (1998) "El objeto de la sistematización y sus relaciones con la evaluación y la investigación", ponencia del Seminario Latinoamericano: sistematización de prácticas de animación sociocultural y participación ciudadana en América Latina. Medellín, Fundación Universitaria Luis Amigó-CEAAL, 12-14 agosto 1998.

POTTERR, Norman (1999) *Qué es un diseñador. Objetos. Lugares. Mensajes*. Paidós estética, Barcelona.

PUJOL, Mónica (2007) "Diseñando espacios de sentido"

http://foroalfa.org/es/articulo/8/Disenando_espacios_de_sentido.

1998

Sara Guitelman

El taller de diseño

Experiencia del Taller DCV 2C

Incluimos este artículo de los primeros años del Taller C, con la intención de registrar no sólo nuestras expectativas iniciales sino también dar testimonio del estado de situación de la cátedra en sus comienzos. Esto nos facilita una mirada retrospectiva analítica sobre el trayecto recorrido en estos 18 años.

Dos puntos de partida para pensar una metodología

En el nivel del diseño curricular y en la concepción de docentes y estudiantes, nuestras carreras universitarias en diseño en comunicación visual han resuelto su relación con la formación para "la práctica" y para la adquisición de destrezas técnicas en general a través del llamado "taller de diseño", que se constituye en la asignatura troncal de la carrera.

En relación con ese lugar vertebrador que, sean cuales fueren los resultados a largo plazo en la formación de nuestros graduados, se le concede al taller de diseño, el conocido hecho de que no contemos con propuestas sistemáticas respecto de la metodología a implementar en el taller se torna preocupante. Carecemos no sólo de investigaciones que describan adecuadamente sus características y de mediciones de sus resultados entre la población de profesionales egresados de dichas carreras, sino también de metodologías, es decir de conjuntos integrados y fundados de procedimientos de diseño y planificación didácticos, que nos permitan saber qué actividades y qué secuencias de actividades y objetivos debemos desarrollar desde el trabajo del equipo de cátedra hasta la evaluación final del estudiante, pasando por el intercambio a que da lugar el encuentro en el aula.

Cuando a partir de esta carencia de instrumentos conceptuales y procedimentales que guíen nuestra práctica y la de nuestros estudiantes, nos planteamos qué taller queremos y cómo hacerlo funcionar, surgen dos ideas básicas para empezar a construir una metodología, en función de la realidad del taller que tenemos a cargo.

Y no es casual que esas alternativas vuelvan, para reformularlo, al modelo de la Bauhaus. Modelo que orientó, influenció, definió en principio el perfil de los talleres y uno de los hitos más fuertes de la breve tradición de nuestra disciplina, no sólo en cuanto a sus realizaciones sino además en cuanto a su producción teórica y conceptual.

2010-2014

Proyecto de investigación

LOS SABERES EN LOS TALLERES PROYECTUALES

Una indagación en propuestas pedagógicas de cátedra

*Mercedes Filpe
Sara Guitelman
Stella Maris Abate
Claudia Di Paola
Verónica D'Elía
Valeria Lagunas
Eleonora Langard*

El presente proyecto se ubica en el campo de la didáctica del nivel superior. Su propósito es aportar a uno de los debates actuales en la enseñanza de las carreras de diseño gráfico/en comunicación visual: qué saberes son posibles de articularse en el espacio de los talleres proyectuales en el actual contexto socioeducativo y cultural.

Metodológicamente se trabajará con la modalidad de estudio de casos propio de las ciencias sociales. Para su construcción se seleccionaran dos talleres proyectuales de características afines. Las unidades de análisis representarán a las propuestas pedagógicas de los talleres seleccionados, tanto en su dimensión teórica (intenciones) como en su concreción práctica (realidad).

Marco teórico

Qué saberes se articulan en el espacio de los talleres proyectuales de las carreras de diseño gráfico/en comunicación visual, es uno de los debates vigentes en torno a la enseñanza de estas disciplinas, y presenta varios ejes problemáticos que la presente investigación pretende abordar.

Por una parte, desde el modelo fundacional de la Bauhaus –y siguiendo con el influyente modelo de Ulm en Latinoamérica–, es doxa en los currículos de diseño, que el taller proyectual es el espacio productivo en el que los saberes de las disciplinas de carácter más teórico –de hecho “periféricas”, ver esquema circular plan de estudios Bauhaus¹–, adquieren sentido, concretándose y transfiriéndose al ámbito del hacer, del proyecto. Esta concepción está fuertemente instalada y arraigada en los planes de estudio de las carreras de diseño nacionales y latinoamericanas, como hemos podido analizar en la investigación realizada entre los años 2002 y 2006².

De hecho, el taller proyectual no solo ocupa un lugar clave en cada nivel de estudio, sino que transversalmente se desarrolla, generalmente, a lo largo de toda la carrera, con la modalidad de materia denominada “troncal” o “vertical”, lo que confirma la centralidad que ocupa en la organización de contenidos curriculares.

Una segunda cuestión, es que más allá del currículo explícito, está el currículo que efectivamente se realiza en las aulas. Sobre esto hemos podido indagar

en la investigación reciente acerca de estrategias didácticas en los talleres de diseño³. Aunque no fue la problemática central de análisis, hemos detectado no sólo en el Taller C sino también en otras cátedras analizadas (particularmente Diseño Gráfico Cátedra Raúl Belluccia, UBA) y en la bibliografía sobre el tema, que en el aula taller existe la preocupación de los docentes sobre la dificultad de esta articulación teoría/práctica. Pareciera existir cierto consenso en explicar, en gran medida, esta dificultad, en la escasa o casi nula formación docente de quienes enseñan diseño, que son diseñadores. “En las disciplinas proyectuales... la creencia instalada de que el saber profesional es condición suficiente para su enseñanza ha postergado la construcción de una didáctica específica, construcción que implica conocer no sólo la disciplina en sí misma sino cómo ésta se constituye en objeto de enseñanza y qué mecanismos se ponen en juego en el docente y en el alumno en el momento de llevar adelante los procesos de enseñar y aprender”⁴

Este tema se nos presenta una y otra vez como problema a quienes venimos investigando acerca de la enseñanza del diseño, por lo que consideramos de fundamental importancia estudiarlo y hacer un aporte para el mejoramiento de la calidad educativa en el ámbito que nos ocupa.

El recorrido iniciado en el 2002 con la investigación sobre planes de estudio de las carreras de diseño en Latinoamérica, y luego el abordaje del problema de las estrategias didácticas en el taller, nos condujeron una y otra vez al tema de la necesidad de estudiar los contenidos del ámbito de los “saberes teóricos” o académicos y su articulación con el hacer en el espacio proyectual que es el taller.

Hemos mencionado que el taller como materia troncal, es el eje decisivo en la formación en diseño. Sin embargo, la especificidad de sus particularidades pedagógicas, si bien ha sido suficientemente señalada por diversos autores, sin embargo no ha sido suficientemente analizada, puesta en cuestión, reformulada. Y esto, porque la reflexión teórica sobre la enseñanza de las disciplinas proyectuales es escasa y sólo ha despertado inusual interés en los docentes, en los últimos años. Como se señala insistentemente en la bibliografía sobre el tema⁵, esta reflexión es necesaria. Y actualmente hay más preguntas que respuestas.

Es insoslayable preguntarnos para avanzar en la reflexión pedagógica anteriormente señalada ¿qué significa proyectar en el contexto actual? ¿qué contenidos o saberes requiere ese proceso?

Coincidiendo con Schön⁶, el taller se basa en la premisa de *aprender haciendo*, pero en ese proceso está claro que hay saberes –muchos de ellos originados en la práctica profesional– que es necesario interrogar desde la teoría.

Hoy, el “saber a enseñar” es un tema de debate entre los docentes de diseño, por varios motivos:

- Porque el diseño como disciplina que surge con la modernidad, a principios del siglo XX, con lo que puede considerarse relativamente nueva. Más reciente aún es la tradición sobre su enseñanza.

Podríamos describir estas dos ideas básicas como sigue:

1. Recuperar la tradición del taller como espacio de producción, en el sentido que le imprimió la Bauhaus a los talleres de diseño.

Taller es atelier, obraje, lugar en que se trabaja una obra con las manos. Y en una acepción más amplia, es un espacio activo, de transformación recíproca de objeto y sujeto. Este sentido primigenio es el que guió los talleres en la Bauhaus, cuyo modelo fueron las escuelas técnicas.

Estamos diciendo que el taller debe ser un taller. Y es una obviedad, o una tautología. Sin embargo, las condiciones de infraestructura que detallaremos más adelante, los cambios tecnológicos y la no adecuación de la institución a los mismos, sumado a las particulares características de los proyectos de segundo año en particular –en el que los trabajos prácticos son extensos y requieren en gran parte de su desarrollo de la asistencia de computadoras– han llevado a una realidad en la que encontramos internalizada la idea de que en el aula no se puede trabajar. Y es una verdad a medias. Proponemos repensar qué podemos hacer en el aula.

2. Construir un metodología del taller de diseño superadora del modelo de Bauhaus, centrado en los aspectos formales y las técnicas manuales abordando en cambio el diseño como una disciplina ligada a la comunicación, lo que implica una expansión hacia la investigación y la incursión en las ciencias sociales en general.

Está fuera de duda la influencia de la metodología de la Bauhaus en las escuelas y universidades en el área de diseño. Ese modelo, que aportó a nuestra disciplina un estatuto más riguroso, con su orientación a la práctica y su énfasis en lo técnico y los aspectos formales, contribuyó sin embargo a desligar al diseño de los problemas sociales, por lo tanto comunicacionales, y fomentó un tipo de enseñanza impartida por maestros en el sentido que le da cierta tradición entre los artistas plásticos, en la que generalmente la reflexión acerca de los fundamentos teóricos y la construcción de categorías y tesis de análisis se reducen al comentario de experiencias personales.

La idea de superar ese modelo en algunas de sus tendencias principales no es algo novedoso. De hecho está en el nombre mismo de la carrera en nuestra universidad, "Diseño en comunicación visual", que supone y a la vez establece una fuerte vinculación de nuestra disciplina con las ciencias de la comunicación. La circunstancia se liga sin duda a algunas tendencias dominantes en el debate académico y cultural en el momento de creación de la carrera en los años sesenta. Esas tendencias dejaron sentadas ciertas convicciones o principios que actualmente siguen suscribiendo –en menor grado plasmando en los hechos– tanto la comunidad profesional como académica en torno del problema: nadie podría estar hoy en desacuerdo con la necesidad de reconectar reflexivamente la práctica del diseño con sus dimensiones no específicas y con sus consecuencias culturales y sociales.

- Porque es una disciplina del orden del *hacer*.
- Porque es una disciplina vinculada al “enigmático” y siempre de dificultoso abordaje del concepto de *creatividad*.
- Porque el diseño surgió como una necesidad del mercado.
- Porque desde el ámbito universitario se ha puesto en cuestión la sumisión al mercado.
- Por la inestabilidad creciente de su definición, en continuo cambio: diseño y proyecto, diseño y comunicación, diseño y mercado, diseño y arte.
- Por los cambios tecnológicos que modifican de manera acelerada y continua los ámbitos de la práctica profesional, y con ello la pregunta sobre *qué enseñar*.

Parados sobre este terreno inestable y conflictivo, pretendemos abrir interrogantes y dar respuesta a algunas de estas cuestiones. Si coincidimos en que el diseño es un *saber técnico* pero también un *saber cultural*⁷, es necesario interrogar este concepto, y también preguntarnos ¿Qué son los saberes técnicos? ¿Qué son los saberes culturales? ¿Cuáles son? ¿Qué saberes están presentes en las distintas instancias de los talleres verticales configurados como caso/s de estudio? ¿Cómo reciben los docentes los saberes explícitos en las propuestas de los talleres?

La hipótesis es que los *saberes culturales* debieran ser parte del ejercicio proyectual y que en los talleres de diseño que así lo entienden, aunque la propuesta explícita pareciera ubicarse en esta posición, esto no se concreta en los hechos. Una vez más, la falta de formación docente aparece como la excusa que imposibilita la tan urgente necesidad de la “reflexión sobre la acción”. En el taller se hace, y los saberes “teóricos” parecieran ser, para muchos docentes y para la mayoría de los estudiantes, un plus que corre por otra vía que la del proyecto, cuando debieran ser constitutivos de éste.

“Los trabajos realizados en los talleres de diseño tienen un eje vertebrador en las carreras de nuestra facultad y demandan al alumno la integración de diversos campos epistemológicos (tecnológicas, ciencias sociales, ciencias duras”⁸. El eje es la epistemología proyectual, a la cual los demás deberían integrarse.

Entender que los *saberes culturales* son constitutivos de la formación en diseño implica también una posición ideológica respecto de la disciplina.

Desde los años 90 a esta parte, los cambios tecnológicos modificaron sustancialmente el campo laboral, al posibilitar que respuestas técnicas inmediatas reemplazaran en gran medida a las respuestas profesionales de un comunicador visual. Ante esto, la universidad pública debería replantearse qué enseñar: si se adecua a las demandas del mercado; o si, por el contrario, sostiene una enseñanza cuestionadora y transformadora de la realidad.

En síntesis, los interrogantes que enmarcan el presente proyecto de investigación se apoyan en la noción de saber en tanto esta es más abarcativa que la noción de conocimiento; *saber* nos remite no solo a conceptos, sino además a ideas de saber hacer, de saber vivir y de saber ser, etc. Su desarrollo no implica un único criterio de verdad; en él están comprendidos otros criterios, como el

de eficiencia (cualificación técnica), de justicia (sabiduría ética) y de belleza (sensibilidad auditiva visual).

Aporte original al tema

La escasez de reflexión pedagógica –antes mencionada– sobre la problemática específica de articulación teoría/proyecto en las disciplinas proyectuales, hace necesario y de mucho interés el aporte que pueda hacerse para contribuir a construir nuevos modelos que mejoren la calidad de la enseñanza en los talleres de diseño.

Objetivos

- a. Examinar estructuras o formatos curriculares que proponen al taller proyectual como eje vertical y transversal.
- b. Explorar de que modo los talleres de diseño resignifican los saberes provenientes de las materias contextuales.
- c. Aportar reflexiones de carácter propositivas que vinculen saberes propios de la epistemología proyectual, sujetos pedagógicos y contextos culturales y de enseñanza.

Metodología

Tomando como objeto de investigación dos cátedras de taller de diseño (UNLP, Facultad de Bellas Artes: Taller de diseño en comunicación Visual I y II-V cátedra Filpe – UBA: FADU, Diseño gráfico I-IV cátedra Pujol) seleccionadas teniendo en cuenta sus marcos teóricos y propuesta metodológica en tanto acuerda con la posición de entender el diseño como un discurso social por lo cual cualquier proyecto más allá de la epistemología proyectual se sostiene en la confluencia de otras ciencias y otros saberes, proponemos hacer una investigación de campo retomando las preguntas planteadas anteriormente:

- ¿Qué saberes están presentes en las distintas instancias de los talleres verticales configurados como caso/s de estudio? ¿Cómo se manifiestan teniendo en cuenta una perspectiva histórica?
- ¿Cómo reciben los docentes los saberes explícitos en las propuestas de los talleres?

A través de la construcción de protocolos y aplicación y desarrollo de:

- Entrevistas en profundidad a docentes y alumnos
- Talleres docentes
- Entrevistas a especialistas del Área del Diseño y comunicación visual y del campo de la Didáctica del nivel universitario
- Seguimiento y análisis de proyectos a modo de casos testigo.
- Examen de las distintas consignas de trabajo, propuestas en los trabajos prácticos, actividades teóricas, esquicios, etc.

En esta reorientación no podemos dejar aspectos negativos de la influencia del auge del marketing. El *matrimonio* promovido entre diseño y marketing en los últimos años, en términos de Alejandro Lo Celso, implica una visión del diseño ligada a la comunicación, pero entendida ésta en una perspectiva restringida o reduccionista, orientada a la eficacia comunicativa en función de la cultura del consumo, según los imperativos y necesidades de un mercado inevitablemente consustanciado –las más de las veces de manera inadvertida o implícita- con determinados patrones ideológicos o modos de concebir la relaciones sociales. No está de más recordar en este contexto que desde la Universidad debemos no sólo evitar la asimilación acrítica de las concepciones dominantes en el ámbito profesional o en cualquier otro espacio social, sino también ir más allá de una mera impugnación declarativa, y organizar una reflexión sistemática sobre la complejidad del fenómeno comunicacional capaz no sólo de presentarse como alternativa sino, a mediano y largo plazo, de disputar el lugar de las concepciones hegemónicas, que solemos identificar en el optimismo comunicacional del marketing (con su reducción a un esquema lineal donde los roles suelen estar fijados de antemano).

Ahora bien: para pensar en términos de sujetos sociales y culturales dinámicos y no de 'nichos', necesitamos entre otras cosas convertir el taller de diseño en el espacio donde esa reflexión guíe nuestra práctica y en el que la práctica problematice la reflexión y la prolongue, desde la investigación, el análisis, la creación de métodos de trabajo, la lectura crítica, integrando saberes de materias teóricas específicas.

Las dificultades

En este intento de replanteo del taller, nos encontramos con no pocas dificultades materiales, que son en definitiva las que más obstaculizan la experiencia:

- El problema básico y fundamental que atenta contra su funcionamiento es el aumento de la matrícula. Es opuesto al concepto mismo de taller un aula donde 286 personas están trabajando en un mismo espacio físico (aula) divididos en nueve comisiones de treinta alumnos cada una aproximadamente, con un ayudante por comisión. Apenas pueden escucharse entre sí los integrantes de cada comisión.
- No contamos con la cantidad necesaria de sillas y mesas, absolutamente imprescindibles para el funcionamiento del taller.
- Menos aún contamos con la infraestructura que requieren las nuevas tecnologías de diseño: computadoras, impresoras, etc.
- En cuanto a los recursos humanos, cada comisión está a cargo de un ayudante. Esos ayudantes trabajan en un 90% ad honorem, y un porcentaje similar es de ayudantes-alumnos. Estas condiciones impiden la continuidad y la formación de recursos. Es muy frecuente que el auxiliar docente, en el momento en que adquirió la mínima experiencia y formación, abandone la

Paralelamente

- Se analizarán los formatos de los currículos de cada carrera y los programas de las materias afines, como asimismo, el programa de cada taller en particular para establecer una contrastación entre lo explícito y su concreción.

Metas / Resultado esperados en el desarrollo del proyecto

Poder hacer una comparación entre cátedras con perfiles similares desde sus intenciones formativas (formulación teórica), y cómo resuelve en su concreción práctica cada una de manera distinta la articulación de saberes en el contexto de planes de estudio diferentes.

Contribución al avance del conocimiento científico y/o tecnológico y/o creativo

- Configuración de problemas emblemáticos de la enseñanza del diseño y formas de resolución concreta que articulan discusiones en torno a los contenidos, elementos contextuales y visiones de los sujetos que reciben y resignifican las propuestas pedagógicas de talleres
- Fundamentar teóricamente las virtudes del formato taller para la formación de sujetos profesionales competentes y "críticos".

Notas bibliográficas

1. LUPTON, Eller ABBOTT MILLER, J. editors (2002) *La Bauhaus y la teoría del diseño*. Gustavo Gili, Barcelona.
2. Proyecto de investigación «*La enseñanza del diseño en Latinoamérica. Superando fronteras*», Directora: DCV María de las Mercedes Filpe. UNLP Programa de incentivos. Aprobado mayo de 2001. Facultad de Bellas Artes, UNLP. Código 11/B126
3. Proyecto de investigación «*El grado universitario en diseño gráfico en comunicación visual. Estrategias didácticas en los talleres*». Directora: María de las Mercedes Filpe. Co-directora: Ma. Sara Guitelman. acreditado 1º enero 2006. Programa de Incentivos. Facultad de Bellas Artes, UNLP. Código B188.
4. MAZZEO, Cecilia; ROMANO, Ana María. (2007) *La enseñanza de las disciplinas proyectuales*. Buenos Aires, Nobuko. p. 24
5. Cf. Norberto Chaves, María Ledesma, Mónica Pujol, Cecilia Mazzeo, Ana María Romano, como algunos referentes de relevancia y otros espacios donde circulan los principales debates en torno al diseño, como Foroalfa.
6. SCHON, Donald (1998) *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós, Barcelona.
7. LEDESMA, María (2007) Transcripción de la intervención de Ledesma de la autora en las Primeras Jornadas de Reflexión Docente Y si..., organizadas por este equipo de investigación en septiembre de 2007, Biblioteca Nacional, UNLP.
8. MAZZEO, Cecilia; ROMANO, Ana María. Op. Cit.

cátedra, ya sea por cansancio, o porque le surgió un trabajo rentado, etc.

- Tampoco la institución se ha preocupado por garantizar la formación pedagógica disciplinar, por lo tanto los profesores son casi autodidactas en lo pedagógico. La intuición, la experiencia profesional y hasta el sentido común guían su práctica docente.

Lo que hicimos y lo que falta

En relación con los dos puntos de partida mencionados al comienzo, podríamos hablar de dos objetivos generales fundamentales que nos hemos propuesto en el Taller 2C:

1. Producir en clase.

2. Recuperar aspectos teóricos básicos para conceptualizar propuestas, integrando teoría y práctica, y los saberes de otras materias de la carrera.

2. Desarrollamos en primer término el punto 2 ya que es en este objetivo en el que hemos centrado nuestro interés en 1998.

Los dos grandes desafíos en el intento de introducir teoría de una manera sistemática al taller, fueron:

- Promover el interés por parte de los alumnos en esos contenidos (paradójicamente, aunque 'reclaman' más teoría, luego encontramos que son muy reticentes a la lectura de la bibliografía, a escuchar un teórico que supere los 45 minutos de duración, etc.). En algún sentido persiste la idea de la 'creación' como algo espontáneo e irreflexivo y hay gran resistencia a objetivar los problemas, investigar, analizar, construir una metodología para encarar un proyecto. Aunque desde los inicios de la carrera –taller I– se insiste en la práctica del diseño como una actividad intelectual orientada a objetivos comunicacionales específicos, en segundo año aún es muy significativo el imaginario que el alumno trae sobre esta práctica.

- Cómo integrar teoría y práctica. Creemos que la productividad de la teoría reside en el contrapunto con la práctica. El taller es una modalidad operativa que se constituye en el aprendizaje activo, en la síntesis entre pensar y hacer.

Algunas propuestas que experimentamos:

a) En el taller no hay días ni horarios fijos establecidos previamente para teóricos. El no diferenciar el espacio y tiempo teóricos de prácticos, es en sí misma una decisión que permite la integración según lo reclama la misma práctica. En muchos casos, los teóricos nacen de necesidades del taller en ese momento y lugar.

b) Asignamos cuantitativa y cualitativamente, más espacio a la teoría y la reflexión crítica.

c) En la medida de lo posible, vinculamos problemas teóricos abstractos a

situaciones específicas y concretas del diseño, utilizando medios audiovisuales.
d) Propiciamos la realización de informes, fundamentaciones, memorias descriptivas y todo tipo de escritos que den cuenta de la propuesta gráfica que el alumno presenta. Ponemos énfasis en formulación teórica, conceptual, de las propuestas.

e) Para cada trabajo práctico elaboramos una *guía metodológica*, que se convierte en una herramienta útil para el alumno en la orientación del análisis y en la construcción de una metodología de trabajo propia.

f) Cada trabajo práctico tiene su ficha con *criterios de evaluación* del mismo. Aunque la función de estos criterios es que el alumno sepa qué se le corrige, también orientan en aspectos conceptuales y en el marco teórico de la cátedra.

g) En las correcciones grupales intentamos poner énfasis en explicitar y analizar críticamente las razones y consecuencias de las decisiones prácticas e instrumentales tomadas en cada realización gráfica.

f) En cuanto a la evaluación, es criterio del Taller C, evaluar progresivamente los resultados por sobre el proceso a medida que el alumno avanza en la carrera, de primero a quinto año. Por lo tanto en segundo año se pondera el proceso por sobre el resultado. Este punto es de importancia a la hora de definir que valor se le da al trabajo de investigación, al trabajo metodológico, a las lecturas realizadas por el alumno, etc.

Para profundizar el cambio, en 1999 nos proponemos:

a) Incorporar como mínimo un parcial de contenidos teóricos. Evaluamos que es necesaria una instancia que obligue a realizar las lecturas para cada TP.

b) Una vez por semana, al término del taller, se planteará una pregunta sobre la que el alumno deberá investigar y/o reflexionar, por escrito, para la clase siguiente. La primera media hora de esa clase se destinará al debate en comisiones, sobre esas respuestas.

c) Al inicio de cada trabajo práctico de producción de una pieza gráfica, los alumnos deberán elegir/seleccionar una pieza existente (ej. afiche) y analizarla en sus aspectos formales y comunicacionales según guías que proveerá la cátedra.

d) Los criterios de evaluación se darán a los alumnos al comienzo de cada TP, no el día antes de la corrección, tal como se realizó durante 1998.

1. Producir en clase.

Este es el objetivo al que proponemos dedicar el mayor esfuerzo en 1999. Actualmente el trabajo en clase se limita a la producción de reflexión a partir de las correcciones grupales y al desarrollo de algunos trabajos prácticos cortos –esquicios– de forma aislada. Creemos necesario realizar una gran transformación en la dinámica del taller, para lo cual es imprescindible resolver previamente el problema de infraestructura: contar como mínimo con dos aulas para poder distribuir mesas y formar los grupos de modo que puedan trabajar cómodamente.

En ese nuevo contexto, proponemos:

- Profundizar la corrección grupal a través de técnicas específicas que la vuelvan más productiva.
- Propiciar el debate a partir de los materiales escritos, y análisis de piezas que los alumnos de realizarán domiciliariamente y en la medida de lo posible, en clase.
- Promover el intercambio de ideas, a partir de facilitar que el desarrollo de algunas etapas proyectuales (que no requieran tecnología) sea concretado en clase.

Debemos reconocer que durante 1998 nuestro esfuerzo estuvo centrado en dotar al taller de contenidos teóricos más rigurosos, e integrar teoría-práctica. Cumplimos parte del objetivo, tal como hemos evaluado al finalizar el año en base a los resultados obtenidos en los trabajos de los alumnos, y por el resultado de la encuesta realizada a los mismos.

Los puntos reseñados como propuestas que pondremos en marcha durante 1999, apuntan a *lograr un mayor compromiso por parte del alumno* en esta transformación. Para que tome conciencia de su responsabilidad en el taller como espacio colectivo, donde el saber se genera en la relación con el objeto y con los otros. Que sea más participativo, más solidario, que co-opere con sus compañeros. Es fundamental este cambio de actitud para la productividad del taller y es nuestro deber promoverla.

universitario se convirtió en la marca de identidad del *Taller C*: proponer experiencias de aprendizaje que confrontan al estudiante con la pregunta clave sobre su futuro ¿para qué sirve, a quién sirve el diseño? ¿qué consecuencias tienen nuestras acciones/intervenciones en las comunicaciones sociales?

En el año 2003 se creó un subprograma denominado *Diseño Solidario*, para la asistencia a necesidades de diversas instituciones de bien público. Algunos de los proyectos diseñados pertenecen al ámbito de la Universidad Nacional de La Plata, muchos para la comunidad en general. Se han desarrollado proyectos para Programa Calidad de Vida (Facultad de Arquitectura y Urbanismo); Programa Salud Bucal (Facultad de Odontología); Talleres del Observatorio (Facultad de Astronomía y Geofísica); PROIN, Programa Ida y vuelta (Facultad de Bellas Artes); Packaging para productos del Colegio Inchausti y Samay Huasi de la UNLP; Programa Para mamá (Neonatología, Hospital de Niños Sor María Ludovica); Programa Progresá; CIDAD; ASE Medio Técnico para la Autogestión Social de la Economía; Plaza con Lectura en Tolosa, *¡Hola!*, obra de teatro de padres de la Escuela Anexa; Programa Jóvenes y Memoria, de la Comisión Provincial por la Memoria.

Todos estos proyectos se realizan para dar respuesta a necesidades de diseño de instituciones, incluida la propia universidad, favoreciendo el intercambio interdisciplinar al conformar equipos con la comunidad universitaria de otras unidades académicas. Comenzamos a trabajar en proyectos de comunicación visual para instituciones y ONGs a través de los trabajos prácticos del currículo, y de este modo concretamos la interacción con numerosas organizaciones sociales; armamos un equipo abierto de estudiantes con vocación de participar en concursos de diseño de temáticas sociales, que con la tutoría voluntaria de docentes de la cátedra, participaron y ganaron varios premios; organizamos muestras y concursos. Y fue sobre finales del 2007, cuando conocimos el trabajo que estaba realizando el Taller de Arte de la Casa de Pre-Alta del Hospital Dr. Alejandro Korn. Desde entonces supimos que teníamos mucho en común. Aunque a primera vista no pareciera.

El taller produce arte en muchas de sus manifestaciones: literatura, plástica, teatro, entre otras. Todas esas producciones culturales necesitan un destinatario. Y contaban con muy pocos recursos de comunicación. Se necesitaban modos de llegar a espectadores y lectores para construir realmente un lazo entre los alumnos del taller y la comunidad extrahospitalaria.

También pensamos: estos productos valen. Tienen en sí mismos la posibilidad de ser medios materiales de vida para los pacientes/alumnos de taller de Pre-alta. Con el objetivo de participar en la construcción de esos lazos es que comenzó la integración, durante el 2008, del *Taller de Arte de la Casa de Pre-Alta con Diseño Activo*.

En primera instancia se trabajó el tema de la identidad del grupo y surgió la necesidad de buscar un nombre que los identifique. A través de técnicas participativas, el grupo decidió, luego de producir una lista y debatir acerca del tema de la identidad, designar al grupo con el nombre El cisne del arte. A

COMIENZA UNA NUEVA ETAPA EN
DESAFIOS, GRANDES CAMBIOS EN TALLER
CREAR, EXPLORAR, BUSCAR UNA NUEVA MIRADA
DISEÑO, VER UNA NUEVA FORMA DE ENCARAR E
ESTE TALLER NO SOLO SE BASA EN EL DISEÑO
BIEN EN ENCONTRAR TU IDENTIDAD, EN AYUDAR
EN BUSCAR OTRAS POSIBILIDADES, ES UN CAM
CADO PERO CON ESFUERZO TODO SE VUELVE
POR ESO HOY TE DOY LA BIENVENIDA AL
LUGAR DONDE VAS A ENCONTRAR UNA FORMA
DE VER E INTERPRETAR EL DISEÑO.

encia en este taller fue muy grata.
que nos presentaron en la
ambiente de

EN EL
MUNDO.
SINO TAM-
AL OTRO,
NO COMPU-
MAS SIMP-
ALLER C, UN
DISTINTA

HUESOS

Innovaciones de la cátedra

continuación, dado el interés generado se propuso trabajar sobre el diseño de la revista literaria *Eternos caminantes*.

A partir de este encuentro el equipo de *Diseño Activo*, observando el compromiso y valor que tiene para los integrantes de este taller, se propuso trabajar el área de diseño y comunicación del taller de arte El cisne, en vistas a potenciar la llegada de las producciones artísticas del taller a la comunidad toda. Dando un lugar prioritario a la participación creativa de los integrantes del taller, promoviendo la transferencia de conocimientos y habilitando espacios de salud para todos los implicados en el proyecto.

La Casa de Pre alta como espacio “entre” la internación y el “afuera” se presenta como el lugar apropiado para articular estrategias de comunicación inclusivas, que integren a pacientes internados y externados a la comunidad, facilitándoles medios para su expresión y vinculación con la comunidad.



Lazos sociales

La Casa de Pre Alta realiza variadas instancias de diagnóstico a partir de las cuales se plantean orientaciones para el tratamiento de las personas con padecimiento psíquico de larga evolución y de bajos recursos socioeconómicos que asiste. Se trata de enfermedades psiquiátricas graves y crónicas, como son los trastornos psicóticos en sus distintas formas clínicas. Se observan en todos los pacientes grados de institucionalización provocados por modos manicomiales de tratamiento. Estas variables (patología, serie social, prácticas manicomiales) condicionan un deterioro del lazo social y un posicionamiento pasivo de los sujetos respecto de sus intereses y sus capacidades.

Las instancias diagnósticas abarcan el seguimiento de los casos clínicos desde el punto de vista de la psiquiatría, la psicología, la enfermería comunitaria, la terapia ocupacional, el trabajo social y el aprendizaje artístico. Informes, seguimientos, entrevistas y relevamientos sociales de cada uno de los pacientes conforman el cuerpo de los datos sobre los cuales se caracterizan los casos.

El diagnóstico desde la especialidad y atendiendo a la singularidad de la persona está sujeto a constantes evoluciones que se vuelcan en las historias clínicas, trabajos científicos, jornadas, capacitaciones, ateneos, e investigaciones. Sin embargo las diferentes perspectivas profesionales se aúnan en un criterio consensuado de salud mental que permite desarrollar estrategias hacia la externación y el autovalimiento de las personas asistidas. En este sentido las experiencias previas que han interrelacionado a pacientes y organizaciones intermedias de nuestra ciudad demuestran que es posible la restitución o surgimiento de lazos sociales que colaboren con los procesos de externación de los pacientes y su sostenimiento en el tiempo.

En el hospicio los locos son desechos. Están atrapados (dichos y hablados) por el discurso psiquiátrico manicomial. En este panorama otras miradas como la del arte pueden aportar a crear un espacio/tiempo/tarea que apueste por el surgimiento de una subjetividad. Jerarquizar esos espacios se impone como



2008/2014

Diseño Activo y el Cisne del Arte

Mercedes Filpe
Sara Guitelman

La experiencia que contamos en el libro *El perro lanudo. Radiografía de un fenómeno** se sustenta en el convencimiento de que la universidad, como parte de la sociedad y del Estado, tiene una responsabilidad social: “estimular todas aquellas actividades que contribuyan al mejoramiento social del país, al afianzamiento de las instituciones democráticas y, a través de ello, a la afirmación del derecho y la justicia”, afirma el Estatuto de la UNLP. La educación superior, más allá de formar para el trabajo profesional, la investigación y la docencia, apunta a la formación en valores, el desarrollo de la cultura y la construcción de una sociedad más igualitaria.

Desde el año 2001, el Taller C incorporó la extensión a sus contenidos curriculares a través de un programa que se llamó, desde entonces, *Diseño Activo*, sustentado en el modelo de la educación experiencial. Se instaló en el aula la pregunta sobre el para qué de nuestra práctica como diseñadores, en un momento histórico en que estos debates comenzaban a surgir ante la crisis del modelo neoliberal que se revelaba como profundizador de todas las desigualdades.

No es casual la coincidencia cronológica de dos hechos, distintos pero vinculados: por una parte, en el ámbito de las universidades, la extensión comienza a ser revalorizada. Por otra, en el ámbito específico del diseño, el segundo manifiesto mundial “*Primero lo primero*” puso en escena en el 2000 una pregunta crucial que siempre atravesó nuestra práctica pero que durante décadas pareció no interesar a muchos: ¿a quiénes servimos los diseñadores?

Que la universidad debe servir a la comunidad socializando el saber, estudiando los problemas que afectan al país, favoreciendo cambios que la sociedad necesita, incluye también el abordaje de cuestiones de índole política y cultural, y ese es el marco del voluntariado *Andar hacia la inclusión social: Diseño Activo / El cisne del arte*.

En el año 2001, tal vez urgidos por hacer oír nuestra voz en el contexto de la tristemente recordada crisis, tomamos la decisión de realizar acciones comunicativas concretas, en aquel caso específico, la protesta social. Aquello que comenzó como una reacción, un gesto casi espontáneo (¡ante esto no podemos permanecer indiferentes!) concretado en acciones: el cartel en la protesta callejera, el diario mural, abrieron la puerta a un camino que nunca dejamos, y que muy por el contrario, nos llevó a transitar nuevos espacios y a abrir nuevas posibilidades. El compromiso con acciones comunicativas “hacia afuera” del ámbito

Por sobre cualquier otro fin, la universidad estatal tiene la obligación de formar personas cuyo saber esté inevitablemente comprometido con hacer una sociedad más justa.



* Disponible en http://issuu.com/dematteo/docs/el_perro_lanudo_final

urgente para que puedan retomarse los efectos de esas prácticas. En pos de construir artificios, lazo social, inserción que le permita vivir con los otros.

Esto implica trabajar en concordancia, estableciendo coordenadas necesarias para un tratamiento, para que los efectos sean duraderos.

El arte y la comunicación social en un marco de derechos pueden aportar como herramientas de transformación hacia una realidad donde el paciente no sea percibido como loco/ enfermo/ deficiente sino como artista/ autor/ alumno/ tallerista/ pintor/actor/ espectador/ comunicador.

Articulación de proyectos

En el año 2009, el trabajo de articulación entre Diseño Activo y el taller El cisne del arte tuvo un importantísimo impulso al ser aprobado como Proyecto de Voluntariado Universitario. De esta manera, durante ese año y hasta el 2011 a través de ANDAR, tal el nombre del proyecto de voluntariado, se profundizó la articulación de actividades.

El objetivo general de este proyecto fue desarrollar estrategias para la construcción de lazos comunicativos entre el taller de arte y la comunidad, a través de la edición y publicación de las producciones artísticas de internos/pacientes en proceso de externación y externados. Para ello, se creó un nuevo espacio dentro de El cisne del arte, destinado a estos fines de producción, difusión e integración.

Los objetivos específicos fueron:

- Contribuir al establecimiento de lazos sociales e inserción social de personas institucionalizadas por tiempo prolongado, a través de la instrumentación de medios que habiliten espacios expresivos.
- Fortalecer la autonomía de las personas portadoras de padecimiento subjetivo.
- Desarrollar recursos subjetivos de la persona hacia estrategias de externación y sostén de la externación, enmarcados en modelos alternativos al manicomio.
- Incorporar nuevos lenguajes y saberes (el diseño, la fotografía) que enriquezcan las posibilidades expresivas en el marco del taller de arte.
- Iniciar actividades que promuevan el intercambio y la comunicación dentro de la comunidad hospitalaria y con la sociedad en su conjunto.

¡Hecho!

A través de un programa de actividades taller se desarrollaron diversas propuestas para poder ampliar los horizontes expresivos de los integrantes, a partir de la inclusión de la fotografía y el diseño, entre las cuales se incluyó el diseño de la revista trimestral y la publicación de sus producciones artísticas.

Uno de los pilares del proyecto ANDAR fue la visión interdisciplinaria de sus integrantes ya que los mismos proveían una mirada desde distintas ramas de las ciencias sociales: el diseño, la antropología y psicología.

Los estudiantes de diseño en comunicación visual participaron en el diseño,

diagramación, edición, seguimiento en imprenta y en algunos casos, en la producción artesanal de las piezas. También explicaron conceptos y atendieron dudas de los pacientes respecto a temas de diseño y comunicación visual. Reelaboraron las ideas de los pacientes respetando sus sugerencias pero aportando soluciones y opciones desde el lenguaje específico.

Los estudiantes de antropología realizaron una observación participante de carácter etnográfico que implicó actividades prácticas, de registro escrito y de búsqueda bibliográfica. Acompañaron los procesos de los pacientes durante la resolución de consignas. Compartieron solidariamente momentos de recreación y esparcimiento y colaboraron con la dinámica del taller en todos sus aspectos. Por otro lado, los estudiantes de psicología tomaron contacto con la problemática de la salud mental/hospital público pudiendo contrastar sus conocimientos académicos con la realidad de las personas con padecimiento psíquico que integran el taller. Mediante la observación y los intercambios verbales de los pacientes se consustanciaron con sus particularidades. Este conocimiento les permitió intervenir en momentos críticos desde el sostén de la escucha ayudando a enmarcar las tareas.

Cada actividad sirvió para abordar los distintos objetivos, evitando la fragmentación y burocratización de las actividades. La estrategia sostenida por reuniones virtuales y presenciales entre la coordinadora del taller, los docentes y los voluntarios fue: definir en cada caso expectativas adecuadas a las posibilidades de cada sujeto, según las coordenadas de cada coyuntura, el tipo de contexto social y el momento del Proyecto que se estuviera transitando. De esta manera se pudieron alcanzar metas relevantes: el intercambio humano y de trabajo entre los integrantes de El cisne del arte, de la Casa de Pre Alta, los voluntarios y docentes del Proyecto; el desarrollo y/o recuperación de saberes y recursos subjetivos/creativos de los integrantes del taller; el acompañamiento en las estrategias de externación y sostén de las mismas al hacer realidad proyectos individuales de algunos integrantes del taller; la concreción de transferencia de conocimientos entre los implicados en el proyecto (personas con vulnerabilidad social, la universidad, el hospital, la comunidad en general); la incorporación de nuevos lenguajes y saberes (el diseño, la fotografía, el grabado) que enriquecieron las posibilidades expresivas, comunicativas y laborales de los integrantes del taller.

También se efectivizó el intercambio y la comunicación con el Ministerio de Salud a través de dos direcciones: Dirección General de Administración, Dirección de Salud Mental y Dirección de Capacitación; se continuó y profundizó el intercambio y la comunicación con la comunidad en general a través de los medios de comunicación gráficos (diarios y revistas), radiofónicos y virtuales; se continuó y profundizó el intercambio y la comunicación con la comunidad cultural/artística a través de actividades en conjunto y participaciones en eventos; se desarrollaron proyectos artísticos/artesanales individuales y colectivos tendientes a la inclusión social.

Un cisne lanudo

EL PERRO LANUDO

Diseño activo en El cisne del arte / 2007 al 2011



En 2011 editamos *El perro lanudo. Radiografía de un fenómeno*, un libro que relata la experiencia del trabajo compartido entre *Diseño activo* y *El cisne del arte** desde el 2007 (ver artículo anterior). Desde el diseño de la marca del taller *El cisne*, las muestras fotográficas, las actividades comunes, la preparación de numerosas ediciones artesanales de las obras de los participantes de *El cisne*, la participación en la FLIA y mucho más.

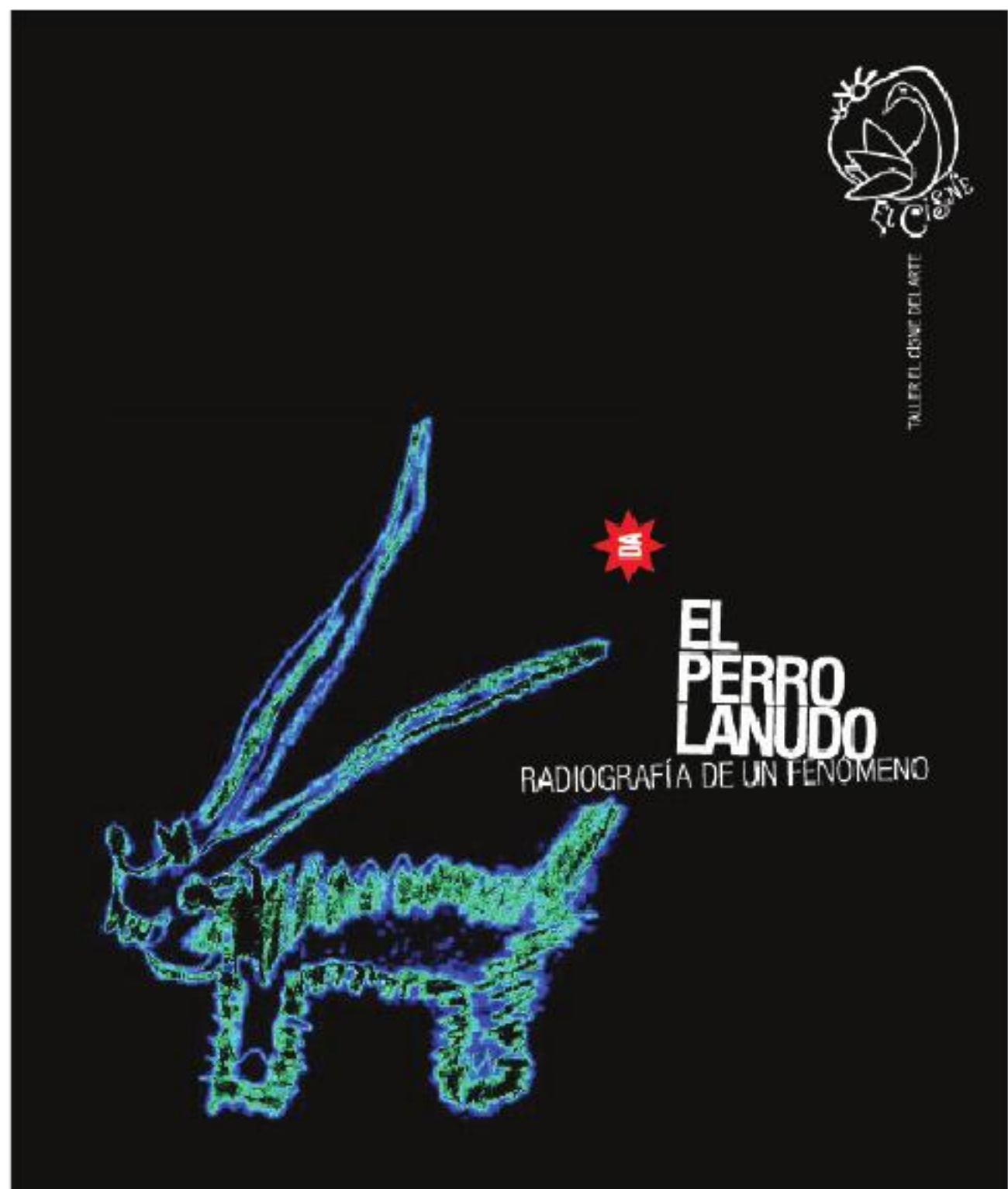
En esta página y en la siguiente, reproducimos imágenes del libro que testimonian alguna de estas actividades.

* www.elcisnedelarte.com.ar - https://www.facebook.com/pages/El-Cisne-del-Arte/367521206701432?ref_type=bookmark - <http://arteylocura.wordpress.com/>

El perro lanudo expuesto en el MICA 2012, La Plata



Tapa del libro El perro lanudo. Radiografía de un fenómeno



DISEÑO DE LA MARCA PARA EL TALLER DEL ARTE DE LA CABA EN EL AÑO 2008
EL CISNE DEL ARTE: FICARNE, LOGOTIPO Y SÍMBOLO IDENTIFICADOR



Formamos el nombre. Ahora falta que produzca una identificación visual, una marca. Nos conocimos, charlamos. Tratamos de entender mejor el nombre y buscamos una serie de ideas asociadas que sugieran a partir de él. Con estas ideas hicimos una actividad plástica imaginando imágenes y como base la base para conectar o diseñar el signo. Así, la marca surgió de los diálogos y el trabajo de todos.



**LOCURAS
INSERAZADAS,
AMISTADES
COMPARTIDAS**



TALLER C
ALUMNOS DEL TERCER AÑO DEL TALLER C

Ditosa sin distancias

Los diseños del dibujo a la estera de tibia toman la realidad de seres particulares: cada una de estas parteras a pesar de estar distantes a simple vista, paradójicamente están diseñadas juntas. ¿qué quiere decir con esto? Son un grupo de personas que integran el Taller El Cisne del Arte dependiente del Hospital Dr. Alejandro Korn. O sea que son pacientes psiquiátricos, pero muy lejos están de parecerse a la visión que los médicos tienen de ellos. En sus memorias (para para palabras) hay mucho para dar por eso mismo es que están diseñadas juntas y abiertas a escribir su realidad con palabras de manera transparente. Entonces los invito a contemplar la muestra ya dialogar con ellas. Pero tengan mucho cuidado, brindemos nuestra amistad desinteresadamente.

RODOLFO



Identidad e historia

¿Por qué se nos ocurrió la actividad de los disfraces? ¿Cómo surgió preguntamos en la zona de la Casa de Pro Alta qué tenemos en la escuela etc. solo uno? ¿En qué nos basamos cuando diseñamos y definimos nuestros perfils materiales y fantasmáticos? En distancias jamas abordamos el tema de la identidad como un espacio material donde volver alto de la historia de cada uno, con lo íntimo a futuro de crear un archivo perceptual de los recorridos dentro del taller y espacios que en general no quedan registrados en las historias oficiales. El taller El Cisne del Arte y el Voluntariado Actar se proponen aportar cosas sacadas de otros contextos o historias o historias de las personas que se encuentran en tratamiento y que concuerdan al taller.

Algunas de las fotografías que Ayelén y Ana tomaron en la actividad, se transformaron en una muestra, acompañadas de textos realizados en el taller.



Antología Coletánea

Primera antología de escritores del taller El cisne del arte. La diseñaron los alumnos de tercer año del Taller C, luego se concursó intenamente, y una de las propuestas ganadoras fue editada.

Plaketas de poesía

Distintas colecciones de postales artesanales diseñadas en el Taller C con contenidos de El cisne, reúnen el trabajo plástico y literario, al tiempo que se convierten en objetos estéticos que circulan con dinamismo en librerías, trenes o ferias.



PLAKETAS DE POESÍA Y PINTURA, 2010

En el 2010 pusimos nombre a la colección de tarjetas a través de la marca POSTALES CAMINANTES. Ese año se hizo una serie totalmente pintada a mano, y otra con reproducciones de obras de artistas plásticos que asisten al taller, como José Luis Arellano y Carlos Piliat.



El Cisne del Arte

EDICIONES 2011 Y 2012

ZOOM Y ETERNOS CAMINANTES



La Casa de Prealta tiene su videoteca, *Zoom*, organizada por los propios usuarios. Sofía Finkel, alumna participante del voluntariado, diseñó una marca para ese espacio que fue resultado de ideas colectivas surgidas de actividades previas realizadas en el taller.

La revista *Eternos caminantes*, que el taller *El cisne* venía editando desde 2007, fue rediseñada por alumnos del Voluntariado trabajando en forma conjunta con alumnos de *El cisne*. Así, se trabajó la totalidad de la gráfica de *Eternos caminantes*, incluyendo la marca.

La identidad visual de *Eternos caminantes* se caracteriza por su mutabilidad, sus cambios permanentes nos hablan de *El cisne* como un espacio que siempre está abierto a cambiar, y del proceso creativo como aquel que nos encuentra con lo imprevisto.

Zoom. Una marca para el cineclub

Diseñada por la alumna Sofía Finkel

Eternos caminantes

A través del Voluntariado universitario trabajamos para darle continuidad a la revista de *El cisne del arte*.

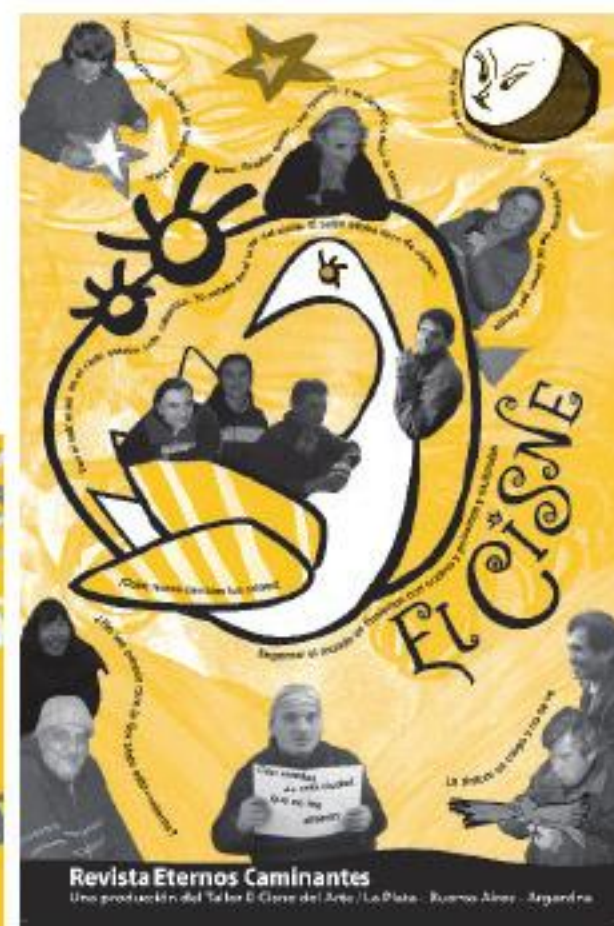
DISEÑO DE MARCA PARA EL CINECLUB ZOOM CASA DE PREALTA, 2011



En la Casa de Prealta funciona un Cineclub, surgido de la iniciativa de dos integrantes de la Casa. Ante la necesidad que manifestaron de tener una marca que los identifique y algunas piezas gráficas como fichas que ordenen el contenido de la enorme videoteca, Sofía Finkel, alumna del Taller C, se comprometió en esta tarea, diseñando la marca con la tutoría de la profesora Bea Ramacciotti.



Ya en el número 2 de *Eternos caminantes*, Diseño activo había comenzado el intercambio con el taller *El cisne del arte*

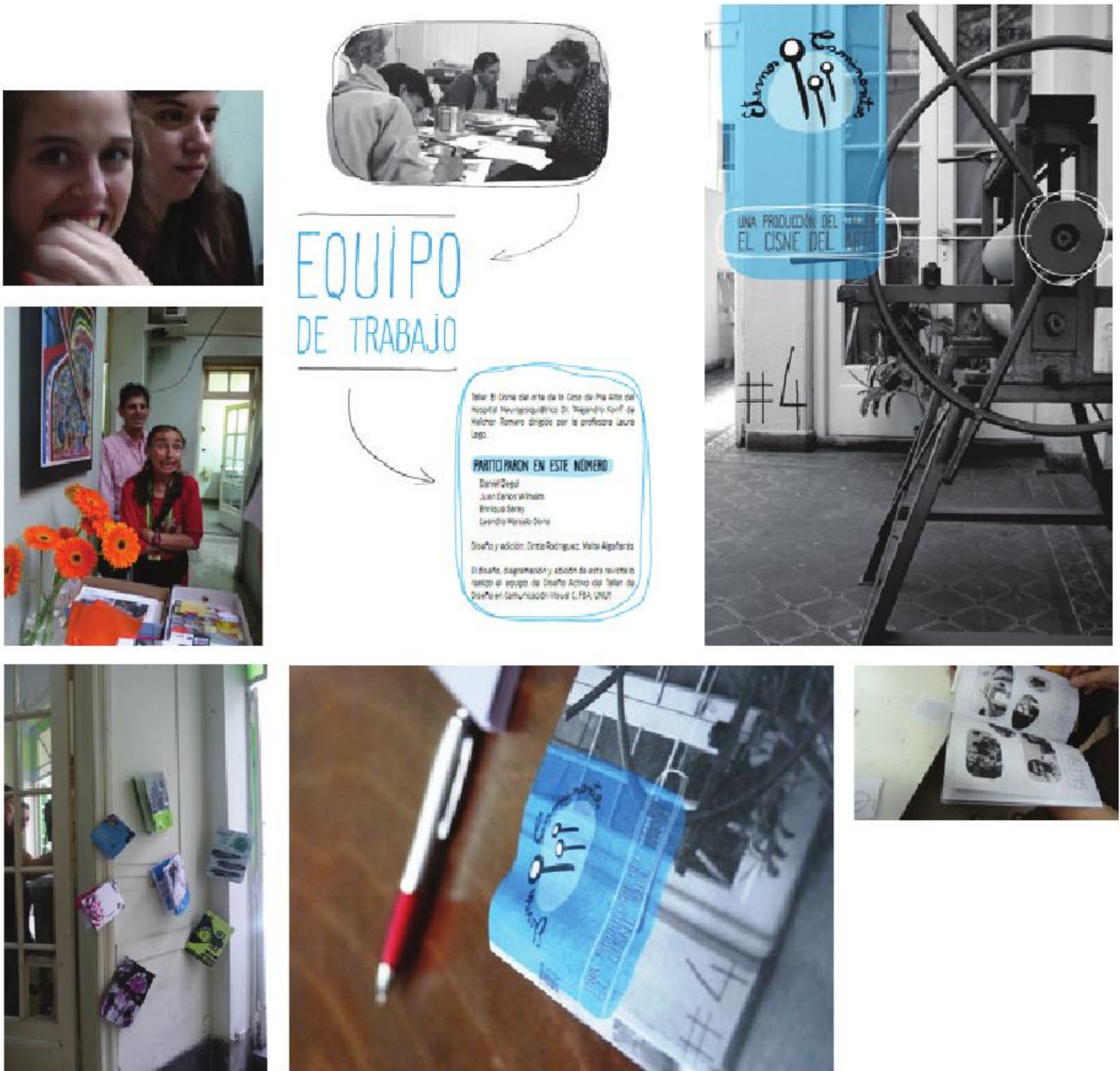


El Cisne del Arte

EDICIONES 2012

ETERNOS CAMINANTES

En 2012 propusimos el rediseño de la revista *Eternos caminantes* como trabajo práctico grupal en Taller C, segundo año. Maite Algañaraz y Cintia Rodríguez ganaron el concurso interno. Se editó el nuevo diseño. Imágenes del concurso, de la revista, y de la exposición en la Casa de Prealta, realizada en diciembre, en la que se mostraron todas las propuestas diseñadas por los alumnos de Taller C.



El Cisne del Arte

EDICIONES 2012

IMPERCEPTIBLE LATIDO

Un nuevo libro de poemas de Daniel Degol. El diseño es de la alumna Jazmín Hidalgo, ilustrado por Vanesa Leiva.



IMPERCEPTIBLE LATIDO

EL LIBRO DE MIGUEL

Una de las fotos muestra una típica jornada de trabajo haciendo la "rústica", en este caso, de El libro de Miguel, un libro de poesía diseñado por Jazmín Hidalgo, del que participamos todos en la confección de cada ejemplar. También vemos al autor en la presentación de su obra.



DISEÑO ACTIVO. primeras experiencias

2002 - 2005

Desde los comienzos en *Diseño activo* “interiorizamos” la extensión, es decir, la hicimos formar parte de las actividades curriculares. Más allá de las actividades que requieren una participación voluntaria, extracurricular, pensamos que hay que hacer lugar a estas prácticas en el aula, no solo para garantizar poder concretarlas sino por los aspectos formativos que implica trabajar en proyectos que nos colocan frente a condicionamientos reales.

Una de las formas fue la creación de trabajos prácticos sobre necesidades concretas. Por ejemplo, en segundo año incluimos temas reales en el trabajo práctico vinculado al diseño de programas de identidad (marca y conjunto de piezas de comunicación visual que son definidas a partir de cada problemática en particular, pero que incluyen por ejemplo: folletería y afiches, publicidad, gráfica del entorno, publicaciones, etc). Así, por ejemplo, se propuso como comitente a la Universidad Nacional de La Plata, en la que se realizan innumerables programas, proyectos relacionados con la extensión. En ese marco se realizaron en los comienzos, proyectos para: Programa Calidad de Vida, de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Programa Salud Bucal, Facultad de Odontología, Talleres del Observatorio de la Facultad de Astronomía y Geofísica; PROIN, Programa Ida y vuelta, Facultad de Bellas Artes, Packaging para productos del Colegio Inchausti y de Samay Huasi, entre muchos otros.



El Cisne del Arte

EDICIONES 2013

REVILITADA, segunda antología

19 de diciembre. Casa de Prealta. Empezamos a encuadernar la antología Revilitada, producida en el taller El cisne del arte, diseñada por Anaclara Ceci, alumna de Taller 2

<http://issuu.com/dematteo/docs/revilitada/3>



DISEÑO ACTIVO. primeras experiencias

2006 - 2008



idayvuelta



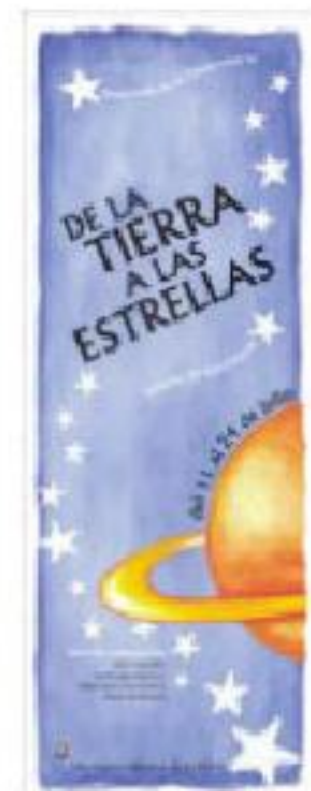
SEMANA DE LA
**SALUD
BUCAL**



CLUB ATLÉTICO
VILLA SAN CARLOS
BERISSO



CLUB ATLÉTICO
VILLA SAN CARLOS
BERISSO





DCV Mercedes Filipe, DCV Sara Guitelman
www.tallerdcv.com.ar info@tallerdcv.com.ar

DISEÑO EN COMUNICACIÓN VISUAL, FACULTAD DE BELLAS ARTES, UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Como construir es un trabajo colectivo,
su desarrollo no depende
del individuo sino de los intereses
de la comunidad. Walter Gropius



DISEÑOACTIVO es un proyecto de la cátedra Taller de Diseño en Comunicación Visual C, nacido en el 2001 como programa extracurricular con el objetivo de accionar mediante producciones, reflexión e intervenciones en el espacio público a partir de nuestra disciplina, ante la crisis de la universidad nacional.

Hoy, DA, denomina muchas de las experiencias temáticas y metodológicas del taller en la cursada regular, convirtiéndose en el eje de nuestra propuesta pedagógica.

Concientes de la necesidad de repensar la relación entre universidad y comunidad, y de ofrecer propuestas concretas que reestablezcan este vínculo, los alumnos desarrollan proyectos a partir de problemáticas reales y los condicionamientos que éstas imponen.

DA nació motivado por la crisis del 2001, cuando peligró la gratuidad de la Universidad Nacional. Entonces, nos planteamos qué estamos haciendo frente a esto. Decidimos unir a docentes y alumnos en acciones sociales desde nuestra disciplina, el diseño. Todo comenzó con la protesta social organizada a través de la comunicación gráfica en marchas, la edición de un diario mural, banners, etc. Desde el 2003, muchos de los proyectos empezamos a plantearlos como temas de la cursada, no circunscribiendo las actividades al voluntariado.

Si entendemos a la universidad como un espacio de experiencias vitales que permite adquirir herramientas para comprender un campo mucho más diverso que el específico en el que cada uno va a actuar, es aquí y ahora donde debemos consolidar valores olvidados. Ante el despliegue del individualismo y el afianzamiento de la competitividad y el rendimiento económico como metas a alcanzar, nos hemos olvidado de los valores fundamentales. La honestidad, el respeto por la palabra, la solidaridad, la lealtad, la cooperación, la construcción del tejido social, la preservación de nuestro patrimonio y nuestra diversidad cultural, son temas de los que hay que hablar y valores que intentamos recuperar. Y creemos que la transferencia la debemos hacer en la acción.

Existe la necesidad de construir puentes entre el conocimiento académico y el popular, y el diseño puede y debe materializarlos. Sentimos el compromiso de contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad a la que vivimos y la necesidad de aportar hacia una universidad que participe activamente en la construcción de una sociedad más justa.

Este panel es una fragmentaria muestra de algunos de los numerosos proyectos que año a año se desarrollan para diversas instituciones de bien público, entre ellas la universidad misma.



MANIFIESTO DISEÑOACTIVO, 2002 / AFICHE PROMOCIÓN LIBRO TALLER CDA, 2001 / INSTALACIÓN BUFFET FBA, 2002 / AFICHE PROTESTA, 2001



MUESTRA CASA CURVONET, 2004 / DIARIO MURAL LA FRAGUA, CON CATEGORÍAS CRIBADO E HISTORIA, 2006 / FOLLETO PROMOCIÓN GRABERACCIÓN, CONCURSO INTERNO, 2005



EDUCACIÓN INTERVENCIÓN TALLERES Y FOLLETO DISEÑO CON FOLLETO INTERVENCIÓN, TALLER ACTIVA, CON CONTENIDOS SOCIOECONÓMICOS Y SOCIOEDUCATIVOS DE SU LÍNEA DE 2007



DISEÑO VISUAL PARA FACTA, 2007 / PROGRAMA DE COMUNICACIÓN VISUAL PARA LA COOPERATIVA DE TRABAJO DEL BAUEN, PROF. CASTORINO-CAS TILO, 2007



PROYECTOS DE FOLLETO PARA PRODUCTOS DE LA UNLP (ACTOS DEL COLEGIO NICHOLAI, REGIONALES DE SAMY HUIJAS, PAVICIA STANDARD XI, 2004 Y 2005)



BRANDES PARA LA UNLP, EXTENSIÓN P.C. DE COORTELÓGICA, PROGRAMA DE EXTENSIÓN DE DISEÑO INDUSTRIAL (BAUEN Y VUELTA), FAC Y DE CI. ASTRONÓMICAS, TALLERES DE OBSERVACIÓN, SERVICIO EDUCATIVO DEL MUSEO / PARA ENTIDADES DE BIEN PÚBLICO: ASOCIACIÓN ARGENTINA DE COTODONTOLOGÍA, ASE, PLAZA DON JACINTO, PROGRAMA BIBLIOTECA TOLOSÁ, CTRIO, SOSTEN-PROCURADURÍA GENERAL DE LA NACIÓN DESTINADA A ADOLESCENTES TUTELADOS, 2004 Y 2007



JORNADA LUCHA CONTRA EL SIDA, HOSPITAL SAN JUAN DE DIOS, TALLER DE DISEÑO DE REMERAS, 2007 / CONCURSO DE AFICHES COMEDIA EN LA ESCUELA ANEXA, UNLP, 2004 / CAMPAÑA PARA FUNDACIÓN MANHÍ Y DORSIGNI PROVINCIAL POR LA MALERA, 2004 / CAMPAÑA CONTRA LA MALERA, 2004 / CAMPAÑA PROGRAMA MDC, EL ALFABETIZACIÓN, 2007



MUESTRA ANUAL DE DISEÑO AL AÑO 2005, DISEÑOACTIVO EXPONE POR EL DISEÑO DE CURSADA EN IMPORTANTES CENTROS DE LA CIUDAD DE LA PLATA: LA EDUCACIÓN PROFESIONAL, EL CENTRO CULTURAL MALBRAN, ENTRE OTROS. JORNADA DE TRABAJO SOLUCIÓN PARA EL PRONTO DE LAS MULTIPLES DIMENSIONES

PARTICIPACIÓN EN CONCURSOS



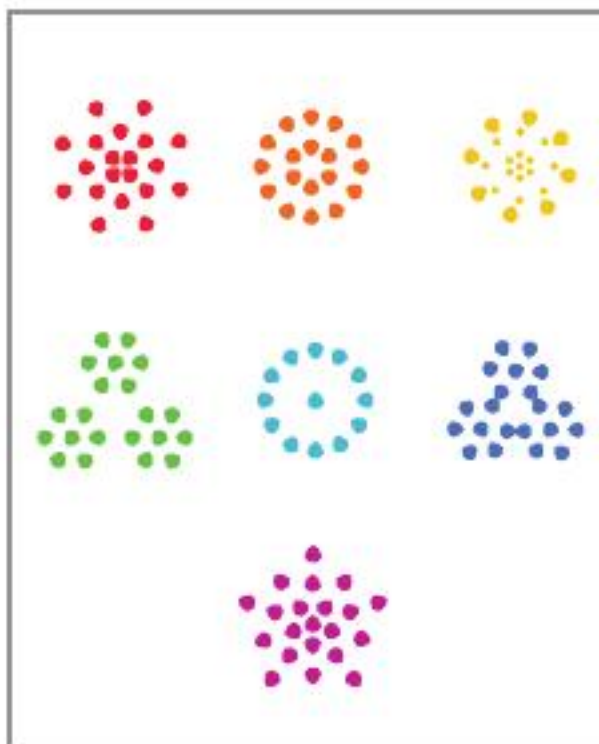
LOS PRINCIPIOS DE LA COOPERACION / 2008

Promover que los alumnos participen en concursos de diseño locales, regionales, nacionales e internacionales, implica acompañarlos en el aprendizaje acerca de cómo afrontar ejercicios reales comparables a los de la vida profesional. Otra forma de dialogar con el “afuera” aportando a la circulación de bienes culturales de calidad producidos en la universidad. El estímulo que significa el concurso al momento de realizar los proyectos se agiganta cuando, además, se ganan premios. Como en este caso, el concurso para diseñar signos identificatorios de los principios cooperativos, organizado por el Instituto Movilizador de Fondos Cooperativos.

El último concurso en el que hemos participado con varias propuestas, es el diseño de una estampilla conmemorativa sobre Julio Cortázar a 100 años de su nacimiento, 2014. La elección de los concurso -en ningún caso organizados por entes privados- y la temática de los mismos, son coherentes con el marco teórico-ideológico de *Diseño activo*.



CONCURSOS



¡Ganadores!

Una vez más el equipo Concursos, de Diseño Activo del Taller C, tiene una buena noticia. Esta vez, obtuvieron el segundo premio en el Concurso sobre "LOS PRINCIPIOS DE LA COOPERACIÓN", organizado por el Instituto Movilizador de Fondos Cooperativos (IMFC) en el año de su 50º Aniversario.

Participaron en la categoría B, que específicamente se trató del desarrollo de Ideas Visuales (presentaron un sistema de signos) sobre cada uno de los siete principios cooperativos.

Los alumnos integrantes del equipo, en esta oportunidad, son Erica Paolucci (2do año), Gerardo Borrás (4to año), Jesica Castro (4to año) y Gabriela García (2do año).

El jurado fue:

Sergio Bercunchelli, jefe de Arte del periódico Acción

Alberto Giudici, curador y crítico de arte

Claudio Medín, Diseñador en Comunicación Visual. Presidente de la ADCV.

Daniel Paz, humorista gráfico

Alberto Rezzónico, Presidente de Idelcoop (Instituto de la Cooperación –Fundación de Educación, Investigación y Asistencia Técnica–)

¡Felicitaciones!

Los invitamos a participar.

Interesados enviar mail a: info@tallercfilpe.com.ar

www.tallercfilpe.com.ar



ORGANIZACIÓN DE CONCURSOS

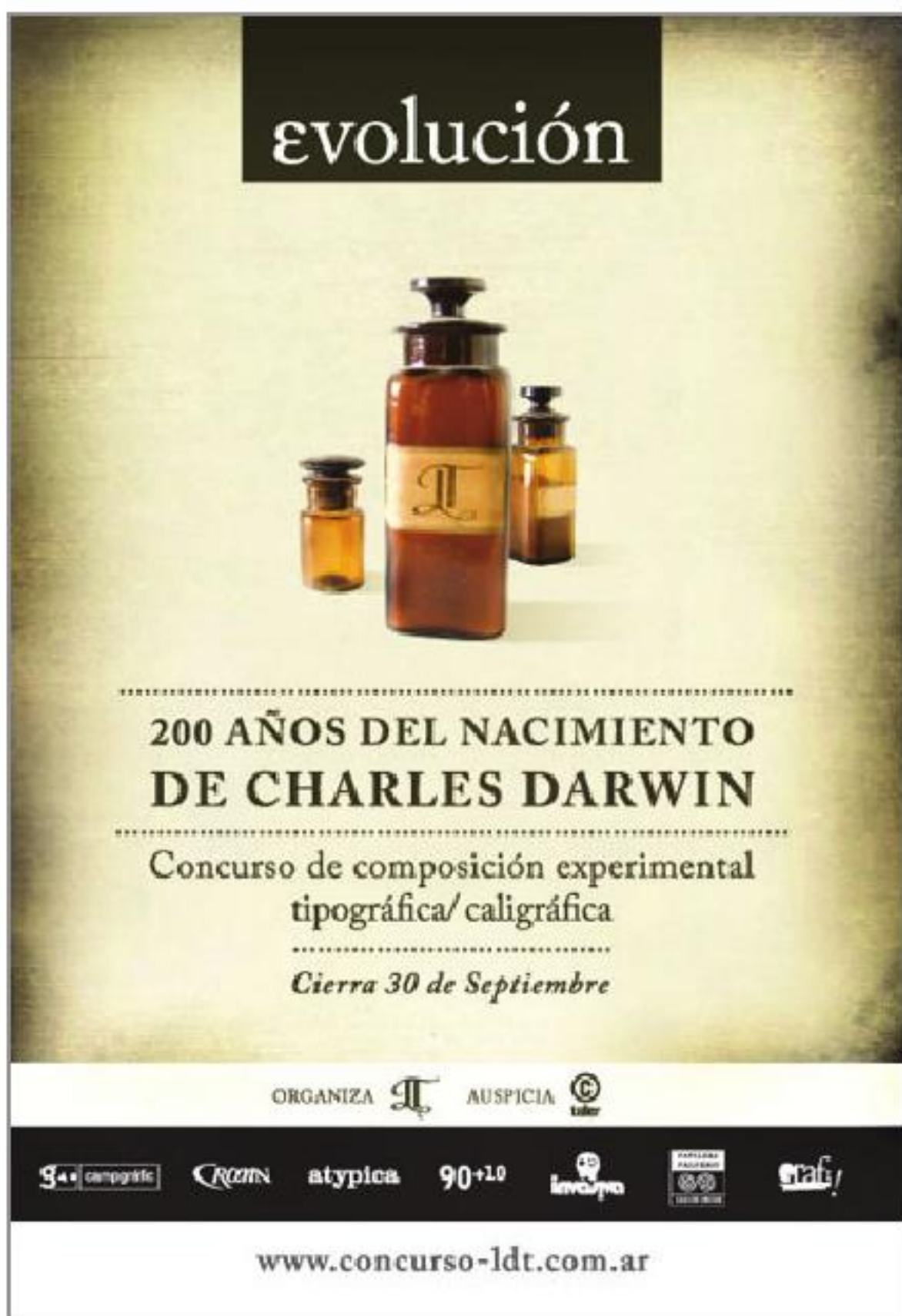
Evolución

200 AÑOS DEL NACIMIENTO DE CHARLES DARWIN / 2009

Concurso de composición experimental tipográfica / caligráfica



El concurso nacional de afiches organizado por alumnos y docentes de la cátedra con motivo del 200 aniversario de la Teoría de la evolución, fue una oportunidad para el trabajo horizontalizado de docentes y alumnos, el intercambio con estudiantes de otras universidades del país que se sumaron a la propuesta, y permitió por otra parte, la organización colectiva de una exposición en el Museo de Ciencias Naturales de La Plata.



evolución

200 AÑOS DEL NACIMIENTO DE CHARLES DARWIN



LA REALIDAD VIENE A LA CURSADA

Tramar

COLECTIVO EDITORIAL LATINOAMERICANO / 2012 - 2013

La particularidad de esta propuesta de *Diseño activo* fue que el proyecto integró alumnos de segundo y tercer año a través de distintos trabajos prácticos.

En taller 3 los alumnos diseñaron una marca para el colectivo editorial (que incluyó hasta la definición del nombre, Tramar), y el diseño de dos libros: *Planificación estratégica* de María Queirel y *La hidrografía desconocida* de Luis Marecos. Luego, en Taller 2, se abordó la problemática de la difusión y la presentación de estas ediciones. En todas las instancias se trató de trabajos encuadrados en la cursada regular, realizados en grupo y seleccionados a través de concursos internos.



DANIELA BAEZ, PLANIFICACION ESTRATEGICA, PRIMER PREMIO

MA. AGUSTINA VILLALON LA HIDROGRAFIA DESCONOCIDA, PRIMER PREMIO



CONCURSO INTERNO / ELECCION PROPUESITAS GANADORAS

OTRAS ACTIVIDADES

ESQUICIO - EXPO BORIS VIAN / 2009

Todos los años, el Taller C celebra el 24 de octubre el Día del Diseñador con una producción colectiva. Las actividades integran a alumnos de todos los talleres de primero a quinto año.

Un año se eligió trabajar a partir de la obra y la figura del artista francés Boris Vian, a medio siglo de su muerte. La modalidad de trabajo se concreta en un solo día y su producto conforma la posterior exposición; los temas elegidos son una excusa para indagar en discursos con los que dialoga el diseño. La música, la literatura, entre tantos otros.



LA REALIDAD VIENE A LA CURSADA

Haikus libres

UNIVERSOS POÉTICOS EN CONTEXTO DE ENCIERRO / 2012



Los alumnos de Taller 2 diseñaron un libro de poesía, específicamente de haikus, escritos en el taller de literatura del Penal N° 25 de Olmos. La actividad incluyó, previo a la realización de las propuestas, una charla con Carlos Ríos -coordinador del taller de literatura- y luego el concurso en el que varios alumnos participaron del jurado. Se editaron dos de las propuestas, que fueron presentadas en la muestra de fotografía Fotoyó 3, en 2013. Las propuestas editadas fueron la de Elina Telaina e Inés De Amezola; y la de Milagros Arias Piva y Sergio Carrizo.





ESQUICIOS

Reproducimos a continuación las consignas de trabajo de algunas de las propuestas de esquicios y otras actividades realizadas en el Taller.

POESÍA VISUAL

TALLER 2 / 2008

1. Lectura del texto de Ivonne Bordelois disponible en la web. en el debate *La lengua, ciclo de debates La cultura argentina hoy*, Secretaría de Cultura de la Nación, julio de 2006.

2. Copia de la selección de poemas disponible en la web.

Materiales varios y herramientas de escritura: lápices, lapiceras, fibras, tinta, revistas, tijera, pegamento, hojas A3 papel obra.

En clase

Se conformarán grupos de 3 alumnos; cada grupo elige un poema.

Con instrumentos de escritura: birome, lápiz u otra herramienta y tipografía recortada, el grupo tiene que hacer un poema visual a partir del poema que eligieron. Puede ser escrito a mano, pegado de tipografía, etc.

Es posible escribir el poema con una caligrafía en particular, o tomar solo una parte hasta el extremo de una sola letra si esto recupera algún significado posible.

La actividad es un estímulo para que se conozcan, a partir de un tema relacionado con la comunicación: la recuperación del valor de la palabra, la conversación y también las posibilidades expresivas del lenguaje (cf. artículo Bordelois).

ESQUICIOS

AFICHE PUEBLOS ORIGINARIOS

TALLER 1/ 2011

Actividad introductoria al trabajo práctico.

1. Realizar investigación sobre:

a. La comunidad elegida.

Imágenes

Aspectos históricos / artístico-culturales

Costumbres

Fiestas típicas

b. Familias tipográficas y colores asociados

2. Materiales:

- revistas para recortar tipografía
- papel obra a3
- lápiz, regla, pegamento, tijera y demás instrumental

En clase

- Título afiche / no necesariamente debe ser texto informativo (puede, por ejemplo, ser una frase).

REALIZAR UNA COMPOSICIÓN TIPOGRÁFICA, FORMATO A3, EN LA CUAL A TRAVÉS DE LOS RECURSOS TIPOGRÁFICOS EMPIECEN A VISUALIZARSE CONCEPTOS QUE HAYAN SURGIDO DE LA INVESTIGACIÓN.

Considerar recursos gráficos compositivos como:

- Variación de familias
- Variables de cuerpo, tono, inclinación, altura de x, otras.
- Variación de línea de base (apoyo)
- Variación de interletrado/interlineado
- Color

ACTIVIDADES

REFLEXIONANDO SOBRE EL MÉTODO EN DISEÑO / 2011

Guía de trabajo en clase

1. Lee la página con selección de opiniones sobre *el método en diseño*, y el fragmento de Rodolfo Livingston
2. En tu trayecto como estudiante ¿has construido un método propio para diseñar? Si respondiste que sí: ¿cómo lo construiste?, ¿podés describirlo?, ¿creés que sirve al desarrollo y mejor resultado de tus proyectos?
Si respondiste que no: ¿por qué?, ¿creés que es necesario?
3. Relacionar la frase destacada en el conjunto de opiniones sobre el método, con la anécdota que narra Livingston. ¿Qué reflexión podrías hacer acerca del “diagnóstico” como instancia metodológica inicial en el proceso de diseño?

Fragmento de *El Método* de Rodolfo Livingston (pág. 54 y 55)

El doctor Carlos Herrera, dentista argentino, visitaba una vez el consultorio de un colega más joven. Este le mostró un molde de yeso y le preguntó: “¿Qué opinas de este paciente?”. Luego de examinar cuidadosamente el molde, el Dr. Herrera le contestó: “A mí me parece una persona un poco rígida, además se lo ve muy poco comunicativo...” En un primer momento, el otro dentista lo miró sin comprender. Se había acostumbrado a considerar que el diente o el molde, era el paciente. Pero no sería lo mismo un plan de reparación dental para un anciano de 93 que para un actor de 30.

El mismo dentista me presentó una vez en su consultorio a Narcisa, una señora de 82 años, muy sonriente y alegre. Había acudido a la consulta para que le pusieran muelas postizas en el paladar superior. Al sonreír no se notaba la ausencia de las muelas y, respondiendo a la pregunta del dentista, declaró que tampoco las precisaba para comer, pues era vegetariana.

-¿Y, entonces, para qué quiere la prótesis?

-Me mandó mi hija, dice que no puedo estar así.

Herrera no hizo el trabajo, lo que provocó alivio a la señora y sorpresa a la hija. El concepto predominante es que el profesional está para hacer. Sin embargo, a veces, lo mejor que se puede hacer es no hacer.

Debate acerca del método en diseño, y el “diseñar bien” (en Foroalfa 2009/2010) (seleccionamos para esta edición solo algunos de los fragmentos del conjunto de los que fueron seleccionados para la actividad)

El método es una gramática de acciones basada en el análisis de la conducta organizada con fines determinados; es una conducta sistemática, como conducta planeada, controlada; *el método viene siendo una selección específica de acciones planificadas*. Es una característica particular de un grupo de acciones que tienen un carácter no tanto descriptivo sino normativo. (Gui Bonsiepe)

El método es parte del comportamiento finalizado, es decir, orientado hacia la solución de problemas, implica una acción controlada, planificada; es el ejercicio de la "facultad táctica", según Bentham, o bien el empleo estratégico del intelecto, como lo define Buchler. *La función del método consiste en regular la fantasía, en dirigirla dentro de unos cánones determinados, para obtener así un mejor resultado. El método opera en un área de tensión, precisamente aquella que se establece entre el éxito obtenido racionalmente y el éxito obtenido al azar.* (Tomás Maldonado)

En años recientes ha habido un crecimiento sustancial de nuevos procedimientos no convencionales que se agrupan de manera más general bajo el rubro de "métodos de diseño". La principal intención de estos nuevos métodos es que tratan de introducir procedimientos con un marco lógico en el proceso de diseño. *Los métodos de diseño son todos y cada uno de los procedimientos, técnicas, ayudas o "herramientas" para diseñar.* Representan un número de clases distintas de actividades que el diseñador utiliza y combina en un proceso general de diseño. (Nigel Cross)

Hay tantos métodos como diseñadores. Es tan relativo diseñar «bien»... En la vorágine a veces basta con: «Cumpliste el tiempo estipulado con el cliente? Es lo que el cliente necesitaba? Comunica? Listo». Mi método puede no servirle a mi colega, y el método no importa al cliente si la pieza esta diseñada para cumplir su necesidad en tiempo y forma. De cualquier manera todo sirve y sería apropiada una mayor atención a la metodología en la educación del Diseño. Que el estudiante tome lo que le sirve y descarte lo que no. (Romina Baldino)

En la universidad es nuestro interés que los estudiantes desarrollen un método, conociendo experiencias de otros en diferentes sistemas de objetos, culturas y formas de existencia. El diseño busca dar respuestas claras, prácticas, que solucionan la vida cotidiana y permiten al usuario obtener satisfacción a través del objeto; el método nace de entender, interpretar, canalizar, aceptar la necesidad; no hay un método único a formas de acercarse a la verdad desde la perspectiva de verdad y realidad del diseñador, en un contexto de resolución que debe terminar siendo objetivo, usable y aceptado. (Eusebio Rubio)

... efectivamente, la aplicación del método requiere cierto talento. Un proverbio chino dice: si el hombre erróneo usa el medio correcto, el medio correcto actúa erróneamente. Sin embargo, creo que existe una parte de éste que se desarrolla con una teoría y una metodología que se pueda aplicar. No creo en el talento instantáneo, puro de nacimiento. Creo en el fortalecimiento paulatino que se da entre la teoría y la práctica, entre los conceptos y las estrategias. El problema es creer que existe un método como una receta infalible y aplicable a todos los casos. (Gabriel Simón)

ACTIVIDADES

ANÁLISIS DE DIARIOS / 2010

© taller 1

ACT2/10

Título // Análisis de diarios

Trabajo en clases. esquicio. Grupos de 4 alumnos

Alumnos:

Comisión N° Docente:

Medios a analizar:

Clarín / Página12 / La nación / Crónica

(El docente pedirá la clase anterior, asignará a cada alumno uno de estos diarios y le encargará que traiga el diario x del día de la fecha -el día en que se dará la clase-). De este modo se posibilitará comparar el distinto tratamiento de las noticias del mismo día.

Cada grupo de 4 alumnos analizará los 4 medios en forma colectiva, y estableciendo una comparación que atienda los siguientes ítems:

Observar la TAPA:

1. ¿Cuáles es la noticia principal en cada uno? ¿Qué recursos se usan para destacarla? Describir en cada caso:

- elección tipográfica y variables
- color
- imágenes
- diagramación
- otros

Leer la nota de tapa de cada diario ¿Qué posición tiene el medio respecto del tema?

2. ¿Cuántos niveles de lectura podrían detectar en cada caso? Describirlos y justificar explicando recursos gráficos de jerarquización.

Describir en porcentajes aproximados:

	Clarín	Página12	La nación	Crónica
% de imágenes				
% de titulares				
% de cuerpo de texto				

3. ¿Dónde se encuentra la marca o rótulo de cada diario? Describir sus rasgos visuales formales y tonales.

4. Indicar en cada caso, cantidad de páginas:

	Clarín	Página12	La nación	Crónica
Cantidad total de páginas				
internacionales				
nacionales				
policiales				
cultura				
espectáculos				
deportes				
clasificados				
humor				

¿Qué pueden inferir de estos datos?

5. ¿Pueden determinar la posición o línea editorial a partir del análisis de cada tapa? Explicarlo. ¿A qué destinatario imaginan que está dirigido?

6. ¿Cómo definirían brevemente la identidad de cada medio? ¿Se refleja visualmente?

7. Observar el interior de cada medio. ¿Qué rasgos visuales son estables? ¿Le dan cohesión a la identidad?

COMIENZA UNA NUEVA ETAPA EN
DESAFIOS, GRANDES CAMBIOS EN TALLER
CREAR, EXPLORAR, BUSCAR UNA NUEVA MIRADA
DISEÑO, VER UNA NUEVA FORMA DE ENCARAR
ESTE TALLER NO SOLO SE BASA EN EL DISEÑO
BIEN EN ENCONTRAR TU IDENTIDAD, EN AYUDAR
EN BUSCAR OTRAS POSIBILIDADES, ES UN CAM-
BIO PERO CON ESFUERZO TODO SE VUELVE
POR ESO HOY TE DOY LA BIENVENIDA AL
LUGAR DONDE VAS A ENCONTRAR UNA FORMA
DE VER E INTERPRETAR EL DISEÑO.

encia en este taller fue muy grata.
que nos presentaron en la
ambiente de

EN EL
MUNDO.
SINO TAM-
AL OTRO,
NO COMPU-
MAS SIMPL-
ALLER C, UN
DISTINTA

HUESOS

Entrevistas y narraciones

relatos docentes narrados en primera persona constituyen materiales inigualables para conocer lo que hacen, piensan y sienten los que habitan los espacios educativos. Los relatos en tanto narraciones profesionales que problematizan el acontecer educativo y el trabajo pedagógico desde la perspectiva de sus actores, son materiales documentales densamente significativos que llaman e incitan a la reflexión, la conversación informada, la interpretación, el intercambio y la discusión horizontal entre docentes. Y en tanto materiales comunicables que pueden ser acopiados y difundidos, manifiestan potencialidades inéditas para la reconstrucción de la memoria pedagógica y del currículum en acción, ya que muestran una parte importante del saber pedagógico producido por los docentes cuando se despliegan la experiencia escolar y las prácticas de enseñanza.

Bolívar (2002) entiende por narrativa a la cualidad estructurada de la experiencia entendida y vista como un relato. Asimismo, recuperando a Ricoeur este autor considera a la narrativa como una particular reconstrucción de la experiencia, por la que, mediante un proceso reflexivo, se da significado a lo sucedido o vivido.

Por lo general, aquello que no es relatado difícilmente puede permanecer en la memoria. De modo que la narración no es solo una manera de dar sentido sino que además es una forma de recordar.

Usar la narrativa en los procesos de investigación implica lograr un equilibrio entre una interpretación que no se limite, desde dentro, a los discursos de los investigados, ni tampoco una interpretación, desde fuera, que prescinda de los matices del discurso narrado. Superar el mero "collage" de fragmentos de textos mezclados ad hoc implica que el investigador debe penetrar en el complejo conjunto de símbolos que la gente usa para conferir significado a su mundo y vida, logrando una descripción lo suficientemente rica donde obtengan sentido. *Bolívar (2002).*

Pensar en el título del relato no es un detalle trivial, algo que dejar para el final o que se resuelva para siempre desde el principio. El primer título por lo general es hipotético y posiblemente será reestructurado varias veces hasta concluir en otro muy distinto. Es frecuente escribir provisoriamente un título, teniendo un punto de partida para comenzar el trayecto de la escritura, aunque después el camino transitado desvíe por otros senderos.

El último título, elaborado luego de escribir el relato, debe representar a aquello que se va a leer en un doble sentido: integrando, intrigando y aglutinando el relato, a la vez que invitando, inquietando y motivando a los/as lectores para leer. Ahora bien, un relato puede considerar dos tipos de títulos al mismo tiempo. El título de fantasía será expresado en un registro "de tono literario", según lo comentamos en el párrafo anterior. En cambio, el título conceptual es analítico y tendrá que hacer referencia a la temática específica que se desarrolla en el relato. *Suárez (2007) Ochoa de La Fuente (2007)*

De los 53 docentes convocados, 14 respondieron a la invitación, entre ellos los integrantes del equipo de investigación. Estos últimos compartieron los relatos con el propósito de acompañar en el proceso de escritura al resto

2012

**Sentidos y preguntas.
Experiencias docentes positivas
en el Taller de Diseño**

*Stella Maris Abate
Sara Guitelman*

I. El valor del relato de experiencia

Una experiencia es aquella vivencia reconstruida en forma de relato. Los relatos o narraciones son secuenciales y están compuestos por elementos que adquieren valor/significado no por sí mismos, sino en función de la trama completa. La narración trata del tejido entre el mundo canónico de la cultura y de lo idiosincrásico de las creencias, los valores y las esperanzas. Algunos relatos anticipan una especie de visión binocular, una “doble descripción”, planteada por Bruner. Es decir, por una parte realizan un retrato de la realidad interna del informante; por otra, se inscriben en un contexto externo que aporta significado y sentido a la realidad vivida por el informante. Hay que situar las experiencias narradas en el discurso dentro de un conjunto de regularidades y pautas explicables sociohistóricamente, pensando que el relato responde a una realidad socialmente construida, sin embargo, no se puede desdeñar que es completamente única y singular.

En el contexto de la investigación acerca de la enseñanza en los talleres de diseño, y como continuación de las Primeras Jornadas de reflexión ¿Y si...? que realizamos en el año 2007, los 53 docentes del Taller C fueron invitados a narrar la experiencia en dicho taller. Se les expresó que el material sería de relevante interés para continuar indagando en posibilidades hacia la construcción de mejores prácticas docentes en el Taller. La consigna específicamente fue que cada uno de ellos relate en un texto de no más de dos carillas, **una buena experiencia** de taller vivenciada en el aula. Asimismo se les indicó que el relato tuviera **título**.

Con esta experiencia que propone a la escritura como herramienta para reflexionar sobre la práctica, dimos continuidad a una serie de estrategias no convencionales que nos acercan a caminos alternativos para pensar nuestra actividad docente, desde un análisis propositivo, en el sentido que sea motor generador de discusión e intercambio. En ese sentido, el material que surgió de las narraciones, constituyó el puntapié reflexivo de las diversas instancias de reflexión.

Distintos autores comprometidos con los procesos de mejora en el campo educativo –Bolívar (2002), McEwan (1998), Eisner (1998), Bruner (1990)– consideran que los

de los docentes. A continuación realizamos un primer análisis de los relatos con la intención de iniciar la construcción de una narración que los enhebre a todos ellos.

II. Sentidos filosóficos en torno a la tarea de enseñar

Si bien los relatos son únicos y no comparables entre sí –por los distintos enfoques propuestos por cada uno de los docentes convocados al acto de escritura, por los lugares diferentes que cada uno vive en la cátedra, por el tiempo diferente transcurrido en la misma, etc.– hemos asumido que una experiencia es de carácter histórico y social y por lo tanto las vivencias se reconstruyen desde “lugares” compartidos.

Las docentes responsables de coordinar el Taller C, por el lugar que ellas ocupan en la cátedra, comparten sentidos de experiencia positivas desde una mirada panorámica, no han anclado en sus descripciones en algún episodio concreto de enseñanza. Sus relatos han estado configurados por interrogantes de tipo filosófico en torno a la tarea de enseñar, explicitan deseos individuales o colectivos en relación a la propuesta del taller.

“Me pregunto por qué cuando me propongo recordar alguna experiencia positiva de enseñanza en el Taller, solo pienso en buenos resultados en los proyectos de los alumnos. Entonces aparece otra pregunta: ¿serán los resultados de las evaluaciones suficientes para juzgar lo positivo o no de una experiencia docente? Y otra: en caso de juzgar a partir de resultados ¿de qué modo se puede tener la certeza de que esos resultados son producto de una “buena” práctica docente? Permanentemente los profesores somos testigo de incontables causas aleatorias que intervienen en los buenos o malos resultados de los proyectos de los alumnos: el tiempo, el momento del año, el tema del TP, las ganas, los problemas familiares, los paros o las vacaciones, la buena relación afectiva con los compañeros o los docentes... y muchas más. Sin embargo, tendemos a creer que los buenos resultados algo tienen que ver con nuestra práctica, y los malos mas bien son producto de alguna “circunstancia” más o menos externa a nosotros, sujetos que enseñamos. En realidad, después de 10 años como docente, me resulta cada día más difícil ver qué, de aquello en lo que los alumnos mejoran, tiene que ver con una buena práctica docente. Pero sobre todo, con qué parte de lo que uno como docente propone, tiene que ver.” (Sara)

A su vez, sus relatos nos permiten avanzar sobre otros aspectos no canónicos de análisis de la enseñanza universitaria, traen a su memoria no solo las buenas producciones de los alumnos, sino que recuperan como central los comentarios positivos de los alumnos acerca de como ellos vivieron la **comunicación** entre docentes y alumnos.

...“Si tuviera que sintetizar qué es lo que más me han comentado como positivo los alumnos en estos años, diría tres cosas: La amplitud de propuestas que da el Taller, como espacio que se despliega: desde Diseño Activo a las muestras, los concursos, los esquicios, la web, etc.; La amplitud para escuchar; La

amplitud de conocimientos que se ponen en juego. Eso que ellos describen frecuentemente me abrió la cabeza” Al tener que citar estos tres aspectos, no encontré otra palabra que “amplitud”, y a propósito la dejé porque creo que la reiteración da cuenta de un convencimiento: la condición de posibilidad de la educación es poder establecer una verdadera y comprometida comunicación con el otro, para lo cual es imprescindible la disposición a decir pero también a escuchar, a dar y recibir. Amplitud. En varios sentidos. Creo que cualquier aprendizaje se construye sobre esta premisa, y que solo desde ella se puede hacer posible invitarlos a interesarse en descubrir nuevas/otras formas de ver, entender, contar y transformar el mundo. Que es lo que, al menos yo, intento alentar desde mi actividad docente”.

Por otro lado, destacan que son positivas aquellas experiencias que implicaron desarrollar tareas en forma colectiva e implicaron desafíos para los docentes. Es decir son positivas aquellas experiencias de **innovación**, que tienen un bonus y que están fuera del imaginario tradicional de dar clase.

“son aquellas que implican esfuerzos y trabajos colectivos”, aquellas experiencias que tienen un bonus, aquellas están fuera del imaginario tradicional que significa dar clase en el aula.

“es compartir la adrenalina previa de cómo saldrán las cosas, cómo será ese personaje que hemos invitado y no sabemos cómo se va a vincular con nosotros y con los otros, la coparticipación más allá de las tareas tradicionales acordadas de los docentes que es dar clase, corregir y evaluar... (Mercedes)

Preguntas:

“¿que sería una buena experiencia para cada uno de nosotros-persona-docente? ¿Un buen resultado? ¿Un buen proceso? ¿Un alumno que nos querrá por siempre? ¿Una buena nota? ¿Una buena defensa-discurso del alumno frente a la entrega donde uno se siente orgulloso?

Algunos profesores, a pesar de ser auxiliares docentes, también decidieron escribir desde una perspectiva general e intentando a su manera caracterizar qué significa buena experiencia. Ellos expresan que el Taller C es en sí una experiencia positiva por la buena sinergia que el mismo produce en docentes y alumnos y fundamentalmente centran su relato en el valor de la **motivación** como motor del hecho educativo.

“que estas ganas llevan a la búsqueda, la búsqueda lleva a la experimentación, que lleva a cambios, que lleva a evolución, desarrollar (el oído, la vista) a reproducir, producir a comprometerse; y comprometerse a tener ganas. Resaltar la idea de las ganas, me parece mas que importante, ya que uno de los problemas generales en los chicos, es ése, la poca inquietud que demuestran muchas veces, y contrarrestarlo con diferentes incentivos es de la única manera que se puede revertir. Entonces pienso que ése es el punto donde confluye lo mas positivo del taller; y a partir de ahí se desprende esta actitud que es el perfil del grupo de docentes”. (Guadalupe)

En síntesis, estos primeros sentidos se han construido alrededor de tres ideas

o conceptos clave que “revelan” o ponen en juego la propuesta pedagógica del taller, estas son **innovación, comunicación y motivación**. Fullán y Zabalza (2004) y otros especialistas en temas de cambio educativo coinciden en concebir a las innovaciones como un proceso complejo, que implica:

- no solo hacer cosas distintas sino hacer cosas mejores.
- otras formas de pensar.
- mantener los cambios hasta tanto se haya podido consolidar la nueva cultura que los cambios conllevan necesariamente.
- una posibilidad cuyo pronóstico depende de que se produzca la conjunción positiva de varios factores: unas personas dispuestas a llevarlos a cabo, unas condiciones institucionales que faciliten su desarrollo y que la apoyen.

Se podría afirmar que innovar implica cambiar las cosas, las personas y la institución; significa alterar modalidades de pensamiento y acción. En algún sentido los relatos se acercan a esta idea de innovación en tanto esta idea se nutre de otros conceptos que le dan sentido: la motivación y la comunicación. Si bien el concepto de motivación se enlaza a visiones que justifican el fracaso de la enseñanza por esta razón, como asimismo se vincula a perspectivas tecnicistas respecto del proceso educativo, constituye un concepto fértil en la búsqueda de promover cambios en la enseñanza. Díaz Barriga (1994) nos dice que construir formas agradables de aprender se tiene que constituir en un desafío en los modelos educativos actuales. La inercia es un elemento que se opone a las modificaciones de los métodos. Una buena enseñanza para este autor es aquella que se propone establecer formas apasionadas de aprender. Díaz Barriga agrega al respecto que un elemento clave y definitivo en la conformación de la concepción docente es considerar que el docente es un intelectual, es un representante de un saber y desde este lugar debería tener capacidad de convocar (invitar) a los alumnos a interesarse por ese saber.

Por otro lado, la necesidad de vincular la experiencia positiva a aquellas que promueve la comunicación, es una cuestión nodal. El tema de la comunicación constituye una preocupación en los estudios didácticos actuales basados en una perspectiva crítica u orientados éstos por un paradigma constructivista sobre el aprendizaje y la construcción del conocimiento. Por otro lado, el actual contexto nos presenta un escenario problemático para establecer contextos de diálogos genuinos en el sentido que nos plantea Freire. Entre otras cuestiones, se registra ausencia de proyectos comunes y colectivos que vinculen a los sujetos educativos. Se producen distancias cada vez más bruscas entre generaciones y se instalan nuevos modos de comunicación promovidos por las nuevas tecnologías. Asimismo, estudios didácticos de reconocido valor científico ubican el lenguaje como una dimensión clave para entender e intervenir en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El lenguaje no es solo considerado un medio de comunicación sino que él en sí mismo es parte del conocimiento o del saber en tanto configura formas de conocer, constituye modos de comprender la realidad.

III. Sentidos anclados en episodios concretos

Un recorrido analítico que nos permita entramar las narraciones nos llevó a establecer los siguientes ejes en los que los docentes “anclan” experiencias positivas:

- La experimentación: “que el aula sea un ámbito de interacción, búsqueda, movimiento, exploración” (Verónica) “Son clases donde se recupera el espacio “taller”, donde se vinculan, comparten y experimentan” (...)
- La trasmisión de experiencia profesional: “Porque los alumnos siempre están ávidos de escuchar experiencias del docente relacionados con el futuro universitario y profesional de ellos. (Paula)
- La articulación de contenidos entre niveles: “La integración arriba mencionada acentúa denominadores comunes de tipo conceptual que tiene nuestro taller de primero a quinto año y favorece a la identidad de la cátedra, validándola frente a los alumnos como espacio académico organizado, de eficacia y pertinencia”. (Leonel)
- La inclusión de la teoría: “Volviendo al tema de los teóricos el taller tiene una relación inseparable con la teoría (y la bajada a lo práctico); con la conceptualización y con la metodología de trabajo (otro punto totalmente positivo) esto lo destaco porque pienso que si bien el diseño no es una ciencia exacta tiene mucho de ciencia y de razón. Y poder darle a los chicos una buena metodología para que desarrollen el diseño a partir de las ideas es totalmente valorable” (Guadalupe)
- Las preguntas: “El alumno trae su propuesta y en los mejores casos se va con más variables, variaciones y dudas de las que trajo”. (Mercedes)
- La evaluación colectiva de los proyectos: “Lo diferente fue no cercar el ámbito de aprendizaje sólo a los integrantes de siempre, los de una misma comisión, considerando tanto a compañeros de la cursada como a docentes. Esto originó una apertura, una visión más amplia y alejada del tema de cada grupo. El tener que enterarse de otro tema, compartiendo la clase con otras personas que tenían una perspectiva distinta y aportaban nuevos puntos de vista, fue lo interesante. El objetivo de enriquecer las propuestas presentadas por los alumnos sólo se podía cumplir valorando posiciones, intercambiando y sumando opiniones sobre lo producido, es decir, escuchando y respetando al otro”. (Silvia)
- Evaluar aspectos “conceptuales”: “Este año implementamos, pensando en cómo poder ayudar a los alumnos a que pudieran ver más allá de propuestas “lindas” visualmente, un sistema de corrección donde se evaluaban entre ellos. El motivo de esta experiencia no era que evaluaran la propuesta gráfica, sino la IDEA de que cada pieza era portadora”. (Claudia)

Este último eje explicita una preocupación muy frecuente entre los docentes del taller: que los alumnos atienden solo a aspectos estéticos de los proyectos. El problema reside en que no nos planteamos la cuestión de cómo lo estético

está ineludible y complejamente entramado con la funcionalidad de una pieza de diseño, y optamos por una solución más simple: desestimar el valor estético (aunque solo en apariencia, no para hacerlo jugar en el juicio que damos a la hora de evaluar). Por tanto creemos que es este un problema central sobre el que es prioritario debatir en el ámbito docente.

“Pienso en cuántas intervenciones negativas haremos a los alumnos tratando de transmitir un modelo, algo aprehendido, encarnado en nuestros pensamientos, ideas que llevamos adelante como certezas incuestionables, desde nuestro punto de vista”. (Bea)

Uno de los ejes de nuestra indagación fue intencionalmente “no explicitado” en la consigna dada a los docentes: queríamos observar de qué modo el problema del valor estético en los proyectos de diseño aparecía narrado, si es que aparecía.

Los relatos pusieron en evidencia un presupuesto: hablar de calidad estética, de belleza, de gusto en el ámbito de la enseñanza del taller, es un tema irresuelto. Aunque es una valoración presente -a veces casi por sobre otras que son las que pareciera que son las únicas válidas para evaluar (la pertinencia, la adecuación, la eficiencia, etc.)- sin embargo, se elude este tipo de consideración, que siempre implica enfrentarnos al problema de la “subjetividad” al juzgar un proyecto y la justificación ante el evaluado.

La constatación de este presupuesto a través de las narraciones, que como planteamos, tuvieron la intención de generar el material sobre el que se sustenten acciones propositivas, nos condujeron a la organización de un debate en torno al tema en nuevas jornadas de reflexión docente que llamamos ¿El gusto es mío?, en las que con la participación de especialistas en Estética, reflexionamos sobre cómo estas valoraciones inciden/participan en el desarrollo/evaluación de un proyecto de diseño.

III. El relato como oportunidad de reflexión

Se entrevé en el tejido de los relatos, el taller como una comunidad educativa en movimiento, en diálogo. Algunos relatos se refieren a trabajo docente en equipo y a la articulación e identidad de la cátedra: registrar y trabajar desde la narración esta fortaleza, es clave como impulso de mejora.

Seguidamente reseñamos algunas conclusiones del análisis de los relatos, que resultan de interés para esta investigación:

La mayoría usa la primera persona para escribir la experiencia pedagógica, es decir los docentes pudieron incluirse en el relato. Esta posición del narrador puede dar cuenta del proceso individual del docente, de su modo particular de organizar, conocer y aprender de la experiencia. Por lo tanto, se trata de una voz muy comprometida con el hacer, y que se transmite a través de un relato que pretende ser reflexivo, transferible, comunicable. Así, el pronombre en primera persona representa, a la vez, al narrador y al protagonista de la experiencia.

Otros, además de describir acontecimientos complementan lo producido mediante escrituras de tono reflexivo, con todas aquellas preguntas que van interrogando lo que pasó y le está pasando al autor protagonista de la experiencia. Coincide sobre todo en los docentes más jóvenes y en aquellos que parecen manifestar, implícitamente, cierto descontento con su actividad. Es recurrente la puntualización en la falta de ganas de los alumnos, la tarea del docente en gran medida está en despertar el interés de los chicos. En este sentido, sería interesante registrar situaciones didácticas en que los alumnos no son apáticos, y cómo se asume la relación del (adulto docente) con (el joven alumno).

También se refiere, acerca de los alumnos, una falta de correspondencia entre sus capacidades crítico-reflexivas y sus capacidades de producción. Esta observación nos obliga a detenernos en la identificación de las estrategias que despliegan los docentes para ayudar a articular ambas capacidades.

Otros se preguntan qué aprenden los alumnos cuando enseñamos. Esta preocupación podría estar remitiendo al concepto de transposición didáctica: el saber científico- tecnológico o profesional sufre diferentes transformaciones en la situación de enseñanza. El alumno como el docente son intérpretes y traductores del contenido a enseñar produciendo en este sentido en el proceso de enseñanza y aprendizaje otros saberes. Las estrategias didácticas (son parte) de estas transformaciones.

En cuanto a estrategias específicas, describen modos alternativos de corrección (formas de llegar a todos en el proceso de aprendizaje e involucrar a los alumnos en el proceso de corrección), que son justamente una marca de identidad de la cátedra, y que probablemente hayan significado para cada docente, una nueva manera de enseñar en relación al modelo aprendido en su propia experiencia como alumnos.

Resulta interesante observar hasta qué punto los relatos revelan la subjetividad del que escribe, incluso en el caso de los que tienen un registro más impersonal. En los relatos se hacen visibles los diferentes estilos docentes “el comprometido”, “el quejoso”, “el complaciente” o “el estratégico”, “el desinteresado”... un recorrido posible a partir de esto sería indagar cómo inciden estas posiciones docentes en el trabajo en el aula; así también se podrían tomar estas posturas como un eje de reflexión a tener en cuenta en próximas narraciones, con el propósito de profundizarlas, desnaturalizarlas y/o des-estigmatizarlas.

Este trabajo de campo nos confirma la necesidad seguir indagando las estrategias didácticas desde una perspectiva participativa. Las narraciones de experiencias concretas de docentes constituyen fuente de análisis, reflexión y formación e invitan a construir una agenda de escritura y generar espacios de edición. Las narraciones dan pistas para armar esta agenda.

Bibliografía

BOLIVAR, Antonio (2002): “‘¿De nobis ipsis silemus?': epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación”, en Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol. 4, N°1.

Mc EWAN, H. (1998): Las narrativas en el estudio de la docencia. En H. McEwan y K. Egan (Comps.), La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación (pp. 236-259). Buenos Aires: Amorrortu.

OCHOA DE LA FUENTE, Lili (2007): Documentación Narrativa de experiencias y viajes pedagógicos. Fascículo 6 ¿Cómo editar pedagógicamente los relatos de experiencias? Disponible en <http://www.lpp-buenosaires.net/documentacionpedagogica/Art-Pon/fasciculos/fasciculo6.pdf>

RUIZ SILVA, Alexander. (2006): Texto, testimonio y metatexto. El análisis de contenido en la investigación en educación. En publicación: La práctica investigativa en ciencias sociales. Jiménez Becerra, Absalón; Torres Carrillo, Alfonso DCS, Departamento de Ciencias Sociales. UPN, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

SUAREZ, Daniel (2007) Documentación Narrativa de experiencias y viajes pedagógicos. Fascículo 2 / ¿Qué es la documentación narrativa de experiencias pedagógicas? Disponible en <http://www.lpp-buenosaires.net/documentacionpedagogica/ArtPon/fasciculos/fasciculo2.pdf>

ANEXO

El relato de Silvia. En pares

“Se trató de una clase “en pares”... los docentes de dos comisiones, con sus respectivos alumnos, nos reunimos para compartir la corrección del día. Aunque no es una nueva fórmula tampoco es la habitual y cotidiana, ni la más sencilla de coordinar, considerando que los docentes debemos ser coordinadores del debate que esperamos se establezca entre nuestros jóvenes y distraídos estudiantes. Hay que tener en cuenta que las comisiones contaban con alrededor de 20 alumnos cada una, muy numerosas para este tipo de aprendizaje que, pretendemos, resulte siempre participativo y democrático.”

La clase se inició con la clásica “colgada” de propuestas. El tema del Trabajo Práctico era Sistema de Identidad y consistía en el desarrollo de 3 piezas gráficas -folleto, afiche y tarjeta postal u otra pieza de promoción- vinculadas al TP anterior de Marca y elegidas en función de las necesidades comunicacionales del Programa de interés social o la institución. La modalidad planteada por la cátedra para el trabajo fue grupal, cada grupo formado por 4 alumnos y sólo algunos de 3. El tiempo estipulado fue de 4 clases: un teórico y tres correcciones.

Los proyectos ya tenían un seguimiento previo realizado en cada comisión en las clases anteriores, la primera concentrada en la propuesta conceptual y algunos otros aspectos básicos. El avance de cada proyecto permitió, más adelante, hablar de situaciones comparativas en cuanto a sistema, tipografía, diagramación y otros. La premisa de la cátedra es escuchar y respetar al otro. Por lo tanto el desafío corría por este lado: debíamos optimizar el tiempo, dada la cantidad de alumnos y la proximidad de la fecha de entrega.

Nos concentramos, una vez más, en tratar de hablar de problemas-temas de diseño y no de trabajos individuales, detectando aciertos y errores generales, evitando lo particular. Una excelente propuesta didáctica que en la práctica no es tan fácil de lograr. Surgen distracciones y tentaciones que muchas veces devienen en lo contrario a lo planificado, que es: orientar el proceso de diseño desde la subjetividad del que lo produce y no desde el docente.

La propuesta era cambiar una metodología de trabajo habitual, diaria y hasta rutinaria, por otra que resultara motivadora para los alumnos. Que atrapara su atención y los entusiasmara (es conocido y padecido por todos nosotros el bajo poder de concentración que experimentan a diario). Cabe aclarar que históricamente y según las encuestas realizadas a través de los años, ellos defienden aquel tipo de corrección clásica... Explicación? Facilismo. Comodidad. Pereza. Pareciera que esperan que el docente, parado delante de la clase como la maestra ciruela del nivel primario, los entere de una fórmula mágica para resolver la cuestión o el problema planteado. Pretensión absurda y fuera de lugar si consideramos el Nivel Universitario en el cual estamos situados y más aun siendo parte de una cátedra cuya propuesta pedagógica es la antítesis del formulismo, en cualquiera de sus acepciones.

Hasta ahí algo más de lo ya conocido. Lo diferente fue no cercar el ámbito de aprendizaje sólo a los integrantes de siempre, los de una misma comisión, considerando tanto a compañeros de la cursada como a docentes. Esto originó una apertura, una visión más amplia y alejada del tema de cada grupo. El tener que enterarse de otro tema, compartiendo la clase con otras personas que tenían una perspectiva distinta y aportaban nuevos puntos de vista, fue lo interesante. El objetivo de enriquecer las propuestas presentadas por los alumnos sólo se podía cumplir valorando posiciones, intercambiando y sumando opiniones sobre lo producido, es decir, escuchando y respetando al otro.

Me parece oportuno citar a Edgardo G. Abramovich y a lo que él llama “la indigencia lingüística”: Quienes no hablan bien, no pueden pensar bien ni comunicar bien. Y tienen limitada, también, su aptitud de comprender, porque la que está vulnerada, junto con el lenguaje, es la capacidad de relato. A pesar de la evidente pérdida de vocabulario y de capacidad expresiva que hoy afecta a la mayoría de los estudiantes, creo que el método dio buen resultado. Yo seguiría insistiendo en remar contra la corriente.

¿Qué observamos en esta narración?

Muy buena descripción de una estrategia con intenciones de cambio.

La docente se involucra en el relato, toma partido. Hace suya la propuesta de la cátedra. Da cuenta de rasgos del contexto: características de los alumnos y premisas de la cátedra.

Es el relato donde más se explicita un acuerdo muy conciente con el contrato didáctico o las premisas del taller: comunicación abierta, motivación, innovación. (ver subrayados)

Marca las dificultades: la falta de motivación que tienen los alumnos. Necesidad de estimular su interés. Las comisiones excesivamente numerosas que dificultan la buena comunicación.

Título: “En pares”: no descriptivo, evocativo.

Registro discursivo: El relato está marcadamente escrito “para la cátedra”.

Registro coloquial. Usa expresiones del lenguaje corriente.

Posición docente: en relación a la cátedra: apropiación de la propuesta. Hacia los alumnos: uso de pronombres posesivos y adjetivos calificativos de tono maternal, comprensivo ante los “defectos”

El relato de Luz. El último envío

Parece no enmarcarse de manera explícita en una buena experiencia. La intención del texto es describir de manera genérica el proceso que implica el trabajo de graduación. Es decir se centra en describir aquellas rutinas que se repite año a año en el desarrollo del trabajo de graduación.

“Octubre, la entrega final del proyecto de graduación era cada vez más cercana. Los alumnos preocupados, iban y venían de las correcciones sin entender bien que más corregir.

El calor y la nostalgia de un ciclo que se cierra pesaba en sus hombros... qué nos deparará ahora que vamos a ser profesionales? Cómo será el trabajo real? Eran preguntas que sonaban en su mente...

Sólo una minoría podía abstraerse de las inquietudes que se vivían de forma exacerbada en el aula.

El mareo era tal, que las ideas conceptuales (¿?) de los trabajos dejaban de visualizarse por querer cumplir con piezas gráficas desordenadas. Como si de golpe se hubieran olvidado las metodologías de diagramación. De golpe un click. Una pausa y un paso hacia atrás para tomar envión.

Cuando el alumno comienza a ordenarse y los nervios bajan, los conocimientos afloran. Y una vez que encuentran el hilo conductor de su propuesta, todo lo que continúa es solamente tiempo de trabajo. A algunos les cuesta más, se anulan, se traban y no saben realmente cómo seguir.

Positivamente, en estos casos los mismos compañeros se solidarizan en poner en marcha a aquellos que no lograron despegar.

Este tipo de situaciones se vienen sucediendo año tras año, de forma cíclica.

Desde mi lugar como docente, me parece importante el poder acompañar este proceso con aportes concretos. Incentivar a los alumnos a la observación, a la capacitación tecnológica y al uso de la creatividad conceptual.

Remarcar que ser comunicadores va más allá de lo estético, de lo que está de moda. Que el taller es un espacio para desarrollo y del intercambio de ideas, de consenso. Que las correcciones grupales fortalecen criterios evaluativos, fomentan el lenguaje técnico y nos entrena para poder detectar errores. Concebir de lo general a lo particular...

Hoy es fin de año otra vez, en el aula el clima de entrega se vuelve a sentir con todo lo que esto significa...

Y el desafío continúa, el de seguir formando futuros profesionales que representen a priori la profesión que ejercemos apasionadamente."

¿Qué observamos en esta narración?

La descripción de un proceso de aprendizaje que se repite año a año y el planteo de las intenciones de un docente en ese proceso.

"Intercambio de ideas, consenso, correcciones grupales": en los subrayados se lee la premisa "comunicación" valorada positivamente.

Terminología que intenta un tecnicismo poco preciso: "ideas conceptuales", "creatividad conceptual" una búsqueda de términos en los que se evidencia la búsqueda de una afinidad con la premisa de la cátedra: valorar lo conceptual por sobre los resultados formales. No enuncia los aportes concretos para incentivar la observación, capacitación y creatividad.

Título: "El último envión": evocativo, con pretensión literaria

Registro discursivo: Registro pretendidamente literario y registro coloquial. Usa expresiones del lenguaje corriente entremezcladas con terminología disciplinar de forma bastante imprecisa.

Posición docente: en relación a la cátedra: apropiación de la propuesta. Hacia

los alumnos: uso de pronombres posesivos y adjetivos calificativos de tono maternal, comprensivo ante los “defectos”

Relato de Cristian. ABE

“Siempre que comienza un nuevo trabajo práctico es bueno acompañar la explicación del mismo con ejemplos de trabajos de alumnos de años anteriores. Ese año fue diferente porque era la primera vez que se presentaba el trabajo y tampoco sabíamos cómo iba ser su resultado.

El práctico era el primero del año y consistía en realizar un rótulo que identificara los trabajos de cada alumno. Además de identificar los trabajos debía reflejar como era su dueño, solo utilizando tipografía para su nombre, iniciales o apodo. Previamente cada alumno debía sintetizar su persona en tres atributos que serían los que se utilizarían para comunicar en la pieza gráfica.

Llegó la primera clase y debíamos corregir los primeros bocetos del práctico y ver si la comisión había comprendido lo explicado la clase anterior.

Como era la primera vez que estaba en contacto con los trabajos de los alumnos, no conocía a ninguno y la mayoría tampoco se conocía entre ellos.

Me propuse entonces tratar de identificar a algún alumno a través de su rótulo y ver así si podía servirme esto como un ejemplo para la comprensión del práctico.

De todos los trabajos que estaban colgados en la pared había uno que me llamaba la atención. Era negro, todo negro, con una diminuta inscripción: ABE, en gris casi negro, aislada en un extremo del rótulo. Traté entonces de ver si, entre los treinta y pico de posibles autores de mi comisión, podía divisar al responsable y en la segunda recorrida que hice, lo encontré.

Estaba en un extremo aislado, como sus iniciales lo estaban en su trabajo, vestido de negro con mochila y zapatillas negras.

Les propuse entonces a los alumnos que traten de identificar al famoso ABE. Al rato todos estaban mirando al mismo alumno en que yo había reparado.

El alumno en cuestión reconoció ser el autor del trabajo.

A la clase siguiente la mayoría de los alumnos habían comprendido el trabajo y volví a proponerles encontrar al autor de cada rótulo, esta vez el ejercicio fue mucho más fácil.

¿Qué observamos en esta narración?

En este relato observamos la vivencia de un docente a través de la descripción de acciones concretas. Esta descripción constituye la primera actividad intelectual imprescindible para iniciar un proceso de análisis y reflexión.

Focaliza su atención en describir el ejemplo.

Es interesante que la técnica improvisada por el docente se sustenta, implícitamente, entre otros, en los tres valores señalados en los primeros relatos: comunicación, motivación, innovación.

Título: “ABE”: incógnita que recupera tema del relato: buscar... no descriptivo, evocativo.

Registro discursivo: informal pero en el marco de la corrección que impone el destinatario (la cátedra)

Posición docente: La afirmación con la que inicia el relato muestra una seguridad con su posición, porque en realidad es cuestionable que mostrar ejemplos sea una buena estrategia de enseñanza. Se entrevé un acuerdo implícito con la propuesta de la cátedra.

El relato de Verónica ¿Alguien tuvo un ayudante ideal?

Es difícil destacar o elegir una sola experiencia, de todo este tiempo recorrido en el aula...

Se dibujan inmediatamente infinidad de imágenes, algunas más nítidas que otras. Empiezo por las personales, creo que uno no puede ir en contra de lo que realmente quiere hacer... y es así como a pesar de no haber estudiado una carrera específicamente relacionada con la docencia, terminé dedicando la mayor parte de mi actividad a ser docente, no sé si la palabra es la más feliz, tan vapuleada últimamente, pero dejando las subjetividades de lado, continúo con el relato.

Uno comienza tal vez siendo demasiado ambicioso y cree que podrá ser el “ayudante ideal “ y no es pedantería sino que simplemente, no quiere repetir situaciones en donde como alumno la haya pasado mal, y sí repetir o tomar como modelo aquellas experiencias donde el docente fue realmente eficaz en ese rol.

Ese docente que ayuda a aprender y que es generoso con lo que sabe y de esa forma puede transmitir, sin egoísmos y sin vanidades.

No es una tarea fácil, en principio uno dispone construirse de una manera y las distintas situaciones a veces disponen lo contrario, creo que lo importante es no perder el rumbo de lo que uno en un principio delineó como objetivo a la hora de querer ocupar este lugar.

Es empezar y volver a empezar, la situación ideal todavía y afortunadamente no la encuentro y esto hace que el aula sea un ámbito de interacción, búsqueda, movimiento, exploración: cuando por ejemplo pensamos en algún trabajo práctico para lograr mejores resultados, y además y en lo personal “luchar contra la falta de ganas” que a veces por diversas cuestiones tienen algunos de nuestros alumnos y digo algunos porque no es bueno generalizar, esto traza una línea de crecimiento constante.

En cuanto a las experiencias con mis compañeros de cátedra y esto es lo más jugoso, distintas y totalmente opuestas son las formas de pensar el diseño y cómo tratar de “enseñarlo”, un grupo que va desde los que tienen una mirada casi apocalíptica de la supervivencia del diseño en papel o los que siguen sosteniendo el diseño de la manera mas tradicional posible.

Todo esto suma y enriquece. Brindo por las diferencias de este grupo, porque esencialmente todos aportamos algo.

¿Qué observamos en esta narración?

Escribir este texto ha sido para Verónica una tarea poco sencilla dado la

complejidad de lo que quiere transmitir.

Tal vez la búsqueda del docente ideal esté opacando la identificación de buenas experiencias.

Las buenas experiencias son históricas y contextuales. Tal vez se visualiza en el relato un descontento con su actual tarea.

Recupera como buena la experiencia la tarea desarrollada con los compañeros de cátedra, y en ella el tema de la diferencia. Un modo de hablar de la comunicación democrática.

Este relato tiene algún parecido con el escrito de Valeria en cuanto a su sensación de frustración con la docencia. Una vez más reaparece la dificultad en la motivación de los alumnos.

Título: “¿Alguien tuvo un ayudante ideal?” El título no focaliza de manera concisa en la temática propuesta, pero se posiciona en la pregunta que sugiere un camino para llegar a la reflexión sobre el tema. De algún modo sintetiza lo que sucede en el relato, que no hace eje en respuestas sino en la pregunta. Parecería que el eje es la dificultad de encontrar una buena experiencia, y que lo bueno está en la oportunidad de trabajar con otros docentes.

Registro discursivo: Registro coloquial, lenguaje afectivo. Marcado compromiso de su subjetividad.

Posición docente: en relación a la cátedra: está implícita la apropiación de la propuesta. Hacia los alumnos: está implícita una mirada maternal desde una actitud comprensiva. (“luchar contra la falta de ganas” que a veces por diversas cuestiones tienen algunos de nuestros alumnos”).

El relato de Paola

“Mi experiencia como ayudante en el taller es relativamente corta, y existe todavía escaso material para exponer de mi parte, pero dentro de mis posibilidades creo que encontré un método para hacer mas efectiva la corrección, en cuanto al contacto con el alumno y el posterior desarrollo de la actividad en clase, según mi análisis durante este año en particular llegué a esta conclusión:

-en un principio, al inicio del ciclo, rápidamente llegué al reconocimiento de cada uno de mis alumnos; sus nombres, sus apellidos, sus lugares de pertenencia, etc.

-una vez que eran para mí de fácil reconocimiento (ya en la segunda/tercera clase), focalicé mi atención en aquellos alumnos tímidos, cerrados, callados, que en general nunca se adaptan a la clase, al ayudante, y que terminan el año, si es que tienen calidad para diseñar, con promedios medios o mínimos.

-Acto seguido, clase tras clase al empezar cada corrección, como desde un principio nadie se atreve a expresarse en primer lugar, mis preguntas se dirigían puntualmente a este tipo de alumnos antes mencionados, con un tono amable y cierta familiaridad por el conocimiento básico que yo ya tenía sobre ellos.

-Sobre aquellos alumnos mas desinhibidos busqué crear una relación directa.

Conclusión:

Como resultado pude observar que a lo largo de la actividad anual, el primer

grupo de alumnos empezaron a sentirse más cómodos, empezaron a aportar en las correcciones, e incluso a elevar sus notas, Ej.: al iniciar el ciclo lectivo un alumno casi no emitía sonido siquiera para saberse presente, sus notas numéricas eran de 6/7, hoy en día, ya por finalizar el año sus notas son de 8/9, aporta en clase, siendo de gran ayuda para sus compañeros y defiende sus trabajos. Esta evolución la noté no sólo en este alumno, sino en un grupo de alumnos de este tipo.

Los alumnos mas desinhibidos se unieron al primer grupo, entendiendo que la dinámica de la clase organizada por mí, incluía a ambos. Y la comisión en sí se volvió más compacta.

Seguramente esta dinámica que expongo no es novedad para aquellos ayudantes con mas antigüedad en la cátedra, pero para mí fue un mecanismo que reconocí sobre la marcha del trabajo en clase, que me sirvió, y en la que no sólo noté la evolución de mis alumnos, sino que sumé unos pasos sobre la mía propia.”

¿Qué observamos en esta narración?

Cuenta no solo lo que le sucede a los alumnos sino lo que le sucede a ella. En este sentido tiene rasgos en común con el relato de Giselle, también una docente “nueva”. Están muy concentradas en sí mismas, en la construcción de su propio rol.

Descripción de una forma efectiva de corrección y de llegada a los alumnos “tímidos”. Una vez más el interés está puesto en resolver problemas de comunicación, facilitar el diálogo en el grupo. Aquí está implícito un precepto del Taller C

Título: sin título

Registro discursivo: Registro coloquial, lenguaje afectivo. Marcado compromiso de su subjetividad a través del uso de los pronombres personales. La insistencia podría leerse como la necesidad de reafirmarse a sí misma.

Posición docente: en relación a la cátedra: está implícita la apropiación de la propuesta. Hacia los alumnos: el interés está focalizado en ellos, probablemente por la identificación que vemos en los docentes nuevos. Paradójicamente, en estos casos también aparece con frecuencia el uso de la expresión “mis alumnos”: el uso del pronombre posesivo que evidencia la necesidad de establecer un espacio propio y cierto prejuicio acerca de la relación docente/alumno.

El relato de Analía. Herramientas evaluativas

En el marco del proceso de evaluación de trabajos prácticos de segundo año del taller, se realizó una técnica que nos resultó muy enriquecedora no sólo a los docentes sino especialmente a los alumnos. La temática del práctico donde se abordó esta experimentación correspondió a Sistema de Identidad (resolución de piezas básicas de comunicación institucional, de baja complejidad). El objetivo fue establecer una devolución de trabajos más participativa a través de una puesta en común de todas las propuestas de la comisión y otorgarle al alumno la

posibilidad de intervenir en la nivelación, permitiendo de esta manera evaluar con nota numérica, desafío aún mayor.

En la primera instancia los alumnos recorrieron las mesas observando y analizando los diversos trabajos. Luego de identificarlos debían elegir dos propuestas al azar y completar en un papel cerrado estableciendo la nota que consideraban de acuerdo a las pautas de los criterios de evaluación del práctico.

Es importante aclarar que los docentes previamente habíamos nivelado y evaluado cada caso hasta completar la corrección con una nota final.

Todos los trabajos debían tener al menos dos notas y al finalizar la votación, junto con los alumnos comenzamos a abrir los papelitos y dejar al descubierto sobre los trabajos las puntuaciones establecidas.

Fue muy alentador percibir que la mayoría de los alumnos coincidieran con las notas que los docentes le habíamos asignado a la propuesta. Esta experiencia didáctica motivó a los alumnos a ubicarse en el rol del “docente”. Si bien la abordaron como un ejercicio lúdico, creo que fue una experiencia movilizadora porque generó en ellos la evaluación crítica y la capacidad de objetivar una pieza de diseño.

Este instrumento evaluativo que de alguna manera fue diferente a los comúnmente utilizados, fue una invitación a “mirar y reflexionar”.

La propuesta de evaluación de la cátedra generó en el alumno la capacidad de desarrollar esa mirada crítica sobre el ejercicio y la práctica de la disciplina.

¿Qué observamos en esta narración?

Descripción de una actividad de co-evaluación concreta orientada por la cátedra. El alumno puede participar en el proceso de evaluación en calidad de alumno, no necesita asumir el rol de docente... tal vez ellos lo asuman así por la poca tradición que existe en la enseñanza universitaria de ubicar al alumno en procesos de auto y coevaluación.

Se explicitan la participación y la movilización como experiencias positivas.

Título: Herramientas evaluativas. Específico, descriptivo, disciplinar.

Registro discursivo: Registro coloquial y al mismo tiempo apropiación de la propuesta de la cátedra, que se visualiza a través del uso de terminología específica.

Posición docente: Compromiso e interés, manifestado en el tono discursivo y expresiones como “fue muy alentador” que señalan el interés puesto en la práctica docente.

El relato de Valeria. La propuesta

La propuesta: escribir, una, dos carillas sobre una buena experiencia docente en el taller.

En un primer momento no me detuve mucho pensando, estaba convencida que esa imagen, ese recuerdo iba a aflorar en mi memoria. No fue así.

Y aquí estoy. Hace días dando vueltas atrás del teclado.

En mi condición de integrante del equipo de investigación me tocó recibir los escritos, no pude evitarlo, los leí, en realidad leí los primeros. Fue una gran alegría, dos de ellos trataban de una buena experiencia áulica que compartí. Me alegré porque este año creí no tener experiencias positivas, y esto me demostraba lo contrario. Me alegré porque, tal como describe con claridad y en profundidad Analía, al evaluar las entregas los alumnos demostraban que tenían mucho criterio, y coincidía con el criterio de corrección de los docentes, al contrario de lo que se escucha cuando solo les damos las notas con la devolución correspondiente. De esa manera empezaron a surgir espontáneamente otros recuerdos felices de este año transitado.

Me alegré porque para mí particularmente no ha sido un buen año en relación a la práctica docente. Y así estuve pensando, en esta búsqueda, siempre en el pasado, recordando grupos de alumnos, diferentes comisiones.

Pero sintiendo esa sensación de que una buena experiencia de taller atravesaba a toda la comisión. Pasaba en el grupo, transformaba al colectivo de trabajo que formamos juntos alumnos y docentes en esas pocas horas semanales.

Tomo la palabra colectivo porque es en esa puesta, construcción de conjunto, donde nos transformamos, enriquecemos, aprendemos.

¿Qué observamos en esta narración? ?

La narración, con cierto escepticismo “coyuntural” por la percepción de un año analizado como no tan positivo revela la dificultad que tenemos los docentes para detectar qué tan buena es nuestra práctica, qué tan buenos o no son sus resultados. Y que más allá de los resultados, tal vez la experiencia del año no ha sido tan mala como las notas reflejan...

Recupera el valor de la construcción colectiva -comunicación, innovación, motivación-.

Título: La propuesta. Se sitúa en la actividad que el equipo propone a los docentes.

Registro discursivo: coloquial, marcadamente afectivo (“me alegré”, “empezaron a surgir espontáneamente otros recuerdos felices”, etc).

Posición docente: actitud crítica, reflexiva sobre la práctica a partir de una posición tomada, coincidente con la propuesta pedagógica de la cátedra. Evidencia formar parte del equipo de investigación.

III

COMIENZA UNA NUEVA ETAPA EN
DESAFIOS, GRANDES CAMBIOS EN TALLER
CREAR, EXPLORAR, BUSCAR UNA NUEVA MIRADA
DISEÑO, VER UNA NUEVA FORMA DE ENCARAR E
ESTE TALLER NO SOLO SE BASA EN EL DISEÑO
BIEN EN ENCONTRAR TU IDENTIDAD, EN AYUDAR
EN BUSCAR OTRAS POSIBILIDADES, ES UN CAM
CADO PERO CON ESFUERZO TODO SE VUELVE
HOY TE DOY LA BIENVENIDA AL
ENDE VAS A ENCONTRAR UNA FORMA
E INTERPRETAR EL DISEÑO.

encia en este taller fue muy grata.
que nos presentaron en la
ambiente de

EN EL
MUNDO
SI NO TAM-
AL OTRO,
NO COMPI-
MAS SIMPL-
QUER C, UN
DESTINA

SEGUNDA PARTE

El concepto de calidad gráfica

MESA REDONDA 2

EL CONCEPTO DE “CALIDAD GRÁFICA” EN LOS PROYECTOS

Temario

Calidad gráfica de un proyecto. El gusto. El valor estético. Delimitaciones y problemas. ¿Son categorías enseñables? ¿Cómo hacer que los alumnos desarrollen esos criterios? Contribuciones de la teoría. Esteticismo / funcionalismo. Cuándo el valor estético es funcional. ¿Cuándo el valor estético excede la funcionalidad? ¿Por y para qué?

SARA: Para refrescar un poco el panorama, les voy a leer la síntesis que hicimos luego de las jornadas *El gusto es mío*, sobre lo charlado respecto al gusto. De los comentarios surgidos en la presentación, concluimos que los docentes del taller relacionamos el diseño con:

- Lo práctico, lo funcional, la resolución de un problema.
- La pertinencia respecto del público al que está dirigido.
- Aquello que nos implica emotivamente.
- En cuanto a lo estético, su relación con lo sencillo y lo simple, lo que tiene síntesis.
- La identidad.
- La vigencia a lo largo del tiempo o el ajuste a la moda.
- El placer por saber cómo fue construido (“belleza intelectual”).
- El uso de los materiales: su nobleza o calidad.
- Lo no convencional, la ruptura y lo innovador.

En relación con esto surgen las siguientes preguntas: el valor estético, el gusto, ¿son categorías enseñables? ¿Cómo hacer para que los alumnos desarrollen estos criterios? ¿Cómo ayuda la teoría a este desarrollo?

LISANDRO: Para mí no son enseñables.

SARA: ¿No son enseñables?

LISANDRO: No. Sí son cultivables, algo así. Enseñables no. Yo asocio lo enseñable a la transferencia, “yo te digo qué es bueno y qué es malo”. Pero sí ayudar a mirar, o incitar a mirar y a generar esa cultura de lo visual y del gusto, sabiendo que el gusto lo construimos entre todos. El tema es que el marco es súper particular. Él tiene buen gusto, él puede enseñar... Cómo lo explicás, qué

es el gusto, y para quién, y dónde. Es un problema “más grande que una casa” y sin embargo está ahí.

VERONICA: ¿Se podrá más que educando ir formando el buen gusto o el gusto? En primer año vemos tipografía y para los chicos son todas iguales, por ejemplo. Hay que ir formando, ver por qué unas son mejores que otras. ¿Ahí no estamos de alguna manera formando el gusto, educando el gusto? ¿Por qué una Helvética sí y otras tipografías no? Creo que se va educando...

SARA: El ejemplo de las tipografías está bueno, porque para explicar la diferencia entre una Avant Garde y una Futura, por ejemplo, que los alumnos las ven tan parecidas, entran a jugar paradigmas que ya están muy establecidos. Por ejemplo, la idea de proporción. Hay muchos criterios que tienen que ver con preceptos clásicos, que vienen del Renacimiento, cánones de belleza, como la proporción, que es uno. Yo tengo muchísimos argumentos para decir que la Futura es más bella que la Avant garde, porque hay una preceptiva clásica que me sirve para eso. Pero hay situaciones más difíciles, por ejemplo entre dos tipografías gestuales, ¿por qué una es mala y la otra no? sin embargo podés decir que una es mala y la otra no, más allá de lo funcional, claro está. Lo que es más difícil es justificar por qué. Por otra parte, la cuestión central es que desde las vanguardias a esta parte, esos cánones de belleza han sido desmoronados, más allá de que entre los diseñadores, perviva fuertemente cierto purismo estético clásico asociado a la funcionalidad. Desde hace años, el error, lo imperfecto, lo caótico, tienen valor estético. Pero no todo lo imperfecto o ilegible es necesariamente estético, con lo cual supervisar proyectos desde el lugar de su valoración estética es bien complejo.

VALERIA: Hay muchos elementos: tenés un contexto, la tipografía no está sola. Cuando empezás a charlar sobre el contexto, cómo va a usarse, el contexto de lectura, etc., puede pasar que uno puede decir “es mala” pero sirve en ese contexto.

STELLA: ¿Cuáles son los saberes que se activan para tratar de llegar a esa decisión?

SILVIO: Ahí es importante el diálogo. Si esto es a través de un mail, no es lo mismo. No estás viendo la reacción del otro. Cuando vos llegás a decirle al alumno “yo no hubiese elegido la Helvética, hubiese puesto otra”, le estás viendo la cara, ves si la persona te está siguiendo.

STELLA: Si te escucha...

SILVIO: Te hace caso tal vez en un trabajo. No va a usar la Helvética para toda su vida. Lo que interesa es que vos viste que el alumno hizo ese “clic” en la cabeza para profundizar la búsqueda, la próxima vez.

VERONICA: Se puede hacer en cuarto año. En primero no, al alumno hay que explicarle absolutamente todo.

SILVIO: Tampoco se puede hacer en tercero...

STELLA: Enseñar en un contexto de taller no es todo “qué te parece, vos qué pondrías”, también en algún momento hay que tirar una pista y una receta, no está mal esto de la receta, el asunto es la “dosis”. Si sirve para destrabar un proyecto, bienvenido sea dar una receta.

VERONICA: Lo que Silvio estaba diciendo puede hacerse con algunos alumnos y no con todos. O si son pocos, si es un grupo reducido.

CLAUDIA: Igual hay pequeñas recetas en diseño. El otro día, en una charla, se hablaba sobre diseñar una tarjeta para abogado... si se necesita poner sólo "abogado, fulano de tal", en Garamond azul; ni siquiera necesita la balanza, pero hay gente que le gusta la balanza de la Justicia. ¿Para qué, si no es necesario? Como que hay recetas, tópicos, rasgos comunes en determinados géneros que en algunos casos nos hacen dudar hasta preguntarnos si "está diseñado".

LISANDRO: Vos, como docente, podés hacer algo, pero este es el camino más inseguro, el del arte y la expresión, es el que no mensurás de acuerdo a si aprendiste o no aprendiste. "¿Cómo hiciste esto?", preguntás. No sabés si el alumno lo logró o no. Vos llegaste hasta un lugar donde proporcionaste todo lo que estaba. En cambio, en algo más técnico, podés saber qué enseñaste y qué no.

VERONICA: A mí me parece que se va educando el gusto. Hay personas con mal gusto y con buen gusto. Eso es ineludible. En el diseño me parece que el gusto se puede educar. En tercer año, hay chicos que cuelgan y que dicen "a mí esto me parece horrible".

STELLA: ¿Cómo los ayudás a educar el gusto?

ELEONORA: Es un concepto problemático el gusto. ¿Es objetivo, es subjetivo? está condicionado por los modos de ver de una cultura. Los condicionamientos sociales y culturales son centrales para poder establecer parámetros del "buen gusto".

LISANDRO: Además está el asunto de la autoridad... "si lo dice fulano"... las instituciones. Establecen cierta norma implícita.

SILVIO: En un teórico uno puede mostrar una tipografía y decir "es hermosa" por la proporción que tiene, la armonía, por esto y por lo otro, que está perfectamente diseñada, uno puede decir que es una "bella" tipografía. Me parece que no hay que ser hipócrita, porque hasta los mismos chicos dicen "esto me gusta y esto no me gusta, esto está feo"...

SARA: Una cosa es "belleza", y otra gusto. Esa tipografía "bella" puede o no gustarme. Dependerá de criterios estéticos, que son sociales pero también subjetivos, más allá de saber que la apreciación personal siempre es producto de una cultura, ¿no?

VALERIA: En el aula pueden decirse y escucharse opiniones sobre lo lindo y lo feo... hay muchos aprendizajes en eso. Para mí es medio peligroso, por decirlo de alguna manera, decir "hay sólo un gusto", como si fuera una cosa sola. Hay muchos buenos gustos, por decirlo de alguna manera. Esto se puede formar aproximando otro tipo de información. Yo puedo decir es bueno pero no me gusta, hay muchos otros criterios. Siempre está el que se para como autoridad y dice lo que está bien y lo que está mal, y hay que encolumnarse en eso... en otras disciplinas no pasa tanto como en el diseño.

LISANDRO: La discusión está variando, a mí me preguntaron si se puede enseñar o no...

SARA: Antes de “si se puede enseñar”, hay que plantearse si existe (el “buen gusto”). Digamos, existen ciertos criterios de buen y mal gusto en todas las sociedades y en todas las épocas. Son totalmente culturales y como tales móviles, y hasta simultáneos. Hoy estamos hablando acá y al mismo tiempo, en otro ámbito, el buen gusto probablemente sea diferente. Justamente, el ejercicio de taller 1 de hacer afiches que representen a las distintas colectividades también quiso traer luz a la cuestión estética. Para el canon del “buen diseño”, algunos afiches eran malos desde el punto de vista estético porque sus colores no armonizaban, por ejemplo, sin embargo eran piezas representativas de la identidad de esas culturas a través de su propia iconografía, sus colores, que lejos estaban de ser “feos”. Podríamos agregar entonces, que además de lindos eran “funcionales”, al menos en cuanto a la identificación.

CLAUDIA: ¿Y ahí no hay posibilidad de mal gusto?

SARA: Es una pieza apropiada para un contexto donde no es vista como fea.

VALERIA: Nosotros somos un recorte, una de esas tantas capas sociales... diseñadores gráficos...

SILVIO: Muchas veces los diseñadores tenemos como parámetro de belleza solo el parámetro de los diseñadores mismos, ¿el “buen diseño”?

RAFAEL: Una vez, en tercero, hicimos una revista que era para el hospital de Melchor Romero, para lectores con discapacidades visuales, había que trabajar con textos en cuerpo 18, las imágenes tenían que ser ilustraciones de ellos. Funcionalmente, era una revista que iba a ser de utilidad, pero a nivel estético no era lo que a nosotros nos gustaba, pero funcionaba. Hubo toda una discusión en el aula sobre si valía lo estético o lo funcional.

CLAUDIA: Otra cosa que tiene que ver es el rubro. Una de las primeras crisis que tuve con eso fue con un trabajo en quinto: un alumno que traía cooperativa eléctrica de no sé que región. Los pinitos, la electricidad... el tema era horrible. Y yo estaba empacada en que el resultado fuera bueno, que fuera bueno para mi canon. Había un problema de desarticulación entre lo que iba a ser un buen trabajo para este rubro y lo que yo tenía como canon estético. Y ahí uno tiene que decir: “yo tengo que acomodar mi canon estético a que eso sea funcional y aceptado por esa audiencia y por ese rubro, aceptado por la gente que adhiriera a la compañía eléctrica”. Me parece que hay un canon estético que tiene que ver con el mal llamado “buen gusto”, y me parece que hay tantos cánones como regiones, disciplinas, cultura, gente... entonces me parece muy autoritario esto de que yo imponga mi canon al otro que viene subsumido, entregado, desvalorizado, a que yo, desde “el centro”, le diga cuál es el canon estético al que se tiene que adscribir.

VERONICA: Cuando colgamos, los alumnos muchas veces no saben cuál es el tema del otro, los tenés que situar. Pegamos todo y dicen que “ese llama la atención, está lindo”, y cuando empiezan a contar de qué tema están hablando, a veces se dan cuenta de que eso no está funcionando, que eso es lindo nada más, no está sirviendo.

SARA: ¿Por qué estamos pensando estas cosas que tienen que ver con la ca-

lidad gráfica? creo que porque los docentes muchas veces nos vemos en la situación de pensar desde qué lugar hablar del valor estético de una propuesta. Quiérase o no eso siempre está rondando, hay que reconocerlo, no hay que verlo como algo que no tiene relevancia, porque es funcional a la pieza. A mí me parece que la educación estética del alumno, por llamarla de algún modo, es importantísima. Uno tiene que contribuir a esa educación, que el alumno pueda discernir estilos, por ejemplo... Pensémoslo como una caja de herramientas. Para mí las posibilidades discursivas se enriquecen si nos (y "los") sensibilizamos a la mirada, escucha, lectura, observación sensible de lo que nos rodea. Creo que la educación estética es más o menos eso. No me refiero a mandarlos a escuchar música clásica, sino a promover prácticas de consumos culturales, vengan de donde vengan. Esa es nuestra caja llena de herramientas y el alumno tiene que saber cuál usar en determinado momento.

VALERIA: En realidad, dar herramientas es fundamental... Sería abrir, ampliar, que circulen libros, no necesariamente de diseño, literatura, música, cine. Entre los docentes, en otra época, estaba mal decir "me gusta". Es interesante preguntarnos ¿Cómo hablamos del gusto o de calidad gráfica o calidad estética hoy?

VERONICA: En mi caso, desde la experiencia docente, tuve que romper con el modelo de verme como alumna frente a un profesor diciéndome "esto sí y esto no, esto funciona y esto no funciona". Así se corregía el diseño desde una perspectiva más funcionalista, estaba prohibido decir "esto me gusta y esto no me gusta". Este fue un tema que tratamos el año pasado en la jornada *El gusto es mío*, y lo "suavizamos" un poco llamándolo calidad gráfica, hay que decir también que los alumnos son los primeros que vienen a decir "me gusta o no me gusta". Ese era el modelo que uno como docente no quería, alguien que diga "esto funciona, esto no funciona", estabas vos frente al docente y la corrección grupal no existía, porque primero que es mucho más trabajo hacer intervenir y mantener este concepto de docente también como "entretenedor". A veces les digo a los ayudantes que "hay que tenerlos atentos", porque si no, en un momento se cae la clase. No sé si está bien, por ahí es muy ambicioso de parte de uno, pretender que todo el tiempo estén atendiendo, ese costado es el más autoritario mío, cuando quiero que estén todos prestando atención a la corrección, que estén participando. En mi época, cuando yo estudiaba, ni se consideraba la voz del compañero, no era importante lo que decía, importaba la voz del docente y punto. Cuando uno empieza a emprender la carrera de la docencia, porque realmente siente vocación, la mayoría estábamos ad honorem y no era el momento de hoy, donde uno puede pensar dedicarse a la docencia, con un sueldo... uno empieza a plantearse la docencia desde ahí.

MERCEDES DOELLO: También hay que ver cómo la tecnología cruza el diseño... ese es un gran tema. Nos está pasando que aparecen nuevos programas, nuevos papeles, los alumnos traen mucho de eso. Empezamos a corregir por el más llamativo y después nos damos cuenta de que no da respuestas pertinentes al problema.

VALERIA: ¿Y ahí entra la moda?

SARA: Hay una realidad que es que el diseño está en una relación compleja y cercana con la moda, y la moda está totalmente signada por el gusto del momento, masivo, el que se impone como hegemónico, el que impone la moda. El diseño sirve a la moda, y la moda impone gustos que regulan el consumo.

CLAUDIA: Y otra cosa que no aparece: los costos. ¿Cómo evalúan los costos? Esto también tiene que ver con la situación real del diseño.

MERCEDES: En los prácticos está incluido... El formato, la calidad, los colores, etcétera, de alguna manera todo esto está implicado en escala según el comitente, según la empresa, según la organización, según la entidad. Esto también tendríamos que explicitarlo porque uno lo hace automáticamente, no en quinto pero en los demás años es un valor que está agregado y resuelto en el práctico, está en sintonía lo que se está pidiendo con lo que se podría hacer.

SARA: Volviendo al tema de la tecnología, es un condicionante y determina muchísimo, de hecho todos los cambios que se produjeron en los años '80 que rompieron con la hegemonía del diseño funcionalista, se produjeron cuando se empezó a popularizar el uso de la computadora y era posible desarmar todo.

SARA: El impacto estético que tienen los cambios tecnológicos en el diseño es permanente y altísimo.

RAFAEL: Sin ir más lejos, como *Página/12* rompió con los paradigmas a partir de una nueva tecnología y pone la gran foto de diario, y aparecen los triangulitos que con la tecnología anterior era imposible. Cambia toda una estética y toda una propuesta de forma y contenido a partir de una tecnología que entra en el país. La propuesta de la gran foto, la gran imagen y otras situaciones que planteaba *Página/12* tuvieron que ver con las capacidades tecnológicas.

MERCEDES: Ahí nos metemos en otro gran lío que tiene que ver con los medios... antes los cánones de belleza estaban impuestos por corrientes filosóficas, teóricas, etc., hoy por hoy, el canon estético está impuesto por los medios, por la pantalla, por las revistas, ya no hay una cuestión ideológica que cruce y defina los cánones estéticos, sino que es el mercado. Es un cambio que atraviesa el diseño, la moda, la tendencia, la industria, la tecnología...

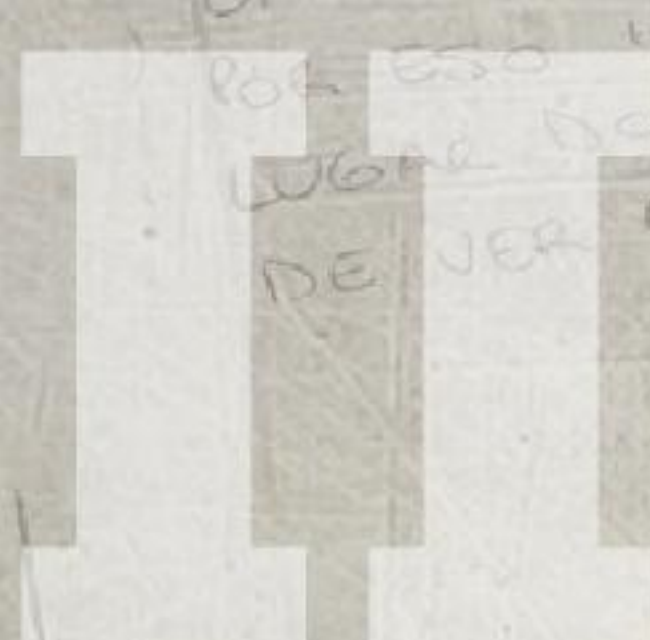
SARA: El tema es ver cómo estamos posicionados frente a eso... los diseñadores somos en general funcionales a esas lógicas porque así nació el diseño, como una práctica auxiliar al mercado, pero también hay otras posibilidades. El trabajo fundamental de los diseñadores desde que existe el diseño, es vender productos, vender servicios, vender cosas, y la moda es un instrumento para hacerlo. La cuestión, repito, está en dónde queremos posicionarnos. *Como decía algún diseñador: "¿queremos seguir haciendo comprar a la gente cosas que no necesita?, ¿queremos imponer un gusto único que sólo sirve al mercado, o queremos un diseño que respete identidades y en ese fluir enriquezca la vida y la diversidad cultural?"*

Me parece que es un dilema ético (deontológico) acerca del rol profesional del diseñador y del docente que forma futuros diseñadores.

CLAUDIA: Hoy es absolutamente dominante el mercado.

SARA: Uno puede ser condescendiente con el discurso hegemónico del diseño pero también pararse en otros lugares. Creo que es necesario construir y transmitir a los alumnos una reflexión sobre la relación entre estética y diseño, ayudar a pensar que en esa relación está la clave para hacer con nuestro hacer, una cosa u otra.

COMIENZA UNA NUEVA ETAPA EN
DESAFIOS, GRANDES CAMBIOS EN TALLER
CREAR, EXPLORAR, BUSCAR UNA NUEVA MIRADA
DISEÑO, VER UNA NUEVA FORMA DE ENCARAR
ESTE TALLER NO SOLO SE BASA EN EL DISEÑO
BIEN EN ENCONTRAR TU IDENTIDAD, EN AYUDAR
EN BUSCAR OTRAS POSIBILIDADES, ES UN CAM-
BIO PERO CON ESFUERZO TODO SE VUELVE
POR ESO HOY TE DOY LA BIENVENIDA AL
LUGAR DONDE VAS A ENCONTRAR UNA FORMA
DE VER E INTERPRETAR EL DISEÑO.



encia en este taller fue muy grata.
que nos presentaron en la
ambiente de

EN EL
MUNDO.
SINO TAM-
AL OTRO,
NO COMPU-
MAS SIMPL-
ALLER C, UN
DISTINTA

HUESOS

Artículos

2010

CONSTRUYENDO UNA AGENDA DE MEJORAS PARA EL TALLER

Segunda Jornada de reflexión docente

*Mercedes Filpe
Sara Guitelman
Stellas Maris Abate*

Reseñamos la experiencia y los resultados de la Jornada, que se desarrolló en tres instancias de encuentro que tuvieron como objetivo interrogarnos analíticamente y debatir acerca de las estrategias didácticas en el taller de diseño, y formular de manera participativa, lineamientos para el futuro trabajo en el aula.

A través de este documento, intentamos poner en común los temas nodales surgidos y fundamentalmente, las propuestas elaboradas a partir de esta experiencia, que se inscribe en la profundización de la inclusión democrática de los docentes. La finalidad es que todos seamos parte de la toma de decisiones, partiendo de la convicción de que una estructura abierta enriquece por su propia forma de funcionamiento, la propuesta pedagógica de la cátedra.

Las preguntas (o el inicio de un proceso de reflexión)

Este ciclo de encuentros se inició con una invitación previa en la que propusimos a ayudantes de cada uno de los niveles de Taller C, a presentar en forma grupal (un grupo por cada uno de los 5 niveles) un caso de “*situaciones didácticas de seguimiento de proyectos que identifiquen a su taller*”.

La propuesta fue que para el primer encuentro, presenten y relaten un trabajo práctico desarrollado en ese nivel durante el año, y cuenten cómo se realizó el seguimiento del proceso de diseño.

La consigna

Reproducimos a continuación la consigna tal como se planteó a cada docente: “*Invitamos a los ayudantes de cada uno de los niveles de Taller C, a presentar en forma grupal (un grupo por cada uno de los 5 niveles) un caso de “situaciones didácticas¹ de seguimiento de proyectos que identifiquen a su taller*”.

La propuesta es que elijan un trabajo práctico desarrollado en ese nivel durante el año, y cuenten cómo se realizó el seguimiento del proceso de diseño del mismo a través de las intervenciones docentes en el aula. Podrán ejemplificar esta descripción con bocetos de casos particulares, preferentemente mostrando casos en que se haya arribado a buenos, medianos y malos resultados.

Las pautas para el armado de la presentación son:

- *Tiempo previsto entre 15 y 20 minutos*
- *La modalidad de la presentación es libre, pudiendo apelar no sólo al relato verbal oral sino también a al lenguaje visual, audiovisual, corporal, otros.*
- *El relato debe describir intervenciones que al grupo le dan resultado y que logran movilizar a los estudiantes. (Las intervenciones tiene que ver con las siguientes preguntas: ¿cómo nos relacionamos con cada alumno?, ¿cómo intervenimos en función del grupo-clase?, ¿cómo preguntamos?, ¿cómo respondemos?, ¿cuándo emitimos un juicio de valor?, ¿cuándo lo suspendemos?, ¿cómo damos pistas sin resolver la consigna?, ¿en qué situaciones acompañamos y en qué situaciones orientamos el desarrollo de/llos proyectos?)*
- *También nos podemos inspirar en situaciones en las cuales hemos tenido que cambiar la rutina o la estrategia prevista de intervención.*
- *Es importante que titulemos la presentación identificando su eje.*

Los equipos expusieron estas situaciones didácticas por medio de presentaciones audiovisuales especialmente preparadas para este encuentro, del que participaron todos docentes del Taller.

Asimismo, fueron convocadas para una observación externa y un intercambio crítico las profesoras Mónica Pujol y María Ledesma, ambas reconocidas docentes de la disciplina que se desempeñan en la Universidad de Buenos Aires, FADU, quienes contribuyeron a diagnosticar fortalezas y debilidades en cuanto a las modalidades de trabajo en el aula, a partir de las presentaciones realizadas por los docentes del Taller.

Durante las presentaciones, se relevaron los temas planteados por cada equipo, y con esa información, se elaboró una síntesis/temario para el próximo encuentro que da cuenta de los temas de interés y problemas relatados.

Esta síntesis/temario está formulado a través de preguntas abiertas, surgidas a partir de la escucha de las distintas presentaciones:

1. ¿Qué sería enseñar bien?

- ¿Compartimos todos una idea de qué diseñador queremos formar? ¿cuál es?
- Que el alumno desarrolle un buen proyecto ¿es resultado de enseñar bien? ¿qué otras cuestiones inciden?
- ¿Cómo intervenir en el proceso proyectual orientándolo sin condicionarlo?

2. ¿"Motivar" es parte de enseñar bien?

- Compartimos que los alumnos no están motivados ¿debemos motivarlos?
- Si coincidimos en la importancia de motivarlos ¿cómo hacerlo?
 - Hacer cambios internos
 - Capacitarnos
 - Renovar las estrategias en el aula
 - La corrección grupal: confrontar con las encuestas

3. ¿Qué evaluamos?

- ¿Proceso o resultado?
- ¿Cómo mejorar la coherencia de criterios entre las comisiones?

4. La cohesión interna entre los niveles del Taller

- ¿Es necesario que trabajemos en lograr una mejor integración entre los niveles del taller?
- ¿Por qué los alumnos llegan a quinto año con escasa comprensión de la dimensión comunicacional del diseño y con una marcada tendencia a pretender resolver proyectos mediante la mera realización de piezas gráficas?

El juicio crítico externo

Al cierre de las presentaciones la profesora Mónica Pujol señaló que varios de estos interrogantes, son recurrentes en las aulas de taller: la pregunta acerca de los modelos disciplinares, la pregunta acerca del proceso de aprendizaje en relación al momento de la evaluación, la calificación, y las dificultades para establecer parámetros unificados o estables en estos casos.

Pujol señaló, en relación a la modalidad de las presentaciones, que: “el escucharse a sí mismos y el escuchar a los otros presentar lo que hacen, sin duda debe haber generado muchas conclusiones. Estos procesos nosotros los conocemos desde lo proyectual: darle forma a aquello que uno está manejando pero que está disperso. Esto es siempre es una forma de aprendizaje”. También consideró que la tarea de elegir libremente la modalidad para la presentación fue en sí una instancia muy fuerte de aprendizaje y de movilización. Señaló la contundencia con que quedó expuesta la diversidad y la amplitud del taller “Las presentaciones son un recorte, y es interesante detenerse en lo que eligió cada equipo para presentarse ante los demás, ante lo que se supone esperan los demás, y cada uno de los niveles eligió ejes diferentes...”

Pujol refirió que desde el año 1996 en su propia cátedra están trabajando en un programa interno, que en su momento contó con asesores pedagógicos con cargos equivalentes a los de Profesor Adjunto, y que se han planteado preguntas que comparte con los docentes del Taller C, que tienen que ver por un lado, con los *modelos disciplinares*, ya que en diseño gráfico lo epistemológico es, con suerte, una materia opcional. También preguntas sobre la disciplina, como por ejemplo *si los diseñadores resuelven problemas, y qué tipos de problemas*. Son temas que aparecen de manera muy clara en el momento de las evaluaciones de los alumnos. Las preguntas acerca del proceso de aprendizaje, la evaluación y la calificación y las dificultades para establecer parámetros unificados o estables en estos casos. La diferencia entre el peso de una imagen realizada y la relación con el proceso del alumno. Esto se hizo evidente, a su criterio, en las presentaciones de todos los años: “a la hora de evaluar se pone en juego muy fuerte el modelo disciplinar”. Para Pujol esto se vincula con qué entendemos por

diseñador: “si es aquel que puede diseñar una estrategia conceptual, organizar equipos interdisciplinarios o resolver una interpretación de la imagen... y ese es sin duda un momento de quiebre muy importante para nuestra disciplina, porque ese modelo está puesto en duda interna y externamente”.

Otro de los temas relevantes señalados por Pujol fue el de la *contextualización*, que se puso de manifiesto a través de la presentación del grupo de docentes de tercer año, como asimismo *la relación de los diseñadores con las nuevas tecnologías*. Esto vinculado a lo que ya había mencionado el grupo a cargo de segundo año, acerca de la articulación del espacio del Taller con el resto de la carrera y qué relación hay entre los ejercicios académicos y la práctica profesional. “Las carreras de diseño en Argentina, pero no sólo en Argentina, ponen como eje al Taller, lo que prescribe cierta estructuración: hay un maestro con el que a través del hacer, se va a ir validando una situación de oficio...” y esto nos marca muy fuerte, aunque conceptualmente planteemos otra cosa. En relación con el eje planteado por quinto año: el requerimiento de un trabajo que privilegie lo conceptual por sobre la pieza de diseño, Mónica Pujol dijo sentirse identificada al encontrar las mismas dificultades en su propio Taller, en lo que se refiere a lograr establecer un correlato entre las investigaciones conceptuales y el resultado gráfico. Y señaló que la imagen ha tenido tanta relevancia en el recorrido disciplinar que resulta difícil que los alumnos se sitúen privilegiando lo conceptual.

Finalmente sugirió a los presentes compartir las preguntas coincidentes con las que ellas mismas se están formulando en la UBA.

La primera se relaciona con el desarrollo teórico que está teniendo la disciplina, señalando que no son casuales los planteos teóricos que se están haciendo, que no son casuales las preocupaciones por lo que está ocurriendo con los contextos, que no es casual la pregunta sobre las estrategias o sobre cómo se construye información. La dificultad es quizás que se están haciendo estas preguntas pero con el arrastre de viejos modelos. Con el arrastre de un modelo de enseñanza que conlleva el Taller que no contempla muchas veces la complejidad de las instancias de enseñanza-aprendizaje (dimensiones institucionales, objeto de estudio, dimensión psicológica, etc.). Y señaló que pese a la voluntad crítica de muchos docentes en relación a la enseñanza del diseño, el modelo puesto en cuestión se sostiene y lo sostienen los mismos docentes. En este sentido, instó a revisar el modelo de enseñanza en perspectiva de los futuros profesionales.

Pujol consideró necesario explicitar su postura en relación con la disciplina y sostuvo que a su criterio no hay una sola forma de hacer diseño. Su propuesta es orientar la formación a que los diseñadores trabajen de manera situacional, haciendo intervenciones. A veces las intervenciones van a terminar en piezas gráficas y otras veces en estrategias de acciones donde la pieza puede no estar presente o no ser lo central. La práctica de los diseñadores cada vez

más, por más que su excusa es la imagen, va replanteándose hacia un campo de estrategias de intervención y de edición. Relató que en su Taller no se propone a los alumnos la realización piezas gráficas en ninguno de los años, porque esa tradicional modalidad va prefigurando un modo de entender y una forma de responder al problema, que deriva una concepción del diseño que debemos repensar.

En este sentido, la profesora María Ledesma expresó que: “el dominio de lo estrictamente gráfico está siendo “acosado” por una serie de cuestiones... la comunicación como mega tema contemporáneo, el desarrollo tecnológico, el espacio multimedial, hacen que el diseño se quede en un ámbito cada vez más reducido, que necesita y exige ser reacomodado”. Y volver a acotar el espacio del diseño es, para Ledesma, una tarea que debe emprenderse desde la enseñanza. Agregó que “todavía en las carreras de diseño se enseña con el “set de diseño básico”, y esto hace que el egresado a cada requerimiento responda con una propuesta gráfica concreta, así es poco lo que se puede hacer para modificar la cuestión disciplinar”.

Por otra parte, la profesora Ledesma afirmó que los docentes deben enfrentar a los alumnos con la complejidad, enfrentarlos a resolver situaciones que son inciertas, y en este sentido manifestó que le resultó muy interesante el modo que los docentes referían cómo buscaban esa estimulación. “Enseñar y aprender son dos procesos que se dan en el mismo momento pero que no dependen de los mismos actores, los alumnos aprenden con una realidad que les es propia y sobre la que los docentes no pueden incidir de manera directa. Los docentes buscan generar las mejores estrategias pero que el aprendizaje se produzca no depende de los docentes. Aunque sean responsables de enseñar de la mejor manera posible, es necesario abandonar la perspectiva paternalista de que el docente es el responsable de todo; los alumnos tienen la responsabilidad de aprender”.

En esta perspectiva también señaló que es necesario preparar a los alumnos para un mundo que está bastante más lejos de lo suponemos, “el desafío como educadores es educar para profesiones que todavía no existen, porque cualquiera que piense que el diseño va a ser dentro de veinte años como es ahora, está totalmente equivocado”.

Para cerrar su intervención destacó que cada actividad didáctica que se emprende conlleva dos cuestiones: qué discutimos sobre el alumno y qué pensamos respecto de la disciplina.

En plenario

Nudos de reflexión e intercambio

Las preguntas elaboradas a partir del primer encuentro fueron el hilo conductor para iniciar la discusión en la segunda jornada, realizada el 7 de diciembre. Los temas fueron expuestos de manera argumentativa y considerados de

gran relevancia en un contexto de reflexión y mejora de la calidad educativa, ya que constituyen temas de la actual agenda de la didáctica y del currículum universitario:

En primer lugar, para empezar a contestarnos qué significa una “buena enseñanza” en el taller, se hizo necesario reflexionar acerca de la posibilidad de acordar una **posicionalidad en cuanto a qué es un Diseñador en Comunicación Visual**. Se caracterizó al contexto institucional como un contexto de debates pendientes y desactualizado en cuanto su propuesta curricular.

En relación a los horizontes formativos de los diseñadores en comunicación visual se visualizó la tensión entre la lógica de mercado y una lógica preocupada por las posibilidades discursivas “otras” para los diseñadores, esto es, una práctica anclada en participaren la construcción de un modelo social que mejore la vida de las personas.

Vinculado a este eje en un plano concreto se discutió acerca de si la propuesta de *Diseño Activo* (programa de extensión creado por la cátedra en el 2001) debería ser parte obligatoria de la cursada, y la necesidad de repensar la relación entre extensión/aula/investigación. Se compartieron experiencias, sobre todo la de tercer año, que incorporó *Diseño Activo* al trabajo en el aula, con buenos resultados.

También se debatió acerca de cómo en cada nivel del taller se “cuelan” los problemas típicos de su tramo curricular. Primer año y quinto son los más emblemáticos en este sentido. Primer año plantea el problema de la inclusión y la posibilidad (o no) de presentar el proceso formativo en una lógica progresiva. A quinto año se le plantea el problema del vínculo con la salida laboral inminente.

En segundo término se abordó en extenso cómo la propuesta metodológica del taller está abordando el problema de la **formación conceptual**; problema constitutivo en asignaturas proyectuales caracterizadas por “aprender haciendo”. Se preguntaron cómo podemos abordar lo comunicacional más allá del diseño de piezas gráficas. En sentido, hubo un importante acuerdo en la necesidad de rever la formulación y cantidad de piezas a diseñar, procurando poner el acento en la construcción del problema comunicacional en tanto camino formativo. Como una manera de favorecer esta construcción se propuso reeditar y/o inaugurar invitaciones a especialistas vinculados al tema de la comunicación visual, por ejemplo expertos en teoría de la comunicación, escritores, fotógrafos, filósofos que contribuyan a la construcción de un marco en el que el diseño inscriba y se contextualice como práctica discursiva. Otra idea que surgió fue la profundización en la elaboración de guías de estudio de textos teóricos.

En tercer lugar se expuso la importancia de **pensar la clase** antes de transitarla. En este sentido se reflexionó acerca de la necesidad de desarrollar estrategias para comunicar los criterios de corrección y estrategias orientadas a mejorar las distintas devoluciones.

Como instancia superadora de las técnicas de evaluación preelaboradas por la cátedra, se propuso que a partir de los saberes por ellas generados, sean los mismos auxiliares docentes quienes elaboren sus propias estrategias para cada caso, socializando posteriormente las mismas a través de una "bitácora".

Se conversó también acerca la importancia que los docentes roten por las distintas comisiones, que un mismo trabajo sea corregido por distintos docentes, etc.

Una vez más se instaló la pregunta sobre la valoración estética a la hora del seguimiento y evaluación de los proyectos: un grupo de docentes consideró que emitir juicios de valor en relación a cuestiones estéticas sería razonable en tanto estos juicios estén acompañados de las argumentaciones académicas correspondientes.

El tema de la **motivación** fue abordado en esta ocasión desde un punto de vista propositivo. Al respecto se habló que los alumnos se motivan más en clases en las cuales los docentes logran transmitir pasión por su profesión. Los especialistas invitados podrían colaborar en este sentido y se podría convocar a diseñadores en ejercicio para que compartan sus trayectorias profesionales en contextos laborales.

Por último se trataron dos temas centrales en los procesos de cambio en la enseñanza universitaria.

a) Qué significa enseñar en materias en las cuales el avance del aprendizaje depende fundamentalmente del compromiso del alumno; Qué significa enseñar, si entendemos que diseñar implica recorrer un proceso en el cual es necesario que se activen rasgos personales de los alumnos.

Algunas intervenciones de los asistentes al plenario se orientaron a concebir la enseñanza como una forma de acompañar al proyecto de "otro". En este sentido se valoró la importancia de considerar que el trabajo es del alumno y no del docente.

b) Se conversó acerca del valor estratégico de que los profesores **deleguen** en sus docentes distintas responsabilidades para que la implementación de propuestas sea posible.

Si bien el contexto curricular constituye una restricción importante para pensar posibilidades de mejoras, no habría que "desmerecer" el espacio del taller como lugar significativo de cambio en tanto constituye un trayecto que recorre verticalmente todo el curriculum.

Independientemente de la existencia de profesiones más configuradas, en tanto cuentan con más tradición e instituciones que regulan su ejercicio (como la medicina, la ingeniería, la abogacía, etc.) en la actualidad se encuentran interpeladas en cuanto a su configuración monolítica y por lo tanto a la necesidad de apostar a diferentes trayectos formativos de acuerdo a los contextos institucionales e intereses de los alumnos. (Las tradiciones y las distintas maneras de dialogar con el contexto operan en las construcciones de identidades profesionales).

Es central continuar con esta modalidad de intercambio.

En caso de implementar algunas de las propuestas enunciadas es importante para garantizar su sustentabilidad pensar **el qué** conjuntamente con **el cómo**. Abordar el problema de la formación teórico/conceptual parece ser prioridad de los participantes del plenario. Habría que analizar qué condiciones (y restricciones) tiene el Taller C para concretar un salto cualitativo en esta dirección.

Reflexionar sobre qué papel deberían jugar los docentes en las devoluciones parece ser una preocupación constante que no puede soslayarse en cualquier proceso de mejora.

Proyecciones.

Lineamientos para el trabajo en el aula

En una tercera instancia los docentes nos reencontramos para elaborar, a partir de los ejes debatidos previamente, estrategias para la construcción de saberes en el Taller C.

Se concluyó en la formulación de los siguientes lineamientos para trabajar en el aula:

-Sobre la formación/capacitación docente. Se propuso la organización y realización de un ateneo de frecuencia semestral con temario previsto y acotado a temáticas específicas.

Asimismo, como estrategia para fortalecer la transversalidad, se planteó la necesidad de retomar la visita anual del docente cargo de cada nivel al inmediato anterior al suyo, a fin de presentar a los alumnos el programa del nivel siguiente.

-Sobre los saberes teóricos. En relación a la necesidad de valorizar los saberes teóricos en la carrera, más allá de lo estrictamente curricular se consideró necesario propiciar el encuentro con especialistas en temas de interés para docentes y alumnos.

Como primera propuesta, se presentó el tema del valor y juicio estético, y en particular del "gusto" en tanto es actualmente centro de debate en la disciplina, no sólo desde lo teórico sino también por su sostenida presencia en el aula al momento del desarrollo y evaluación de proyectos. Esto quedó de manifiesto en estos mismos encuentros, en lo que fue una de las cuestiones que atravesó casi todos los debates. Se propuso invitar a profesores especializados en el área, de la Facultad de Humanidades, para propiciar un intercambio con la cátedra Estética.

-Sobre la valoración del proceso por sobre el resultado. Se arribó a la conclusión que, en la práctica, sobre todo por el acortamiento de los tiempos para la devolución, termina ponderándose en la evaluación final de los proyectos, más el resultado que el proceso. Por ello se propusieron estrategias para revertir

la situación, poniendo el acento en los niveles 1 y 2: Se decidió replantear el momento del proceso de la nivelación, evaluación y devolución de entregas, proporcionándole más tiempo a estas instancias e integrándolas como parte del proceso de aprendizaje a través de técnicas de trabajo que propicien el intercambio y la autoevaluación.

-Planificación de la clase. En función del tema específico que se abordará en cada clase se propuso a los docentes que, a partir de los materiales elaborados por la cátedra (fichas técnicas de trabajo en grupo que vienen utilizándose con diferentes variantes desde hace años) sean ellos, de manera individual, quienes elaboren estrategias, adaptando estos materiales, generando y aportando nuevos, etc. Estas experiencias serán registradas en el libro diario que el Jefe de Trabajos Prácticos hace circular en cada año para el relevamiento de reflexiones docentes en torno a cada trabajo práctico en particular, o en una bitácora creada exclusivamente para tal fin.

-Sobre plantear los trabajos prácticos como problemas de diseño más que como piezas gráficas. Se propuso repensar los títulos y formulación de cada trabajo, reflexionando sobre la terminología empleada y haciendo hincapié en los temas y problemas a resolver más que en el nombre de la pieza gráfica. Este sería el primer paso en una reformulación de los trabajos prácticos, focalizada en ponderar lo conceptual por sobre la resolución gráfica de un problema.

Nota: En la presente reseña se intentó dejar testimonio de un proceso que a juicio de las autoras ha sido valioso en todo sentido. Contarnos, escucharnos e interrogarnos analíticamente lo que estamos haciendo en compañía de colegas externos al taller, indudablemente es un camino posible de creación condiciones para la construcción de una agenda colectiva de mejoras.

Notas

1. SITUACIÓN nos remite a un contexto, en el cual hay saberes en juego, se despliegan estrategias de enseñar y aprender, se “cuelan” cuestiones curriculares, institucionales y culturales.

2014

El gusto ¿es mío?

Sara Guitelman
Mercedes Filpe

“Este año implementamos, pensando en cómo poder ayudar a los alumnos a que pudieran ver más allá de propuestas “lindas” visualmente, un sistema de corrección donde se evaluaban entre ellos.

El motivo de esta experiencia no era que evaluaran la propuesta gráfica, sino la IDEA que cada pieza era portadora”. Una docente del Taller

Estas reflexiones tienen su origen en el aula taller de Diseño en Comunicación Visual C, en la que a la mayoría de los docentes nos ha pasado reprimir un “me gusta” porque sabemos que ese tipo de apreciaciones sobre los proyectos de los alumnos, nos acercan al ámbito de la *subjetividad*, temible terreno al momento de justificar una evaluación.

Sin embargo, sabemos que el “me gusta” implica valoraciones que van más allá de preferencias personales y que (¿casi?) todo producto de diseño es un objeto estético, tal como veremos en este texto.

Estética, gusto, belleza, son conceptos problemáticamente emparentados, que rondan nuestro hacer cotidiano como diseñadores, en el taller y fuera de él. Por esto, el tema se propuso como eje convocante para las *Terceras Jornadas de Reflexión Docente* que realizamos en el ciclo lectivo 2011. Un encuentro que nos permitió profundizar sobre algunas preguntas que pueden echar luz sobre *qué decimos cuando decimos “me gusta”* (ver Anexo), sabiendo, como dice Michaud (2009) que “Decimos “Es bello”, o algo así, pero es ciertamente difícil ir más allá (...) Aportamos nuestras evaluaciones de modo muy complejo y muy diferenciado según los ámbitos que se estén considerando, según los objetos, las formas artísticas y según los públicos. (...) que hay normas precisas del juicio estético, pero que éstas requieren mil matices; son complicadas y variables en función de los ámbitos”.

Es nuestro interés observar de qué modos los docentes participamos en la construcción de una mirada valorativa sobre los objetos de diseño. De qué modo dialoga nuestra mirada con los preceptos heredados de la historia del diseño, los valores instalados en la enseñanza de la disciplina y claro, las configuraciones que los propios alumnos ponen en juego. Acordamos con Anna Calvera (2007) cuando señala que “El diseño se encuentra todavía carente de reflexión que se ocupe de comprender y explicar en qué consiste

“La mirada es producto de la historia, reproducido por la educación.”
PIERRE BOURDIEU

su actividad como práctica estética y cómo puede desempeñar un papel de liberación de lo humano sin entorpecer la vida de cada día”.

Somos los diseñadores, y en particular quienes enseñamos, los que venimos construyendo un universo de sentido acerca de nuestra disciplina, a partir de definiciones cristalizadas que frecuentemente desconocen los debates teóricos contemporáneos acerca de la cultura (llámense estudios culturales, sociolingüística, etc.). Así, las formulaciones sobre nuestro hacer se tornan limitadas y por esto reiterativas, cuando no autocomplacientes. Creemos que esta pobreza teórica es funcional a la concepción del diseño como práctica técnica (y por esto supuestamente neutral, desideologizada, como si la técnica no tuviera una posicionalidad social), y que contradicen lo evidente apenas nos situamos como humildes observadores de las prácticas culturales contemporáneas. Abordaremos algunas de estas afirmaciones.

Entre los diseñadores, nadie parece dudar de que un objeto de diseño es un objeto estético, sin embargo poco nos preguntamos acerca de categorías que aparecen usadas indistintamente. ¿Qué relaciones hay entre *estética*, *belleza*, *gusto*? ¿los diseñadores buscamos la belleza? ¿qué clase de belleza buscamos? Estas son solo algunas de las preguntas omnipresentes cuando se trata de pensar esta disciplina. Sin embargo, por más que se hable y se hable del tema, la reflexión parece girar sobre demasiados presupuestos. Así surge del análisis de textos que se pueden leer en los últimos años en un foro de diseñadores que podríamos definir como paradigmático en relación a qué se está debatiendo en la disciplina, al menos en el mundo hispanico, *Foroalfa*. A través de un recorrido por fragmentos de los más diversos autores y orígenes -publicados en el mencionado foro- intentaremos atravesar el espacio informe de una reflexión que se presenta más que agotada, agotadora, porque ronda los mismos tópicos, motivada por la autojustificación que los diseñadores pareciéramos necesitar para “seguir con lo nuestro”.

Para iniciar este recorrido, bien podríamos hacerlo con un tema “eterno e inútil” en términos de Joan Costa (2011): la distinción entre arte y diseño. Alguna razón habrá para que “eternamente” algo tan inútil, preocupe a los diseñadores. Leemos en *La eterna e inútil discusión*:

“Uno puede hacer muchas cosas distintas, pintar un cuadro, diseñar un cartel, cocinar y jugar al ajedrez. Lo esencial de tu pregunta no es la persona que hace la cosa, sino la cosa que hace esta persona: ¿arte o diseño? O más exactamente: lo que interesa es la naturaleza de esas cosas.

(...) Lo esencial es que el arte se hace preguntas y el diseño soluciona problemas (...) El diseño no tiene otra ideología que la eficacia.

El diseñador quiere seducirte para que compres un producto, para meter una marca en tu cabeza, para que votes a un candidato o para que no te extravíes por los laberintos de monstruosos aeropuertos como el de Madrid Barajas.

Estas son funciones del diseño. Que bien poco tienen que ver con el arte. Porque el artista no se conforma al mundo sino que se le opone.”

¿Es inútil que reflexionemos sobre lo que hacemos, sobre sus posibilidades, su conformación, su posicionalidad en relación a otros discursos sociales? ¿Debemos quedarnos con las taxativas definiciones de Costa y seguir con nuestro trabajo? Tal vez, si el diseñador vive conforme al mundo, es cierto, no debamos preguntarnos nada. Pero creemos que no es así.

Cuando el autor dice “lo que interesa es la *naturaleza de las cosas*”, podríamos preguntarnos a qué se refiere con *cosa* y a qué con *naturaleza*. *Arte, diseño* no son “cosas” sino prácticas culturales. Prácticas que se constituyen socio históricamente y que mal podríamos pensarlas como cosas -*menos como cosas que tienen una “naturaleza”*, bajo un criterio esencialista que vendría definir lo que son de una vez y para siempre. Justamente la mutabilidad de estas prácticas a través de la historia es lo que las vuelve problemáticas a la hora de intentar delimitarlas.

Los diseñadores tenemos la costumbre de apropiarnos de categorías de la filosofía (*cosa, naturaleza, esencia*) desde un pragmatismo que las desvincula de su problemática. Tal vez por esta impronta de eficientismo de la profesión misma, leemos tantas definiciones que pretenden ordenar “las cosas”, petrificándolas.

Volvamos a lo subrayado: ¿El diseño no se hace preguntas? ¿Cómo podría no hacerse preguntas una disciplina que se propone “prefigurar” objetos y con esto establece una relación con el mundo “a futuro”? ¿*El diseño no tiene otra ideología que la eficacia?* (y la eficacia ¿no es una ideología?) ¿el diseñador nunca se opone -o al menos tiene la posibilidad de oponerse- al mundo?

Si bien es innegable, como señala este referente del mundo académico, que el diseño es hijo de la economía del mercado, desde su nacimiento hasta hoy, su conformación como práctica excede esta simplificación. Nos preguntamos: ¿los diseñadores de la Bauhaus se conformaban con el mundo? Efectivamente, todo lo contrario. Los diseñadores participamos en la transformación del mundo ¿Y qué decir de los innumerables colectivos como el viejo *Ne pas plier* que desde los '80 hoy se han multiplicado en nuevas formas críticas respecto del mercado y la globalización? Que exista una importante proporción de diseñadores que trabajan para grandes corporaciones no puede conducirnos a semejante afirmación. Es que gustamos de las afirmaciones más que de las preguntas.

Si bien es cierto que los objetos estéticos industrializados se nos presentan despojados del carácter revulsivo -hoy también puesto en cuestión- del objeto estético artístico, no deberíamos dejar de observar otras posibilidades discursivas del diseño: por un lado aquellas manifestaciones que transcurren por circuitos alternativos, que cada día son más prolíficas y presentes en la vida cotidiana: el modo en que el diseño ha establecido un diálogo con la música,

las prácticas culturales de la calle, las artes plásticas, la política. Diálogo que se visibiliza en la web pero también en el espacio urbano, en los centros culturales que emergen crecientemente, en ediciones de música, revistas y libros, en espacios integradores de arte/música/diseño Y paradójicamente, en museos. Porque la mercantilización de esta tradicional institución legitimadora del arte, posibilitó la entrada y alojamiento de los “complacientes y menores” objetos de diseño, a ese espacio otrora sagrado. Podríamos arriesgar que el diseño es una de las formas que asume el arte contemporáneo.

Alain Badiou (2013) ilumina el lugar desde donde podemos pensar el diseño en el contexto de las prácticas culturales hoy. Dice el filósofo francés, que el arte contemporáneo es aquel que critica al arte moderno en tres de sus fundamentos: la unicidad de la obra, la figura del artista y la eternidad de la obra, oponiendo a estas nociones, las siguientes:

La *repetición*, ya que a partir de la reproductibilidad técnica se cuestiona la idea obra única (Benjamin) y con ésta, la idea de artista como garante de la misma.

El *anonimato*, dado que el objeto artístico puede ser producido anónimamente. No se trata ya del dominio de una técnica sino de una elección de medios, con lo cual desaparecen también las fronteras precisas entre los géneros artísticos.

La *finitud*, el arte renuncia a la permanencia, a la eternidad. La obra comparte la muerte en lugar de estar más allá de la muerte.

Así, el arte contemporáneo es un arte viviente, es como la vida: se repite, es una fuerza anónima y es frágil, está habitado por la muerte. Ya no es un arte para la contemplación, no es una *lección* sino una *acción*.

Badiou en su crítica política al arte contemporáneo, plantea que esta forma de circulación-desaparición tiene la lógica del mercado, la obra es una moneda, o una mercancía, sustentada en la ideología de la finitud, de lo que se consume y desaparece. La ideología de la mercancía esconde el secreto del mercado del arte contemporáneo, que funciona bajo las mismas leyes de oferta y demanda.

Las reflexiones de Badiou nos sirven para pensar por qué el diseño ha habitado con tanta comodidad el ámbito del arte y sus instituciones. No ha sido solo porque los géneros artísticos han borrado sus fronteras. *Serie, anonimato, caducidad* ¿qué marcas más definitorias para hablar del diseño? Son las marcas de identidad del diseño antes que de cualquier otra práctica artística, porque nació de la mercancía misma.

Esteticismo y belleza

“Para el diseño, la estetización de la vida podría ser la realización de su antiguo ideal civilizador, ya que uno de los ideales del diseño moderno era mejorar

estéticamente el mundo cotidiano. Pero la paradoja es “que el mundo se haya estetizado no ha supuesto que sea más hermoso”, al contrario”. (Calvera, 2003)

Si el diseño es una de las prácticas a través de las cuales se manifiesta la llamada “estetización de la vida cotidiana” que se ha producido en los últimos veinte años, teniendo un protagonismo ineludible en el ¿embellecimiento? de los objetos, es necesario preguntarse ¿de qué modo el diseño embellece los objetos? Y ¿para qué? ¿en qué medida esa belleza se emparenta con aquella premisa moderna que imponía la funcionalidad como principio constructivo de cualquier diseño? ¿qué clase de belleza proponen los objetos de diseño? ¿para qué? ¿en qué se parece o se diferencia esta clase de belleza, de la de los objetos artísticos contemporáneos?

Las reflexiones de Ives Zimmermann (2011) en su artículo *El diseño como concepto universal* en relación al esteticismo y el boom del diseño en los ‘80, resultan polémicas porque nos instalan en la pregunta acerca de la distinción entre estética y belleza. Del texto surgiría cierta asociación de la idea de *gusto* con *placer en el sentido de goce sensorial*. “Bellas apariencias” nos sitúa una vez más vinculando el concepto de estética a belleza.

“Al grafista o diseñador industrial sólo se le decía que la empresa iba a crear un determinado producto y que había que configurar su forma o su presentación gráfica. Lo único que se le pedía era: «que sea bonita,» sin más. Luego, el cliente evaluaba las soluciones que se le presentaban desde el simple principio de “me gusta/no me gusta”.

(...) durante este boom el término «diseño» fue adquiriendo también una connotación negativa, peyorativa incluso. Muchos diseñadores, tanto gráficos como industriales, seguían con la noción de que diseñar era hacer arte y convirtieron los objetos y grafismos en espectáculos visuales; los objetos tradicionales, de toda la vida, cambiaron de forma, de aspecto, un cambio que para muchas personas los hacía modernos y atractivos. Pero con esta espectacularización de su forma, la función de uso de estos objetos pasó a segundo plano, o incluso desapareció (...) Se generalizó la idea de que el diseño sólo creaba bellas apariencias tras las cuales no había nada sustancial.”

Zimmermann bien describe cómo operó la posmodernidad en la conformación de los objetos de diseño. Pero a partir de estas apreciaciones, se vislumbran al menos dos cuestiones:

En primer lugar, un prejuicio: es sorprendente en el ámbito académico (en Argentina desde la década del sesenta en que se crearon las carreras de diseño), la firmeza con que atraviesa décadas el precepto de la *funcionalidad*. Decir “me gusta” o “no me gusta”, en general está muy mal visto en los talleres de diseño. La *función estética* fue y es menospreciada, cuando resulta evidente que es ella es el “valor agregado” que mejora la competitividad de los productos en el mundo contemporáneo.

Entonces ¿por qué nos encontramos eludiendo o sesgando un aspecto constitutivo del diseño: que -más allá de reconocerlo o no- *queremos crear objetos con cierto valor y función estética?* Posiblemente subyace, sobre todo en los docentes de diseño, el entender que lo estético es ¿siempre? un cosmético, algo superficial. Y si hablamos de belleza: que la belleza de una forma no puede ser resultado de la belleza de su estructura, de su conformación, pero también y sobre todo, de su posición en el diálogo con otros discursos sociales, con la cultura, con la sociedad.

Si bien es cierto que existe una apropiación por parte del mercado de lo estético entendido como “ropaje”-en términos de Aicher- que aporta vistosas apariencias (¿forma?) a objetos que carecen de todo valor estético, cabría preguntarse entonces qué será, donde está el valor de los objetos “de diseño”: ¿En su *función de uso*, como acordarían muchos diseñadores? ¿en su *carácter innovador*? ¿en su carácter revulsivo, como propondría un artista? ¿en su *inutilidad*, en su gratuidad, como casi nadie se atrevería a afirmar?

De lo adecuado y lo bello es un texto en el que Zimmermann (2010) indaga inteligentemente la relación entre función y belleza:

“La frase de Hipias enuncia una verdad básica sobre estos objetos. Significa que lo adecuado a una cosa es aquello que es configurado conforme al uso que se hace de ella. *The use is the truth*, Wittgenstein dixit. Las cosas, los objetos, están, antes que nada, para servir a un fin concreto y para ser usados por unos usuarios que persiguen este fin. En su uso -sea cual sea la parte del cuerpo humano involucrada- se averigua la verdad, lo adecuado, la utilidad de la cosa”... Ahora, partiendo de la equivalencia «adecuado al uso = belleza», implícita en la contestación de Hipias, esa belleza de la que están hablando es una belleza que nada tiene que ver con el aspecto visual de la cuchara, pues no se menciona para nada su forma. Según se desprende de las palabras de Sócrates, la cuchara es adecuada y, por lo tanto, bella según Hipias, porque transmite su sabor a las legumbres, además de que no rompería la olla. Habla de una belleza inmaterial, intelectual, de una «belleza» de la inteligencia. Este tipo de «belleza» intelectual, o de la inteligencia, es un tema inusual en el ámbito del diseño donde -como para la mayoría de la gente, la belleza se da por la visión o por la audición- se considera en primer lugar la belleza visual, la estética de la cuchara, pues tiene, antes que nada, una presencia física, una realidad material y, por tanto, visual ...La forma de la cuchara constituye su «seña», su signo esencial, el que le da identidad y permite que sea reconocida, en lo que es, por la mirada del observador. Con la percepción de la «seña» no sólo se denomina y da sentido a la cosa percibida, esta seña es, al mismo tiempo, la expresión visible de aquello a lo que sirve, a lo que es adecuada o útil”.

Y sintetiza:

“Un objeto sería bello si, por un lado, se manifestara en él algún tipo de «belleza» de la inteligencia y, por otro, si el uso al que ha de servir fuera

perfecta y claramente expresado en su seña, y que los materiales con los que estuviera hecho fueran adecuados para su uso y, además, reforzaran o subrayaran el enunciado esencial de la seña del objeto”.

“Insisto que la base de un diseño no puede ser el gusto, es principalmente su función y de allí viene lo estético, por eso de la función parte la estética, nunca al revés”. Pier Alessi

En principio pareciera que no necesariamente la belleza en diseño está emparentada a la función de uso. La vida cotidiana nos ha llenado de objetos que son consumidos por bellos más que por promesa de eficacia en sus funciones.

Belleza que funciona para vender ¿es belleza, o qué es?

La belleza en diseño, lejos de ser una *belleza para nada*, una belleza gratuita o desinteresada, es una *belleza para algo*. El diseño como herramienta del mercado, “hace el gusto” en doble sentido, dialécticamente: al tiempo que conforma un gusto, un modo de ver uniforme, replica el gusto instalado, en el circuito sinfín de la producción y circulación de bienes.

Entendiendo que la belleza no es una cualidad de los objetos sino un efecto de la relación que el sujeto establece con el objeto desde un contexto social de valoración o interpretación particular, podríamos decir que mientras en el arte la belleza pareciera producir una interrupción de la lógica de la utilidad, y como acceso no racional a lo real tendría la potencialidad de cuestionar valores dominantes; en el diseño por el contrario, es funcional al consumo, perdiéndose como espacio de libertad, ya que los cánones de lo bello nos son impuestos.

Si bien podría pensarse que la estetización de los objetos de la vida cotidiana cumplió en algún sentido el sueño de las vanguardias, paradójicamente no solo alejó al diseño de sus preceptos funcionalistas sino que alejó al arte de sus principios revulsivos respecto de la conformidad con los modos de ver establecidos. Así, el objeto de diseño que transita los circuitos hegemónicos, tiene una clase de belleza que no es trasgresora ni inútil porque está asociada a la posibilidad de vender los productos en el mercado. Es una belleza que hace el gusto, que instala, refleja y replica el canon.

“La estética se convirtió en una estrategia económica, y el diseño se ocupa de la configuración estética de las mercancías (materiales o digitales), ya que es el principal argumento de venta del marketing” (Calvera, 2003).

En nuestro espacio académico, al intervenir en la modelización de formas de diseñar, participamos en la construcción de modos de ver. Inevitablemente. “Lo estético es un medio para clasificar estilos de vida, o sea pautas consumistas,

y por lo tanto, definen repertorios para ubicar un nicho de mercados de los artículos y servicios nuevos". (Calvera, 2007). Esa modelización pareciera tener una función muy precisa: vender productos. Y la opinión de muchos diseñadores, que vinculan de diversas formas -más o menos implícitas- *belleza/función venta*, así lo testimonia. Y la mayoría pareciera no tener mayor problema con esto.

Volvemos al comienzo de este texto para poner en evidencia la paradoja: mientras en los talleres de diseño las valoraciones relacionadas con la función estética de los productos son frecuentemente menospreciadas, un buen número de diseñadores hace referencia a la importancia del valor estético en relación a la función venta, tal como podemos leer:

"El aspecto externo de un producto a veces es el responsable de que el producto acreciente o rompa la reacción del mercado. Lo que tienen en común es la habilidad para crear un vínculo emocional con su público, casi cierta necesidad..." *Julie Khaslavsky y Nathan Shedroff*

"El diseñador es, siguiendo la puntual definición de Enric Satué, el estilista de la sociedad de consumo". *Miguel Angel Barajas*

"Los diseños son frutos de una nueva división técnica del trabajo que comenzó a gremiar cuando la cultura estética de occidente necesitó profesionales capaces de introducir recursos estéticos en los productos industriales. Los diseños conjuntan al trabajo estético con el industrial masivo". *Juan Acha*

«de la vista, nace el AMOR». La estética es pues, el discurso y al mismo tiempo el argumento perfecto de la CULTURA GLOBAL. Es el ingrediente «secreto» para darle ROSTRO a los procesos de diseño; los que la conocen adquieren un PODER (la persuasión), los que no... morirán en el intento". *Katia Esqueda*

"Como diseñadoras y diseñadores tenemos que expresarnos e interactuar con los clientes, para que el objeto que tengan les guste, porque es lo primordial y antes quieran adquirir mas y ese gusto que tengan perdure, siempre y cuando este cumpla con su función". *Anamaría Gil*

"Diseñamos con lo que sabemos pero diseñamos con los gustos de los demás, muy pocas veces con los gustos de uno. Nos dejamos llevar por gustos externos a los de nosotros, nos dejamos llevar por eso y no por los nuestros, sin querer buscar una identidad en nosotros, un diseño que nos apropie". *Christian Pavón Aranguren*

(...) la belleza no necesita explicaciones. Al menos, no para quien la experimenta. Es una herramienta poderosísima para el diseñador, que curiosamente, en éste y otros foros, resulta vapuleada y menospreciada, siempre denostada en favor de la sacrosanta Función. Y la Belleza también incluye el Misterio. No todo es explícito. La misma ambigüedad sobre lo que es estético es parte de su encanto. Lograr la belleza sigue siendo uno de los más altos retos del diseñador". (...) "La Belleza es un solvente universal que hace que la comunicación fluya, los objetos se usen, las memorias permanezcan. La belleza es necesaria. La belleza funciona".

Gabriel Martínez Meave

El valor y la función estética deberían ser repensados desde su problematicidad en el ámbito de los talleres de diseño. Aunque sea un terreno dificultoso, transitarlo será un paso importante para abandonar de dogmatismos que alejan a los proyectos de los contextos reales. Nos permitirá evaluarlos más cerca de su real complejidad. Por otra parte posibilitaría cuestionar el para qué de la función estética en el diseño, y empezar a abandonar definiciones monolíticas que imposibilitan pensarlo por fuera del servilismo al mercado. Hay otros diseños. Otras posibilidades discursivas en esta disciplina, que desmontan los estereotipos de belleza impuestos, que se alejan de replicar acríticamente como en los ejemplos anteriores, el discurso dominante. Creemos que deberíamos hacerlo desde la formación de grado de los diseñadores. Para esto es necesario tomar distancia de nuestra práctica como un hacer sólo técnico y pensarla como una práctica social y cultural.

Aunque no reditúen, aunque sean marginales, hay diseños que proponen belleza que no hace el gusto. Podemos elegir ese camino. A través de los talleres de diseño en la universidad nacional, deberíamos proponer a los alumnos transitar esas nuevas/otras formas de ver y de contar que, como dice Badiou, *nos recuerden todo aquello de lo que somos capaces.*

Notas

BADIU, Alain (2013) *Las condiciones del arte contemporáneo*. Conferencia, UNSAM, Universidad de San Martín, Buenos Aires 11 de mayo de 2013. Trad. <http://www.brumaria.net/284-alain-badiou/>

BOURDIEU, Pierre (1988) *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus.

BOURDIEU, Pierre (2010) *El sentido social del gusto. Elementos para una Sociología de la Cultura*, Buenos Aires, Siglo XXI

CALVERA, Anna. comp. (2003) En: AAVV. *Arte¿? diseño. Nuevos capítulos en una polémica que viene de lejos*. Anna Calvera (ed) Barcelona, GG.

CALVERA, Anna. comp. (2007) En: AAVV. *De lo bello de las cosas materiales. Materiales para una estética del Diseño*. Anna Calvera (ed) Barcelona, GG.

ECO, Umberto (2010) *Historia de la belleza*. Barcelona, Ed. De bolsillo

Michaud, Ives (2009) "Introducción" en: *Filosofía del arte y estética*. Disturbis. Universidad Autónoma de Barcelona

PELTA, Raquel (2004) *Diseñar hoy. Temas contemporáneos de diseño gráfico*. Barcelona, Paidós.

ZATONYI, Marta (2003) *Arquitectura y diseño: análisis y teoría*. CP67, Buenos Aires, Nobuko.

ZATONYI, Marta (2006) *Aportes a la estética desde el arte y la ciencia del siglo XX*, Buenos Aires, La marca.

ZIMMERMAN, Yves (2010) "De lo adecuado y lo bello". <http://zimmermann-a.com/es/blog-es/articulos/de-lo-adecuado-y-bello/>

ZIMMERMAN, Yves (2011) "El diseño como concepto universal". <http://foroalfa.org/articulos/el-diseno-como-concepto-universal/>

ANEXO

Algunos puntos de partida y reflexiones de las *Jornadas docentes El gusto ¿es mío?*, 2010. Organizadas por el Taller de Diseño en Comunicación Visual C, Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata.

Las preguntas que iniciaron el debate

¿Qué relación hay entre diseño, estética y belleza?

¿Qué es el gusto?

¿Hacer *buen diseño* es "hacer el gusto"?

¿Siempre la belleza en diseño es efecto de la buena resolución de lo funcional?

¿Por qué el juicio estético está tan devaluado entre los docentes del taller?

¿Por qué el esfuerzo por evitar el "me gusta" o "no me gusta"?

¿Qué decimos cuando decimos "me gusta"?

¿Es necesario establecer paradigmas compartidos entre los docentes en relación a la valoración estética?

Consignas de trabajo en la jornada

Se pidió con anticipación a cada docente de la cátedra que trajera a la jornada de trabajo, un objeto personal que represente para sí mismo, qué es el diseño. También se le pidió a cada docente, que leyera el artículo "*De lo adecuado y lo bello*" de Yves Zimmerman.

El día del encuentro, cada docente, en voz alta respondió las siguientes consignas:

Describir el objeto

¿Por qué lo elegiste?

¿Te gusta? ¿por qué?

¿Dirías que es bello? ¿por qué?

Presentación de un objeto que represente para cada uno, el diseño:

De los relatos con que cada docente realizó su presentación de cada uno de

los objetos, concluimos que relacionaron la calidad (¿el valor?) del diseño con: Lo práctico, lo funcional, la resolución de un problema. El valor de lo “pensado” (intelectual) para cumplir una función. (El “diseño para diseñadores”)

La pertinencia respecto del público al que está dirigido. Aquello que nos implica emotivamente, ligado al valor afectivo (al recuerdo).

En cuanto a lo estético: lo sencillo y simple (además de “refinado”, “de buen gusto”).

La identidad (por ejemplo en usos que no tienen que ver con la función específica del objeto sino con lo que lo vuelve “personal”).

En relación al tiempo: por la vigencia, la adecuación o no a la moda, la antigüedad.

Cuando produce placer saber cómo fue construido, los materiales empleados en su realización.

La “condensación” de varios “usos” en un mismo objeto (para su uso efectivo, para “adornar”, por ejemplo: “para comer y para jugar”).

Lo no convencional, la ruptura, lo innovador, la originalidad.

La calidad de los materiales.

Preguntas para seguir debatiendo

Si la calidad en diseño se vincula con muchos de los factores mencionados anteriormente:

Eje “saberes previos/saberes necesarios”

¿Qué saberes previos deberían tener los alumnos del Taller?

¿Cómo inciden en el diseño los saberes culturales?

¿De dónde surgen los saberes necesarios para trabajar en el Taller? ¿Debe el Taller guiar u orientar exploraciones estético-culturales de sus alumnos?

¿Cómo acompaña a que los alumnos identifiquen en qué oportunidades lo estético (bello/agradable) se vuelve funcional? ¿Esto sucede siempre? ¿Sirve lo estético más allá de ser funcional? ¿Por qué?

Eje “diseño/estética”

¿Todo buen diseño es bello?

¿De qué manera participa la belleza de la calidad de un objeto de diseño?

¿Qué es el diseño de autor? ¿Es el diseño de autor canónico desde la perspectiva estética? ¿Queremos formar a los alumnos en este paradigma?

¿Por qué sí o por qué no?

Eje “criterios de evaluación para las producciones del Taller”

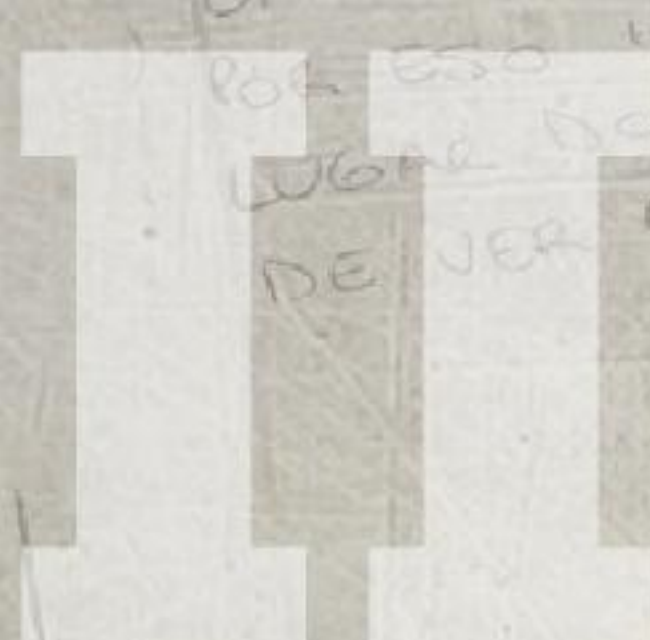
¿La *calidad* de diseño es enseñable? ¿Y la belleza/fealdad del diseño? ¿Cómo estos criterios intervienen a la hora de corregir?

¿Los alumnos conocen los criterios con los que se evalúa un proyecto?

¿Se espera que el alumno se oriente hacia la autonomía? ¿Se trabaja consecuentemente en ese sentido? ¿Cómo interviene la mirada “estética” del docente en relación a las producciones de los alumnos?

¿Existen instancias de autoevaluación en el Taller? ¿Cuáles son y cómo funcionan? ¿Los alumnos se autoevalúan utilizando el criterio de *calidad estética*? ¿Cómo?

COMIENZA UNA NUEVA ETAPA EN
DESAFIOS, GRANDES CAMBIOS EN TALLER
CREAR, EXPLORAR, BUSCAR UNA NUEVA MIRADA
DISEÑO, VER UNA NUEVA FORMA DE ENCARAR
ESTE TALLER NO SOLO SE BASA EN EL DISEÑO
BIEN EN ENCONTRAR TU IDENTIDAD, EN AYUDAR
EN BUSCAR OTRAS POSIBILIDADES, ES UN CAM-
CADO PERO CON ESFUERZO TODO SE VUELVE
POR ESO HOY TE DOY LA BIENVENIDA AL
LUGAR DONDE VAS A ENCONTRAR UNA FORMA
DE VER E INTERPRETAR EL DISEÑO.



encia en este taller fue muy grata.
que nos presentaron en la
ambiente de

EN EL
MUNDO.
SINO TAM-
AL OTRO,
NO COMPU-
MAS SIMPRE.
ALLER C, UN
DISTINTA

HUESOS

Innovaciones de la cátedra

ACTIVIDADES, ESQUICIOS Y PARCIALES

En forma paralela a los trabajos prácticos, proponemos a los alumnos contenidos articulados con lo proyectual, que se desarrollan en forma de actividades teóricas con evaluación independiente. A través de los mismos, propiciamos la investigación en la historia del arte y el diseño, la reflexión sobre la interrelación con los movimientos artísticos en distintas disciplinas, la contextualización de estas manifestaciones estéticas en relación a las innovaciones tecnológicas y al estado de la cultura en distintas épocas y escenarios.

Creemos imprescindible para la formación de mejores diseñadores, que el taller sea un espacio en el que se habilite un diálogo cultural que apunte a la educación estética.

Estos contenidos asumen la forma de actividades, esquicios y parciales (generalmente domiciliarios). Mostramos a continuación solo algunos de ellos, a manera de ejemplo.



ACTIVIDADES

RASTROS DE CARMIN / 2009



ACT1/09

Título // Rastros de carmín

Trabajo domiciliario. Individual. Fecha de entrega:

Alumno:

Comisión N° Docente:

A partir de 5 imágenes (seleccioná una de cada grupo que se adjunta):
una obra dadaísta
una obra letrista/situacionista
una pieza gráfica punk
una publicidad gráfica comercial contemporánea
una obra experimental de diseño contemporáneo

1.
Investigar cada uno de los movimientos artístico/culturales (en el caso de la publicidad, investigar el contexto cultural, en particular del diseño).

Caracterizar cada movimiento a partir de sus propuestas de comunicación visual.

Vincular estas características gráficas con la visión del mundo de cada movimiento.

Sintetizar en una frase (propia o de algún otro autor) qué es cada movimiento, cuál es su visión del mundo.

2.
Analizar cada pieza;
Color/Tipografía/
Composición: ritmo, contraste y otros recursos visuales.

3.
¿Qué rasgos gráficos en común encontrás entre estas piezas?
¿En qué son diferentes diferentes?
¿Qué relaciones se te ocurre proponer entre ellas en cuanto a la relación de estas obras con su público?
¿Son todas piezas artísticas? Justificá tu respuesta.

PRESENTAR EN CARPETA A4, ROTULADA

Toda copia de textos digitales debe tener la *cita bibliográfica* correspondiente, y estar *entrecorillada*, a fin de facilitar la diferenciación de éstas de tus propias opiniones. El informe, aunque puede contener citas textuales, debe estar sustentado en tu propio análisis.

Algunas recomendaciones:

Rastros de carmín, de Greil Marcus

No Irish, No Blacks, No Dogs, de John Lydon (Johnny Rotten)

Las vanguardias artísticas del siglo XX, Mario de Micheli

A la zaga, decadencia y fracaso de las vanguardias del siglo XX, de Eric Hobsbawm

Teoría de la vanguardia, de Peter Bürger

película: *Sid y Nancy* (1986) Alex Cox

<http://www.vivienne-westwood.co.uk/flash.php>

<http://www.posttypography.com>

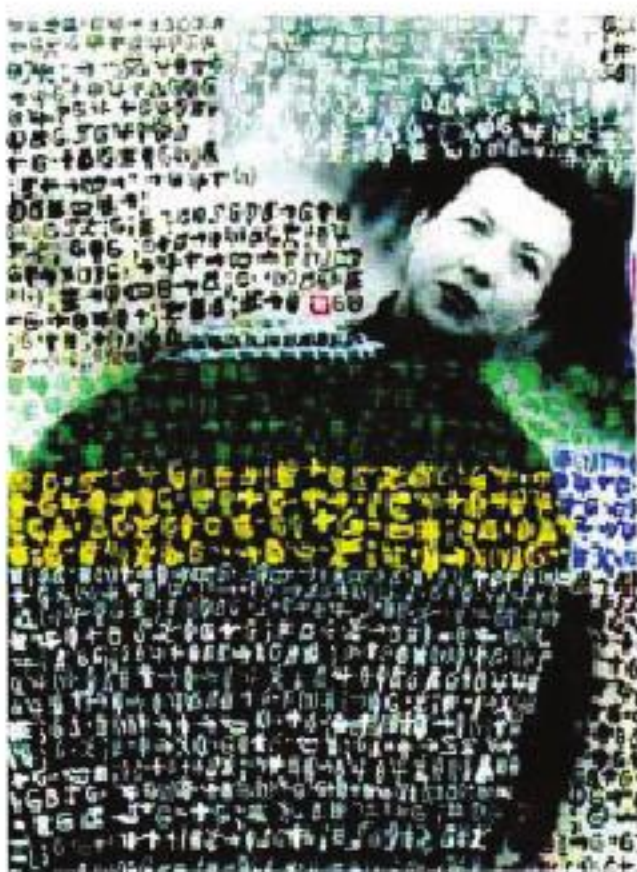
<http://www.sindominio.net/ash/presit04.htm>

<http://www.rebellion.org/noticia.php?id=66679>

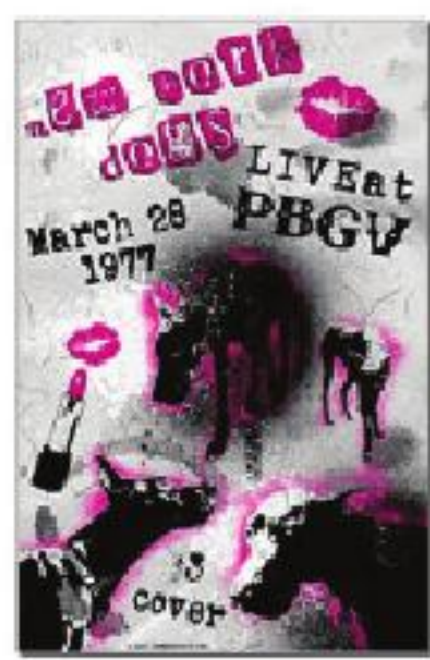
Dadaísmo



Situacionismo/Letrismo



Punk



ACTIVIDADES

GRANDES ESPERANZAS, CHARLES DICKENS / 2013

© taller 1

ACT1/13

Título // Grandes esperanzas, Charles Dickens

En clase y domiciliario. Individual. Entrega clase siguiente

Alumno:

Comisión Nº Docente:

Al ser el apellido de mi padre Pirrip y mi nombre de pila Philip, mi infantil lengua de trapo no consiguió sacar de ambos nada ni más largo ni más explícito que Pip. De modo que me llamé a mí mismo Pip, y me llamaron Pip. Digo que Pirrip era el apellido de mi padre basándome en la autoridad de su lápida y en mi hermana, la señora Joe Gargery, que se casó con el herrero. Como nunca vi ni a mi padre ni a mi madre, ni retrato alguno de ellos (pues sus días eran muy anteriores a los de la fotografía), mis primeras fantasías acerca de cómo eran derivaban ilógicamente de su lápida. La forma de las letras de la de mi padre me proporcionó la extraña idea de que era un hombre moreno, fornido y cuadrado de pelo negro y rizado. De los caracteres y formulación de la inscripción «También Georgiana, esposa del de arriba», saqué la infantil conclusión de que mi madre era pecosa y enfermiza. A cinco pequeñas piedras rectangulares como de un pie y medio de largo cada una, colocadas en primorosa fila junto a la tumba de mis padres y dedicada a la memoria de cinco hermanos míos que, a una edad demasiado temprana, desistieron de intentar ganarse la vida en aquella lucha universal, debo la creencia religiosamente observada de que todos habían nacido de espaldas, con las manos metidas en los bolsillos, de los cuales jamás las habían sacado en esta vida.

(fragmento) Así empieza *Grandes esperanzas*, de Charles Dickens

Actividad:

- Pensá en algún objeto que sugiera para vos significados particulares, que por ello mismo tenga carácter de signo.
- Describirlo
- Realizó la lectura de la introducción a *El signo*, de Umberto Eco (disponible en la web)
- Elegí una de estas películas: *Viaje a Darjeeling* o *Medianeras*. Señalá -por escrito- qué objetos encontrás en la película que tengan carácter de signo, y qué significado atribuí a cada uno.



TALLER

1

act1.14

Título // Signos e identidad

En clase y domiciliario. Individual. Entrega clase siguiente

Alumno:

Comisión N° Docente:

Las ciudades y los signos. 1

El hombre camina días enteros entre los árboles y las piedras. Rara vez el ojo se detiene en una cosa, y es cuando la ha reconocido como el signo de otra: una huella en la arena indica el paso del tigre, un pantano anuncia una vena de agua, la flor del hibisco el fin del invierno. Todo el resto es mudo e intercambiable; árboles y piedras son solamente lo que son.

Finalmente el viaje conduce a la ciudad de Tamara. Uno se adentra en ella por calles llenas de enseñas que sobresalen de las paredes. El ojo no ve cosas sino figuras de cosas que significan otras cosas: las tenazas indican la casa del sacamuelas, el jarro la taberna, las alabardas el cuerpo de guardia, la balanza el herborista. Estatuas y escudos representan leones delfines torres estrellas: signo de que algo -quién sabe qué- tiene por signo un león o delfín o torre o estrella. Otras señales indican lo que está prohibido en un lugar -entrar en el callejón con las carretillas, orinar detrás del quiosco, pescar con caña desde el puente- y lo que es lícito -dar de beber a las cebras, jugar a las bochas, quemar los cadáveres de los parientes-. Desde las puertas de los templos se ven las estatuas de los dioses representados cada uno con sus atributos: la cornucopia, la clepsidra, la medusa, por los cuales el fiel puede reconocerlos y dirigirles las plegarias justas. Si un edificio no tiene ninguna enseña o figura, su forma misma y el lugar que ocupa en el orden de la ciudad bastan para indicar su función: el palacio real, la prisión, la casa de moneda, la escuela pitagórica, el burdel. Incluso las mercancías que los comerciantes exhiben en los mostradores valen no por sí mismas sino como signo de otras cosas: la banda bordada para la frente quiere decir elegancia, el palanquín dorado poder, los volúmenes de Averroes sapiencia, la ajorca para el tobillo voluptuosidad. La mirada recorre las calles como páginas escritas: la ciudad dice todo lo que debes pensar, te hace repetir su discurso, y mientras crees que visitas Tamara, no haces sino registrar los nombres con los cuales se define a sí misma y a todas sus partes

Cómo es verdaderamente la ciudad bajo esta apretada envoltura de signos, qué contiene o esconde, el hombre sale de Tamara sin haberlo sabido. Fuera se extiende la tierra vacía hasta el horizonte, se abre el cielo donde corren las nubes. En la forma que el azar y el viento dan a las nubes el hombre se empeña en reconocer figuras: un velero, una mano, un elefante...

Italo Calvino. En: Las ciudades invisibles, Siruela, 2013.

ESQUICIOS

BARTHES OBVIO Y OBTUSO. ANALISIS DE UNA POSTAL / 2013



TALLER

1

esq. tp8.13

taller de diseño en comunicación visual c filpe



www.tallercfilpe.com.ar

TALLER DE DISEÑO EN COMUNICACION VISUAL C FILPE / FBA / UNLP

Análisis de una postal >

1 >

La imagen

a. Nivel denotativo: describir la imagen

b. Nivel icónico «codificado» (lo obvio): signos que tienen significados convencionalizados: sentido simbólico, sentido obvio.

c. El tercer nivel: sentido obtuso. A partir de la lectura de los fragmentos de Roland Barthes de Lo obvio y lo obtuso ¿encontrás en esta imagen significancia, es decir significantes que son intraducibles a lo verbal, que no tienen un significado expresable a través de palabras?

Redactá un haiku (3 versos) que intente traducir esa significancia a lo verbal.

¿Cómo se relaciona texto visual con texto verbal? ¿Hay anclaje?

2 >

¿Qué funciones comunicativas predominan en esta pieza gráfica? (frente y dorso)

Informativa: hacer leer

Persuasiva (apelativa): hacer hacer

Estética: hacer disfrutar (pero también hacer hacer)

3 >

-¿Impacta? Si tu respuesta es sí: ¿a través de qué recursos? ¿gráficos? ¿verbales? ¿se vale de recursos retóricos? ¿cuáles?

4 >

El dorso:

-¿Qué funciones comunicativas tiene?

-¿Se vincula con el frente? ¿Cómo? ¿A través del lenguaje verbal? ¿A través del lenguaje visual? ¿Por medio de ambos? Describí esos vínculos.

-¿No se vincula? ¿Por qué?

PARCIAL DOMICILIARIO

2012

TALLER DE DISEÑO EN COMUNICACIÓN VISUAL 2 C / FILPE / FACULTAD DE BELLAS ARTES / UNLP / 2012



Parcial domiciliario

Investigación

1. PIEZAS GRÁFICAS, AFICHE

Elegir dos afiches que se encuadren en uno de estos pares de opciones:

- a. Art nouveau/pop art, hippismo, gráfica beat; gráfica años 60
- b. Secession vienesa/ pop art, hippismo, gráfica beat; gráfica años 60
- c. Dadaísmo/gráfica años 70, punk, años 90
- d. Expresionismo/gráfica años 2000
- e. Constructivismo ruso/gráfica años 2000

Contextualizar cada una de las piezas gráficas sociohistórica y culturalmente.
Panorama artístico de la época, características. Descripción de rasgos estilísticos relevantes del movimiento.

- Análisis de la pieza gráfica:
- Tipografía. Composición
 - Imagen. Cualidades técnicas y formales
 - Relaciones texto imagen.
 - Color

- ¿Cómo relacionarías ambas piezas?
- ¿Qué rasgos estilísticos en común encontrás?
- ¿Cómo podrías relacionar las épocas -historia, cultura, estética- en que se produjeron esas piezas?

Bibliografía útil para este punto: Raquel Pelta, Diseñar hoy
Bibliografía de Taller 1: Roland Barthes, Retórica de la imagen; Chaves Norberto, Pequeña teoría del cartel. Acerca de la tipografía como signo visual (texto de la cátedra publicado en la web de Taller C)
Bibliografía de Panorama del diseño

2. COLOR

Elegí 2 tríadas de colores, definiendo un color dominante, uno subordinado y un acento, como hipotética aplicación en un sistema de identidad, en el cual esta elección cromática funcionaría a la manera de rasgos estables / alternativos y libres, respectivamente.

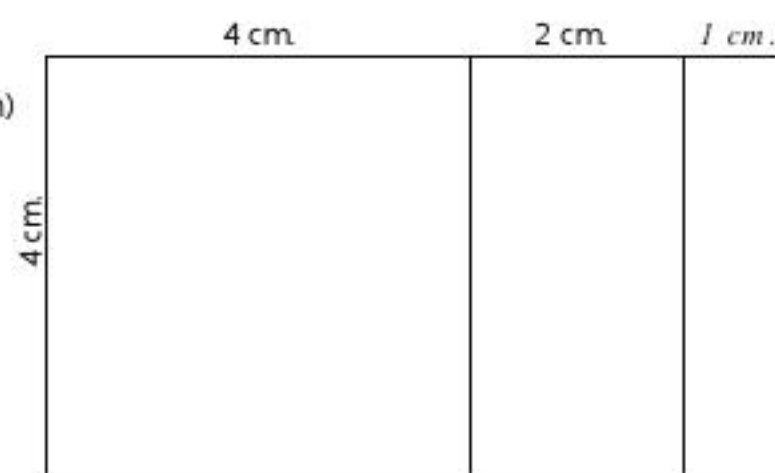
Temas para seleccionar de las tríadas:
(elegir uno de educación y uno de comunicación)

-educación:

- Biblioteca pública
- Escuela de arte
- Taller de ciencias

-comunicación:

- Revista de cultura
- Revista de cocina
- Revista de política. Elegir perfil de la



Pautas de entrega: Cada tríada deberá presentarse tal como se indica arriba (1/1), con los colores yuxtapuestos, sin filete negro. Los colores pueden pintarse, recortarse o componerse en computadora.
Deberá explicitarse tipología y una breve justificación en cada caso.

3. Diseñar hoy

A partir de la lectura de los capítulos 1 y 2 del libro *Diseñar hoy*, de Raquel Pelta:

Escribir una reseña crítica del texto (mínimo dos carillas A4)

¿Cómo podrías relacionar el debate que ha tenido lugar entre los diseñadores las últimas décadas, a nivel global, en torno a la dimensión social del diseño (y en particular el manifiesto *First things first*) con la situación del diseño en nuestro país y América Latina?

¿Creés que este debate interesa en nuestros países? ¿Por qué? Si creés que interesa: ¿Desde qué lugar? ¿Con qué particularidades?

¿Qué ejemplo podrías comentar de diseñadores argentinos (o grupo de diseñadores, colectivo gráfico u otro) que sostengan en su práctica una posición crítica y alternativa al mercado?

¿Por qué te interesa el diseño?

IMPORTANTE: Obligatorio incluir las citas bibliográficas y bibliografía.

JORNADA TIPOGRAFICA

2008

La organización de eventos o jornadas especiales es otra de las estrategias hacia la creación de espacios de educación estética. La particularidad de estos encuentros es que generalmente son organizados por los mismos alumnos, con la supervisión de docentes de la cátedra. Habilitar a estudiantes o graduados recientes para responsabilizarse en estas tareas es parte de las actividades formativas que proponemos, con el objetivo de desarrollar competencias para el trabajo en equipo, la presentación de proyectos ante el público. Por otra parte, los contenidos están siempre vinculados a ampliar los horizontes del espacio del taller.

En el caso que ilustramos en esta página, la *Jornada Tipográfica* fue organizada por Erica Paolucci y Gerardo Borrás, alumnos que se especializaron en diseño tipográfico y hasta generaron el espacio en la web *Laboratorio de tipos*, dedicado a estimular el intercambio entre quienes se interesan en esa rama del diseño. El día de la jornada se realizó un esquicio tipográfico, con la participación de todos los estudiantes.



"Jornada tipográfica"
en el edificio de la Ex-Amia.



VISITAS GUIADAS

MUESTRA "AUSENCIAS" EN EL TEATRO ARGENTINO DE LA PLATA / 2009

En esta página recordamos una de las "excursiones", en este caso a la muestra fotográfica *Ausencias*, de Gustavo Germano, en el Teatro Argentino de La Plata. La conexión de la temática "foto" con uno de los trabajos prácticos de Taller 2 fue la excusa para que docentes y alumnos recorrieran juntos a la muestra y realizaran luego una actividad referida a la misma.

Las visitas son esporádicas pero reafirman un interés que propiciamos cotidianamente a través de la agenda, el aula y las redes sociales: que los estudiantes estén informados, motivarlos a que visiten exposiciones y eventos artístico-culturales y que esa motivación inicial funcione como motor de la curiosidad.



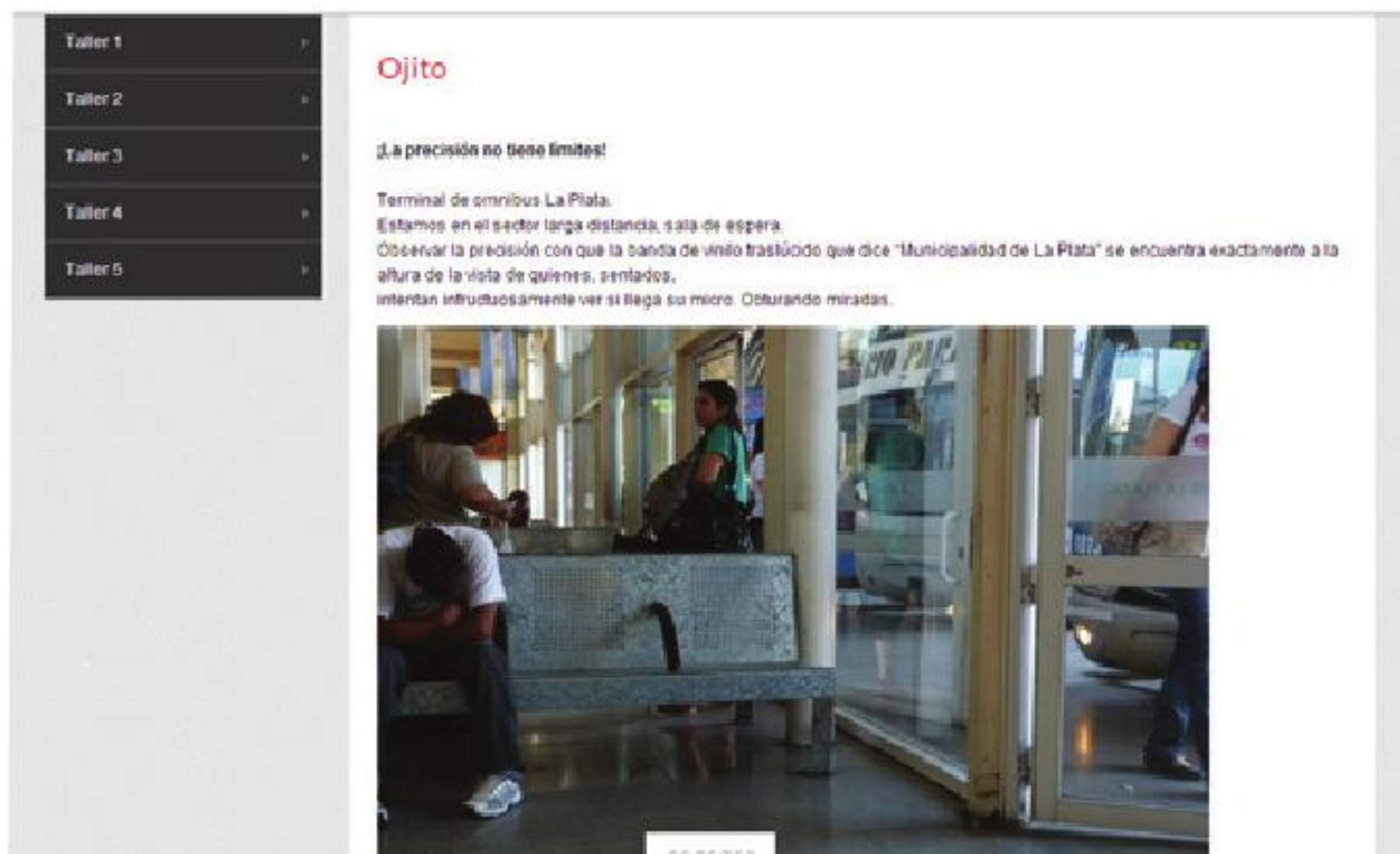
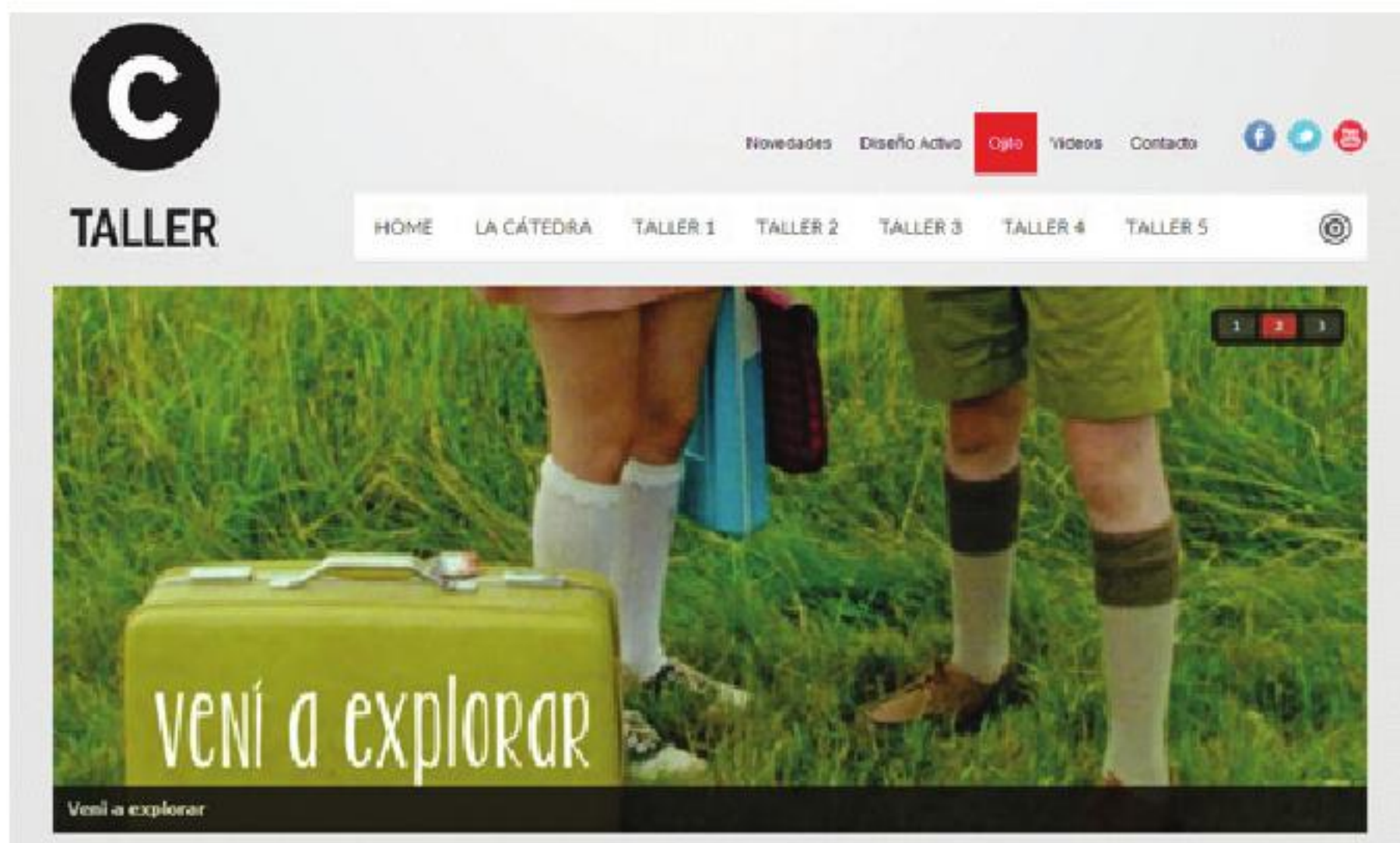
Alumnos visitando la muestra fotográfica "Ausencias"

SECCION OJITO

WWW.TALLERCFILPE.COM.AR / 2008

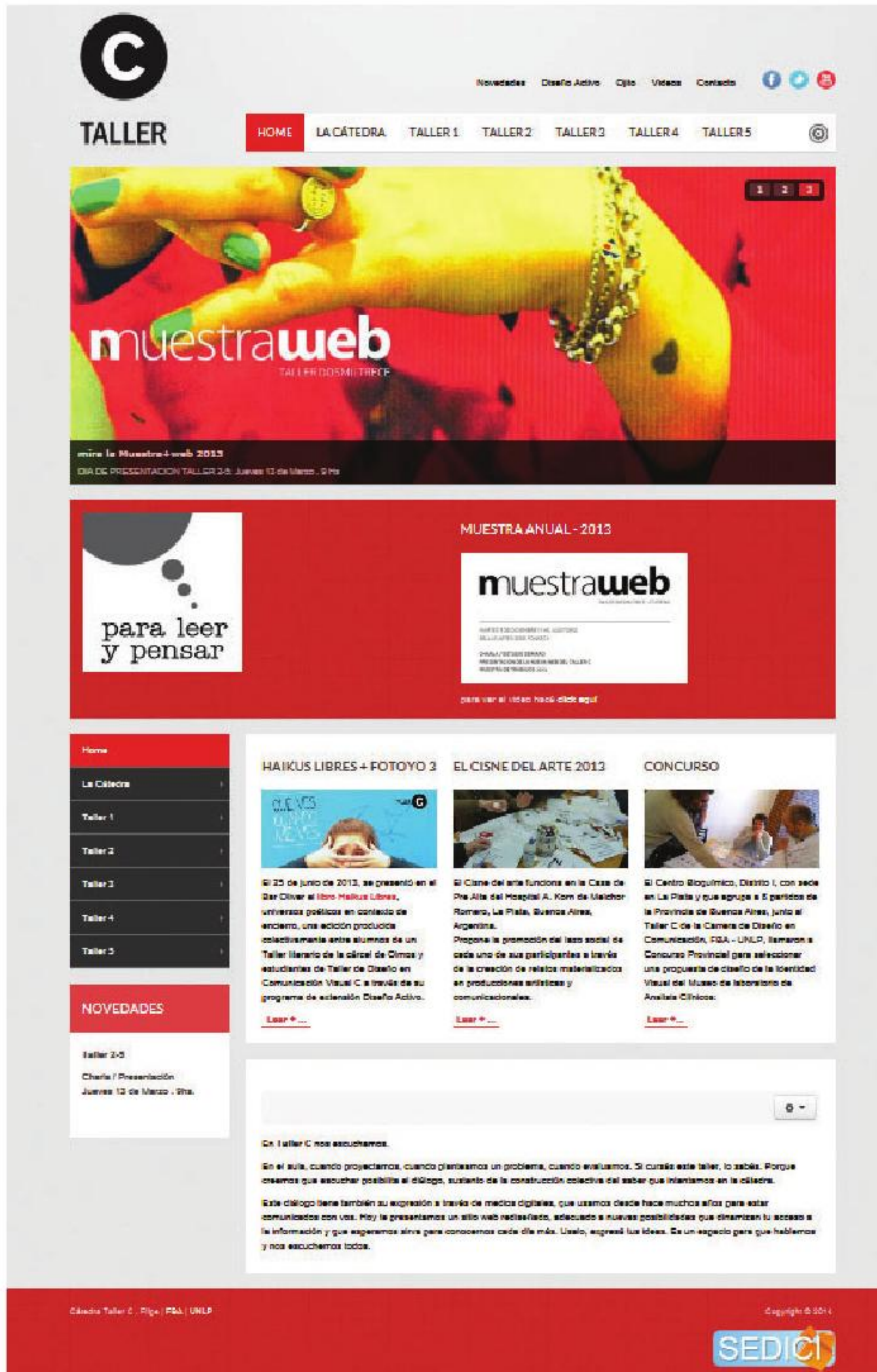
Es una sección de la web, abierta a todo aquel registro fotográfico que releve situaciones de gráfica urbana que por algún motivo convoquen nuestra mirada curiosa: errores graciosos -y no tan graciosos-, situaciones insólitas, etc.

El objetivo: estimular una mirada más atenta al mundo que nos rodea.

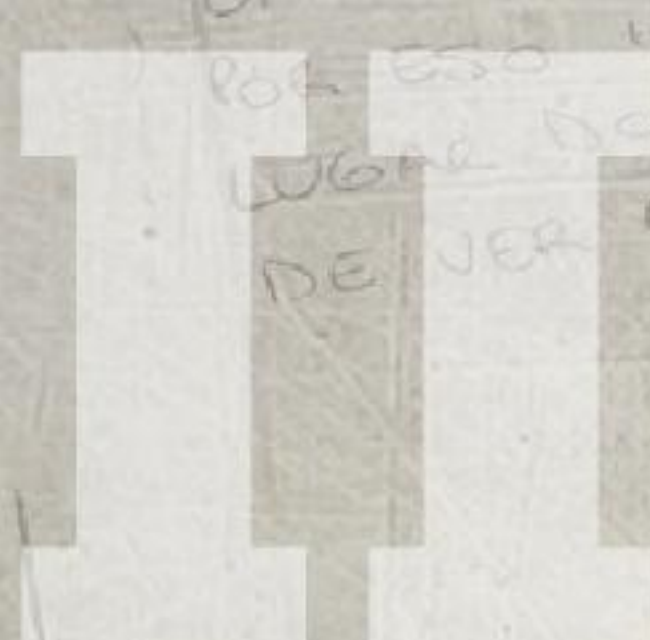


NUEVA WEB

WWW.TALLERCFILPE.COM.AR / 2013



COMIENZA UNA NUEVA ETAPA EN
DESAFIOS, GRANDES CAMBIOS EN TALLER
CREAR, EXPLORAR, BUSCAR UNA NUEVA MIRADA
DISEÑO, VER UNA NUEVA FORMA DE ENCARAR
ESTE TALLER NO SOLO SE BASA EN EL DISEÑO
BIEN EN ENCONTRAR TU IDENTIDAD, EN AYUDAR
EN BUSCAR OTRAS POSIBILIDADES, ES UN CAM-
BIO PERO CON ESFUERZO TODO SE VUELVE
POR ESO HOY TE DOY LA BIENVENIDA AL
LUGAR DONDE VAS A ENCONTRAR UNA FORMA
DE VER E INTERPRETAR EL DISEÑO.



encia en este taller fue muy grata.
que nos presentaron en la
ambiente de

EN EL
MUNDO.
SINO TAM-
AL OTRO,
NO COMPI-
MAS SIMPL-
ALLER C, UN
DISTINTA

HUESOS

Entrevistas y narraciones

2011

¿EL GUSTO ES MÍO?

Terceras Jornadas de reflexión docente

*Organizadas por el equipo de investigación de la cátedra
acerca de estrategias didácticas y la calidad gráfica de los proyectos*

La invitación

A la mayoría de nosotros, en el taller, nos ha pasado reprimir un “me gusta” -propio o ajeno- porque pensamos que ese tipo de apreciaciones sobre los proyectos de los alumnos nos acercan a una peligrosa subjetividad que se vuelve un problema al momento de justificar una nota. Sin embargo, muchos entendemos que el “me gusta” implica valoraciones que van más allá de preferencias personales y que (¿casi?) inevitablemente, todo producto de diseño es un objeto estético.

Estética, gusto, belleza, son conceptos que rondan nuestro hacer cotidiano como diseñadores, en el taller y fuera de él. Será por eso que el tema surgió como uno de los posibles ejes de trabajo en el encuentro de reflexión que realizamos el año pasado.

Los invitamos en este tercer encuentro, a pensar y profundizar en algunas preguntas que creemos pueden echar luz sobre qué decimos cuando decimos “*me gusta*”.

Invitamos a la profesora Silvia Solas, titular de la cátedra de Estética, de la carrera de Filosofía, de la Facultad de Humanidades, quien brindará una charla para los docentes del Taller C el próximo martes 25 de octubre a las 12 hs. y hasta las 15 hs. en el aula 15, Sede Fonseca. Posteriormente, debate y actividad.

“Cualquier objeto, además de ser una prótesis, es una colección de metáforas.”

Te proponemos que el día del encuentro, traigas un objeto que represente qué es para vos el diseño. Te haremos llegar una copia del artículo de Ives Zimmerman, *De lo adecuado y bello*, como lectura previa.

También podés encontrarlo en: <http://zimmermann-a.com/es/blog-es/articulos/de-lo-adecuado-y-bello/>

Algunas preguntas para empezar a pensar

¿Qué relación hay entre diseño y estética? ¿Y entre diseño y belleza?

¿Qué es el gusto?

¿Hacer buen diseño es “hacer el gusto” del destinatario?

En diseño, ¿la belleza siempre es efecto de la buena resolución de la funcionalidad o del problema?

¿Por qué el juicio estético está tan devaluado entre los docentes del taller?

¿Por qué parece que la expresión “me gusta” invalida o subjetiviza las correcciones y/o la evaluación de los proyectos?

¿No es un esfuerzo evitar el “me gusta” o “no me gusta”? ¿Por qué?

¿El “me gusta” es pura subjetividad?

¿Qué decimos cuando decimos “me gusta”?

¿Es necesario establecer paradigmas compartidos entre los docentes en relación a la valoración estética?

Otras lecturas recomendadas

AAVV (2003) *Arte ¿? diseño. Nuevos capítulos en una polémica que viene de lejos*. Anna Calvera (ed.), Barcelona, Gustavo Gili.

AAVV (2007) *De lo bello de las cosas materiales. Materiales para una estética del Diseño*. Anna Calvera (de.), Barcelona, Gustavo Gili.

ZATONYI, Marta (2003) *Arquitectura y diseño: análisis y teoría*. CP67, Buenos Aires, Nobuko.

ZATONYI, Marta (2006) *Aportes a la estética desde el arte y la ciencia del siglo XX*, Buenos Aires, La Marca.

ECO, Umberto (2010) *Historia de la belleza*. Barcelona, Ediciones De Bolsillo.

PELTA, Raquel (2004) *Diseñar hoy*. Temas contemporáneos de diseño gráfico. Barcelona, Paidós Diseño 01.

LECTURA PREVIA

Anna Calvera “Nuevos capítulos en una polémica que viene de lejos”

En: AAVV (2003) *Arte ¿? diseño. Nuevos capítulos en una polémica que viene de lejos*. Anna Calvera (ed.), Barcelona, Gustavo Gili.

Se propone a los docentes la lectura del texto completo de Anna Calvera, que aquí se reseña.

¿Es el diseño una nueva forma de arte?

Esta polémica es resultado de la incomprensión del diseño como fenómeno estético. Para pensar la cuestión, la autora propone volver al doble origen del diseño: como evolución de los procesos productivos (revolución industrial) y como fenómeno cultural (la década del 50 en EEUU, “lo feo no vende”). Entre estos dos orígenes podemos buscar formas de comprenderlo como fenómeno estético.

Ahora: si el diseño se rige por criterios estéticos, ¿cuáles son?

Deberíamos analizar cuáles serían los criterios que permitirían medir su calidad estética, más allá de la “artisticidad” (refiere a Pevsner).

El diseño muchas veces ha tomado como parámetro *un criterio estándar del gusto*, es decir un modelo del gusto establecido como bueno. Pero es claro que desde la teoría, el diseño no tiene herramientas para dar cuenta de la particular manera de su *ser estético*, ni en qué se funda su calidad.

Tal vez la palabra *techné* sintetice esta posición del diseño, de ejercer una acción cultural desde lo cotidiano.

Calvera contextualiza esta problemática en:

- Crisis o muerte del arte (desde Duchamp todo puede ser arte).
- Estetización de la vida cotidiana (disolución de lo estético en lo que está más allá del arte).

Y hace un recorrido por el siglo XX desde el principio del buen diseño y las vanguardias, a los 80 con la puesta en relieve de la naturaleza estética del diseño, los 90 y la globalización (pasaje del concepto de artes plásticas a artes visuales, por ejemplo).

Esta “estetización difusa” es producto de los cambios que las nuevas tecnologías produjeron en los procesos y medios de producción, y de la capacidad de los medios de comunicación para definir el principio de realidad. La estética se convirtió en una estrategia económica, y el diseño se ocupa de la configuración estética de las mercancías (materiales o digitales), ya que es el principal argumento de venta del marketing.

“Cuando todo se hace estética ya nada es bello ni feo y el arte en sí mismo desaparece” (Neil Leach).

La crisis del arte resulta del agotamiento de modelos explicativos en los que la estética estaba ligada indeliblemente a la obra de arte.

Para el diseño, la estetización de la vida podría ser la realización de su antiguo ideal civilizador, ya que uno de los ideales del diseño moderno era mejorar estéticamente el mundo cotidiano. Pero la paradoja es “que el mundo se haya estetizado no ha supuesto que sea más hermoso”, al contrario. El arte ocupa hoy, para quienes asumen posiciones extremas enfrentadas a esta desaparición del arte que se *confunde* con la mercancía, el lugar de la resistencia frente al diseño. Pero al ser hoy el diseño consciente de su dimensión estética y del valor de esa función, tiene nuevas posibilidades de participar en la interpretación de nuevos problemas que la historia plantea.

Por otra parte, la estética como disciplina se ha abierto a partir de ver su propio papel en la sociedad posindustrial. Esto posibilita que incluya en sus reflexiones toda práctica creativa, que su objeto sea el estudio de las cualidades estéticas de los objetos diseñados y por qué y cómo se instalan en el imaginario popular como íconos de una experiencia cultural común.

Propone volver al concepto de techné. Y esto puede sintetizarse en la frase: “cualquier objeto, además de ser una prótesis, es una colección de metáforas”.

ACTIVIDAD

Presentación de un objeto que represente para cada uno el diseño

Durante las Jornadas *El gusto es mío* se les pidió a los docentes que seleccionaran un objeto que les sirviera para representar qué es, para cada uno de ellos, el diseño. Al final de las Jornadas cada uno debió presentar su objeto y explicar el motivo por el que lo había seleccionado. La experiencia tenía como intención indagar acerca de cuáles eran las argumentaciones de los docentes a la hora de mostrar y explicar su objeto.

La consigna

“A la mayoría de nosotros, en el Taller, nos ha pasado reprimir un “me gusta” -propio o ajeno-, porque pensamos que ese tipo de apreciaciones sobre los proyectos de los alumnos nos acercan a una peligrosa subjetividad que se vuelve un problema al momento de justificar una evaluación.

Sin embargo, muchos entendemos que el “me gusta” implica valoraciones que van más allá de preferencias personales y que (casi?) inevitablemente todo producto de diseño es un objeto estético.

Estética, gusto, belleza, son conceptos que rondan nuestro hacer cotidiano como diseñadores, en el taller y fuera de él. Será por eso que el tema surgió como uno de los posibles ejes de trabajo en el encuentro de reflexión que realizamos el año pasado.

Los invitamos, en este tercer encuentro, a pensar y profundizar algunas preguntas que creemos pueden echar luz sobre qué decimos cuando decimos “me gusta”.

“Cualquier objeto, además de ser una prótesis, es una colección de metáforas.”

Te propusimos que eligieras un objeto que represente qué es para vos el diseño. Consignas para trabajar en la jornada:

1. Describí el objeto.
2. ¿Por qué lo elegiste?
3. ¿Te gusta? ¿Por qué?
4. ¿Dirías que es bello? ¿Por qué?”

Conclusiones de la actividad

De los comentarios surgidos en la presentación individual de cada uno de los objetos, concluimos que los docentes del taller relacionaron el diseño con:

- Lo práctico, lo funcional, la resolución de un problema.
- La pertinencia respecto del público al que está dirigido.
- Aquello que nos implica emotivamente.
- En cuanto a lo estético: lo sencillo y simple.
- La identidad.
- La vigencia a lo largo del tiempo o el ajuste a la moda.
- Cuando produce placer saber cómo fue construido (“belleza intelectual”).
- El uso de materiales de “calidad”.
- Lo no convencional / la ruptura / lo innovador.

De los comentarios surgen algunas preguntas:

Si la calidad en diseño se vincula con muchos de los factores mencionados anteriormente:

¿Todo buen diseño es bello?

¿De qué manera participa la belleza de la calidad de un objeto de diseño?

¿La “calidad” de diseño es enseñable? ¿Cómo estos criterios intervienen a la hora de corregir?

¿Los alumnos conocen los criterios con los que juzgamos un proyecto?

¿Es pertinente pensar que los alumnos construyan sus “propios criterios”?

¿Qué es el diseño de autor? ¿Queremos formar en este paradigma?

¿Cómo incide en esta identidad los saberes culturales? ¿Podríamos reconocer una cuestión ética de lo estético y del buen diseño?

¿Cómo acompaño a que los alumnos identifiquen en qué oportunidades lo estético (bello/agradable) se vuelve funcional? ¿Esto sucede siempre? ¿Sirve lo estético más allá de ser funcional? ¿Por qué?

¿Cómo ayudo a que los alumnos adquieran capacidad para evaluar en qué momento podemos diseñar un diseño alternativo/trasgresor/artístico y en qué momento es pertinente adaptarse a la moda?

III

encia en este taller fue muy grata.
que nos presentaron en la
reunión de

EN EL
MUNDO
SI NO TAM-
AL OTRO,
NO COMPI-
MAS SIMPL-
QUER C, UN
DESTINA

TERCERA PARTE

La intervención docente en el proceso proyectual

MESA REDONDA 3

LA INTERVENCIÓN DOCENTE EN EL PROCESO PROYECTUAL

Temario

El contrato didáctico (explícito) como marco de trabajo común. Diálogos en el taller: diálogo docentes-alumnos; diálogo alumnos-proyectos. Saber escuchar, saber preguntar: prácticas que permiten orientar los procesos desde el proyecto del alumno. La clase grupal y el seguimiento individual: articulación entre estas modalidades. Aportes y limitaciones. Planificación de la clase y su incidencia en una “práctica exitosa”. Criterios de evaluación de un proyecto. ¿Es posible cuantificar estos criterios? ¿En qué medida la teoría contribuye a esa objetivización? ¿Evaluamos procesos o resultados? La “devolución” como aporte al aprendizaje del proceso proyectual. Los recursos formativos docentes y su incidencia en las buenas prácticas en el aula: el papel de la investigación, jornadas y encuentros, diálogos, reuniones, capacitaciones, experimentación.

STELLA: Sería interesante pensar qué tipos de diálogos se pueden dar, diálogos de debate, de enseñanza, para interrogar, cada tema se puede abrir...

SARA: Al comienzo de estos encuentros hablábamos sobre esta posición de cátedra: facilitar el diálogo del alumno con su proyecto. ¿Qué estamos diciendo con eso? ¿Qué quiere decir? ¿En qué consiste ese diálogo? Uno da por sentadas cosas que tenés interiorizadas, pero si las tenés que explicar resultan un poco complicadas de transmitir. En mi caso apelé al ejemplo, a decir que en el taller primero hacen una corrección, y traen tres propuestas, y el alumno inicialmente tiene tres partidos diferentes frente a una problemática planteada, y al evaluar tenés una mirada en la primera corrección, suponiendo una situación ideal de tres correcciones, orientás en el sentido de encontrar si en una de esas propuestas hay un camino más apropiado. Ni siquiera tenés esa certeza, porque por ahí la que menos aparentaba es mejor que la otra, pero facilitar el diálogo del alumno con el proyecto se manifiesta en esas cosas, por ejemplo, en ayudarlo a ver qué decisiones se están jugando en una propuesta mejores que en las otras dos para seguir ese camino. Lo que no significa que a la segunda corrección llegue profundizando ese camino, porque muchas veces o sigue otro, o ninguno de los tres y empezó de nuevo. Orientar ese diálogo del alumno con el proyecto

no está totalmente en manos del docente, uno se responsabiliza demasiado a veces de lo que sucede, y suceden cosas que están fuera de nuestras manos. El alumno a veces puede hacer otros recorridos, puede haber no escuchado lo que dijimos, puede haber escuchado y descartado lo que dijimos porque no le convenció, no vio lo que nos nosotros veíamos en esa orientación que le dimos inicialmente. La idea del diálogo con el proyecto es poder interpelarlo a partir del diálogo interpersonal que surge en el taller.

STELLA: Yo pensaba en el diálogo del docente con el alumno...

SILVIO: El diálogo con el trabajo es una cuestión profesional, el diálogo implica que hay dos que hablan y dos que se escuchan. Vos tenés un afiche, el afiche no habla, pero hay que saber qué dice. Hay que saber escuchar, el alumno no sabe escuchar a veces. Sara lo desarrolla a un nivel teórico, conceptual, y en lo más concreto el diálogo se trata de procesos metodológicos. Al alumno le decís: ¿qué te tenés que preguntar? Esto, esto, esto, y ver si tu trabajo lo tiene, si tu trabajo contesta todas estas preguntas que hacés. Ahí se concretiza el diálogo.

SARA: Claro. Hablamos del diálogo con el proyecto, y no solo con una pieza, sino con un proyecto, que es algo más amplio. Está planteado en el contrato didáctico: el diálogo es con el problema y con el proyecto que le da respuesta al problema, que incluye la investigación sobre lo contextual, sobre el comitente -como le llaman en quinto-, sin embargo todo el análisis tiene que ver con concebir el proyecto como algo que engloba todo, no solamente la pieza gráfica. El proyecto puede no tener pieza gráfica.

MERCEDES DOELLO: De hecho es lo que nosotros hablamos en quinto. Que piensen qué soluciones, qué acciones harían y qué pieza gráfica usarían. Nosotros vemos que les cuesta salirse de pensar la pieza, directamente todos arrancan con el afiche, entonces hay una discusión con respecto a si el proyecto necesita un afiche. Este año generamos para ese diálogo -para que se pregunten con respecto a su proyecto- un flujograma. Llegaban a ver si podía dar para un proyecto de graduación. La metodología del flujograma sirve como metodología para el diseño, diríamos.

MERCEDES: Es como un camino crítico en base a la experiencia, a cuáles son los errores o las situaciones de ida y vuelta más recurrentes, cuáles son las problemáticas que se repiten permanentemente, entonces se le advierte al alumno de antemano, de alguna manera, así va cortando camino en la parte inicial donde plantean el trabajo.

SILVIO: Esto tiene que ver con una característica del taller que es anticiparle al alumno con lo que se van a encontrar. Ustedes acá se van a encontrar con determinadas situaciones, van a corregir así, este es el método y estos los criterios de evaluación. El contrato didáctico, que es algo muy genérico, se va haciendo particular en cada año, el alumno de movida debería saber dónde va a estar parado a futuro.

STELLA: Yo igual insisto con esto del diálogo... En el ámbito de la educación, lo dialógico es entre personas y no con la producción, vos dialogás con otra persona en tanto que el otro se está formando.

SARA: Esto del diálogo del alumno con el proyecto incluye el diálogo interpersonal.

STELLA: Hay una necesidad de definirlo.

SARA: Volviendo a los orígenes y a lo que charlamos la vez pasada, la cátedra se propone como "dialógica". Fíjense que el tema del diálogo también implica cierta posicionalidad bastante más horizontal, esto está expresado también en el contrato didáctico y en documentos que hemos presentado en diferentes jornadas. Ya de por sí, la idea del diálogo implica posiciones que no tienen el mismo verticalismo que tenían esos modelos disciplinares de enseñanza del diseño por lo menos anteriores a la propuesta de taller que queremos. Volvamos, por ejemplo, a los diálogos de Platón, no lo digo porque nosotros nos parezcamos, en lo más mínimo. El método de la mayéutica de Sócrates era pensar que el sujeto de conocimiento no es el filósofo, son todos los seres humanos, todos somos filósofos, todos sabemos más cosas de las que sabemos que creemos, y lo que andaba haciendo por las calles de Atenas era tratar de hacer ver eso. A mí me parece que de la misma manera que con las personas, con el proyecto se establece un diálogo y al proyecto hay que hacerlo hablar, y en ese diálogo participan estudiante/s, docentes y proyecto.

STELLA: Cómo dirigimos la conversación...

SARA: Claro, la situación misma de la interacción en el aula que es un diálogo colectivo, ni siquiera reducido a alumno/docente sino a todo el grupo... hablar con otros y escuchar, abre la posibilidad de un camino para que recorra cada proyecto. En ese sentido, enseñar a dialogar con el proyecto tiene que ver con el diálogo que se produce interpersonalmente, cuando están supervisando o evaluando un proyecto, trabajando sobre un problema o una propuesta de resolución de problema. Cuando se produce un ida y vuelta, todo ese entramado que se produce ahí, desde donde el alumno puede construir algunas redes para establecer él mismo con su trabajo. Funciona como entramado de "modos de ver". Esa es, para mí, la situación de enseñanza.

MERCEDES: Esto que hemos planteado como pregunta podemos entenderlo como una conversación, una conversación con el otro, ahí se resume la propuesta de la cátedra, no entenderlo como una resolución de A hacia B, sino como una cuestión de ida y vuelta permanente. Lo del flujograma entra en esa situación, es un recurso, un material, una herramienta que nos permite de alguna manera que esta conversación o este diálogo se haga a través de una herramienta, para que el alumno pudiera hacerse preguntas en su casa, sin necesariamente estar con el docente.

SARA: Las estrategias didácticas, como por ejemplo las técnicas de corrección grupal, las usamos intermitentemente, tienen más o menos la misma finalidad, establecer u orientar algunos caminos que muestren una manera de relacionarse con las propuestas, que no pasa por "corregir" puntualmente, ni hacer una devolución situada en "soy el docente, soy el sujeto de conocimiento y te voy a decir qué está bien y qué no está bien en el proyecto".

La técnica facilita, sobre todo en lo formativo hacia los otros docentes, porque en nuestra cátedra siempre hay docentes nuevos, es una manera de transferir esta

manera de intervenir sobre el proyecto que no sea unidireccional concibiendo al sujeto del conocimiento en el docente, y el alumno como alguien que va a obtener alguna respuesta, y las técnicas que nos sirvieron para desestructurar eso, también son estrategias que sirven para la construcción de ese modelo dialógico. Por ahí no las podés usar en todas las clases, no son prescriptivas, pero sirven para conducirnos hacia una nueva manera de intervenir sobre los trabajos, que siempre es un trabajo dificultoso para uno mismo, y para enseñar al conjunto de docentes que siempre es está en movimiento.

MERCEDES: Ahí me parece que lo bueno, como espíritu del taller, es estar buscando siempre nuevas maneras. Lo que tenemos de bueno es no quedarnos con lo que está, no decir "si es que funciona más o menos seguimos". Permitirnos pensar un cambio, más allá de lo coyuntural, de un momento, si no funcionó podemos repensarlo, tal vez dentro de unos años haya que plantearlo diferente. Las estrategias didácticas, las experiencias innovadoras, el diálogo entre nosotros mismos acerca de cómo intervenir en los proyectos... por ahí el día de mañana volvemos a plantear otro cambio mucho más profundo, animarnos a hacerlo es lo que le da validación al taller.

SILVIO: Este tema de ir cambiando a veces parece arbitrario. Ahora, cuando uno se pone a analizar, digamos que fuimos educados por un sistema dictatorial, para decirlo en pocas palabras, y no nos quedó otra que aceptarlo, era así o así. Cuando empezamos a ser docentes, seguimos tomando ese modelo y se sigue aplicando. Hoy se sigue enseñando y evaluando con las mismas técnicas, disciplinando con la misma modalidad que hace 20 años. Cuando fuimos estudiantes criticábamos ese modelo, no teníamos otra que aceptarlo. Ahora que somos docentes criticamos ese modelo, pero lo podemos cambiar. Se ha creado un espacio donde podemos cambiarlo y lo cambiamos. Podemos reinterpretar porque tenemos un programa, un modelo de universidad que te dice "esto es así", pero se puede reinterpretar y dar de una modalidad diferente. Si te parece que está mal, y estás en una posición de poder cambiar, hay que proponer el cambio.

SARA: Lo que decía Mercedes es cierto, no es "la gran novedad" lo que hacemos. La enseñanza del diseño se inicia a principios del siglo XX, las cátedras-taller son recientes. Antes generalmente las cátedras funcionaban con el modelo bastante hegemónico, fundado en la transmisión del saber experiencial del diseñador. Sobre esa base estaba construido todo un modelo de relación donde el docente era depositario del saber. Es el que tuvimos la mayoría de nosotros. Y es bastante reciente, en las últimas décadas, pero hay otras experiencias innovadoras similares a las de nosotros, cada uno con su búsqueda particular, pero están buscando cambiar y se están preguntando sobre este tema. Hemos puesto en cuestión el modelo, hemos empezado una transformación teórica hace más de diez años sobre cómo enseñar la disciplina proyectual, cómo enseñar a proyectar. En torno a esto siempre volvemos a hacernos preguntas sobre la posición del docente en el aula: ¿qué cosas hacemos con los alumnos?, ¿qué buenas prácticas reconocemos en nosotros mismos respecto al diálogo

con los alumnos?, ¿en qué medida pensamos nuestras clases? Cada clase es una particularidad sobre la cuál hay que pensar y tengo que adelantarme un poco a eso. Por ejemplo: queremos desterrar esa modalidad de corrección por “trabajito” y abordar la clase a partir de problemáticas acordes al momento del proceso total. Tenemos que saber de qué vamos a hablar en cada clase, en qué medida los trabajos colgados por los alumnos se relacionan con la problemática de la que quiero hablar en determinado momento. ¿Cómo organizo la “corrección” en función de eso? ¿Cómo la desplazo para que ya deje de ser una “corrección”?

SILVIO: Respecto de lo que vos decías de no corregir un trabajo... corregir problemas. Ya lo hablamos millones de veces.

MERCEDES: Plantear problemas.

SILVIO: Exactamente, plantear problemas, no “corregir”. Y además, a propósito incluso, no hablar de todos los trabajos en una misma clase.

MERCEDES: Hay que hablar de todos (risas)

SILVIO: Porque después empiezan “no corregiste el mío”; bueno, la clase terminó. Listo. La clase que viene vení, llegá temprano, colgá primero y empezá a pensar un problema de tu trabajo.

VALERIA: Lo que vimos también está en su trabajo.

SILVIO: “Algo que hay que decir”, me parece importante es que se pongan a escribir. Hoy hablábamos sobre las falencias al escribir. Llegan a quinto año, les piden un informe, y no saben escribir. Son informes que cuando los lees terminan siendo *copy paste* de internet. Cuando vos estás en el aula sin computadora, con 25 trabajos pegados en la pared, y yo te pido que escribas una reflexión ahí, no entienden nada. Las primeras salen horribles. Dicen “puse esto pero quise decir otra cosa”, pero después van mejorando.

SARA: Hablando de experiencias didácticas que uno puede rescatar como valiosas en el sentido de construir un modo dialógico con el objeto de conocimiento, por citar sólo un ejemplo: cuando hacemos la exposición de fotos, que es el primer trabajo de primer año, ¿qué hacemos una vez que hicieron las fotos? Hacer una colgada, una exposición de fotografías, un libro de visitas. Tienen que dejar por escrito un comentario. Y ese tipo de prácticas las hacemos permanentemente. Que sigamos en quinto sin haber aprendido a escribir nos excede. A mí también me sorprende que en tercero tengan dificultades para escribir un informe. ¿Tenemos que dar, como taller, respuesta a eso?

MARIELA: No sólo muchos no saben escribir sino que muchos no saben reflexionar sobre el diseño. En eso me preguntaba: si nosotros, como docentes, somos esclavos del producto. Para la facultad, el producto es la nota. Y de parte de los alumnos y por ahí de parte de nosotros mismos, esperamos el producto del alumno, el proyecto, el afiche.

SARA: Tendemos a esperar eso porque desde siempre en las carreras de diseño se ha privilegiado el saber técnico, y el saber hacer. El diseño tiene poca tradición de reflexión teórica, y eso está instalado en los docentes y en el imaginario de los alumnos. No interesa mucho pensar el diseño, y menos

escribirlo. En los últimos años recién empieza a notarse un cambio al respecto, es más frecuente encontrar textos *de diseñadores sobre el diseño* que no se quedan en el micromundo disciplinar sino que piensan desde perspectivas teóricas que enriquecen esa reflexión.

MERCEDES: Cuando vos pensás el diseño como un discurso social, estás construyendo un objeto de estudio distinto al que se construye en otros talleres. ¿Puedo enseñar el contenido de otra manera? La verdad es que yo aspiro a otra cosa. ¿Se puede o no se puede contar el diseño? Es transformar una manera de concebir el objeto de estudio.

SARA: ¿Qué tipo de docente querríamos ser?

SILVIO: Tener la mayor formación posible. En general, leer libros de diseño y otros, escuchar música, hacer práctica del diseño, intentar escribir un cuento o escribir algo referente al diseño. El tema es tener la cabeza muy abierta para detectar todo lo posible en los alumnos. Si no detectás, ¿qué vas a transmitir?, ¿cómo vas a tratar de que el alumno mire de otra manera?, ¿cómo lo vas a entusiasmar? Meterse, de alguna manera, en el mundo de los alumnos. Hacer que estén activos y participativos.

VERÓNICA: Me parece que en primer año el *hacer ver* es fundamental.

SARA: El primer trabajo práctico que hacemos en primer año, que es la fotografía a un compañero, es bastante revelador de la posición de la cátedra, y no casualmente. Por ser con el que se inicia un recorrido en la cátedra, tiene un valor simbólico muy importante. Tratamos de reunir en un solo trabajo las cosas que más nos interesan en el taller. Primero, las personas. Por eso se trata de hacer un retrato fotográfico de un compañero, cómo a través de la imagen podés llegar a representar a esa persona, para eso tenés que entrar en comunicación con él, conocerlo. Por otro lado sirve para romper el hielo entre ellos y empieza a ser el puntapié en la representación de identidades, “el” tema del diseño. Es un inicio del recorrido y en otros trabajos también tratamos de darle curso a ciertos objetivos que tienen que ver con los valores.

VERÓNICA: Lo que es notable es la evolución de ese trabajo. Se profundiza.

MERCEDES DOELLO: Lo más interesante es que el alumno genere ese cambio. Es una situación ideal, porque muchas veces el alumno pareciera dispuesto a que el docente le diga qué hacer, cómo, de qué manera. Romper con eso es la parte más interesante del docente.

SILVIO: Generar entusiasmo.

RAFAEL: Que el alumno se vaya a su casa pensando “qué onda la clase de hoy”. Quiere decir que algo le quedó del tránsito por la clase.

LISANDRO: En cuanto al rol y la trayectoria de los docentes, me parece que la experiencia es lo más formativo, más allá de quien dé las clases. Es importante que muestre, tiene que mostrar una solución posible sobre un trabajo propio. La gente que hace es la que más te puede contar y preguntarle al alumno cómo lo hubiese hecho. Se le pide a alguien que muestre algo, cuando nadie muestra.

SILVIO: Hay una especie de factor común en el taller y es que parte de la creación como lugar relevante. Eso unifica, condiciona un poco el perfil bajo del docente.

LISANDRO: Cuando era estudiante, no ví trabajos hechos por los docentes.

MERCEDES: A mí me parece que el aula no es el espacio indicado, natural o preestablecido para que el docente muestre su actividad profesional. Hay otros canales y los hemos usado. Participamos con paneles en distintas muestras, hemos llevado paneles de actividad profesional y sucede que los alumnos no van, aunque el canal sea más natural y propicio que el aula.

LISANDRO: Es un espacio que no le es natural. Por ahí no van porque no les interesa ir. En cambio al aula les interesa ir a aprender.

MERCEDES: Es obligatorio... el aula está. El otro espacio hay que ir a buscarlo.

SARA: Hay un modelo de profesor de diseño, hablo del *titular*, ante el cual uno es bastante reactivo, y es el que da la clase a partir de su experiencia: "yo hice esto, yo hice esto otro". Yo estoy de acuerdo con mostrar trabajos, desde un lugar que no sea sustentar una clase a partir del trabajo propio del docente. La cátedra nació contra eso. Tal vez por eso no mostremos con tanto énfasis nuestros trabajos a los alumnos. Cada tanto está bueno mostrarse y analizarse frente a los alumnos, y lo hacemos, pero no armando las clases a partir de la experiencia propia.

Este modelo del profesional que da la clase a partir de su hacer, es producto justamente de posiciones tecnicistas y en lo pedagógico, del modelo verticalista maestro/discípulo. El sostén de la clase es la educación a partir de la experiencia del alumno, es decir la educación experiencial. Hacerlo vivir la experiencia. No contársela.

MERCEDES: El rol del docente cambia y muta en función del año en que están los alumnos, el primer año tiene una forma más intervencionista, el docente tiene mucha más participación. Se va desconfigurando esta presencia y en quinto pasa a ser, de alguna manera, un compañero de ruta. Es importante que quede manifiesto el nivel en el que está cada uno, porque es muy diferente el rol que el docente practica en primero o en quinto. Para que no se sorprendan si las apreciaciones de los que están en primero son muy diferentes de los que están en quinto.

SARA: Sí, es algo en lo que hemos trabajado mucho en las distintas jornadas, discusiones que tenemos en el equipo de investigación porque una de las marcas distintivas de nuestro taller es haber pensado en la necesidad de replantearnos ese lugar del docente. Más allá de las diferencias, de los roles que va teniendo en las distintas etapas, en los niveles del taller, lo que atraviesa a todos como concepción general y distintiva del *Taller C* es que nos corrimos del lugar del docente como el lugar del saber. Es algo que tiene que ver hasta con el formato que tiene este libro, como diálogo, el lugar del docente es el lugar del interlocutor, el lugar del que pretende enseñar a dialogar a los alumnos con sus proyectos. Escuchar, escucharnos, es algo que debemos aprender. Los docentes no sólo somos responsables de aprender a escuchar como docentes sino de hacer que los chicos se escuchen entre ellos, y que nos escuchen a nosotros. Y que el diálogo se transforme en una dialéctica con el trabajo, con el proyecto. Parece algo bastante abstracto decirle al alumno *que aprenda a*

dialogar con su proyecto, pero no es ningún misterio, es interpelarlo, poder cuestionarlo, poder cuestionarse a sí mismo las decisiones que tomó sobre ese objeto y replanteárselas. En ese sentido a mí me parece que más allá de las diferencias entre los niveles, es bastante común a todos los años pensar en un papel de tutor, alguien que acompaña en ese proceso de diálogo. A mí me parecía que por algún motivo volvíamos siempre a esa cuestión del rol del docente, porque ahí se muestra qué pensás sobre cómo enseñar una disciplina proyectual como esta, y cómo la concebís en su totalidad. Cuando decimos que el diseño es un discurso social y como tal participa de todos los discursos sociales, no es más que una ampliación de lo que hablamos sobre el rol del docente dentro del aula, es llevar al aula y al modo del trabajo en el aula una forma de entender el diseño. Ese es el núcleo del taller.

MARIELA: Yo estoy de acuerdo en que uno tiene que enseñarles a los chicos que ellos mismos cuestionen su trabajo, esto que tienen que dialogar con su trabajo. Cuando intentábamos corregir los trabajos en una corrección más grupal, mis intervenciones eran a modo de preguntas, como cuando uno va a terapia y el terapeuta responde con una pregunta. Eso funcionaba, los chicos terminaban reaccionando, y otras veces pasaba que al final de la clase los alumnos me decían "buenísimo, ¿pero qué decís de mi trabajo?". Por ahí eso es lo que sucede en segundo año. Capaz que tiene que ver con eso de la modalidad docente en cada año, pero también con las expectativas del alumno.

VALERIA: En general el alumno viene de una secundaria donde se espera que el docente te diga qué hacer, creo que la dificultad es esa, poder valorar el conocimiento que tiene el alumno, que se sienta valorado, que sea capaz de sentir que sus respuestas valen, y generar todo este clima en el aula de interacción con el trabajo de los compañeros. A veces por sentir que están cuestionando el trabajo del compañero no participan, como si alguien pudiera calificarte mal por lo que le dijo un alumno a un compañero. Tienen que entender que no es una cosa personal, que le hacen mejor al trabajo del compañero incluso cuando opinan negativamente, no es una cosa personal, es sobre los trabajos y estamos ahí para aprender.

RAFAEL: Nosotros estamos en tercero, como que estamos en el medio. Los chicos ven ese rol del docente más cercano, y tal vez nosotros, o nuestros medios, por ahí no son "tan pedagógicos" (risas), pero son efectivos. Buscamos todo el tiempo esta cosa más provocadora, soltarles la mano a los alumnos, porque los chicos empiezan a relacionarse con el trabajo de otros cuando sueltan su trabajo, cuando dejan de pensar en lo que hicieron y ven lo del resto del grupo, ahí empiezan a interactuar con su trabajo. Cuando ellos rompen eso ahí sí, vuelven sobre su trabajo. Lleva un par de clases, se van confundidos, como que no se llevaron nada de las primeras clases, no se les dice nada de lo que ellos esperan que uno les diga.

SILVIO: La ventaja que tenemos en tercero y en cuarto es que los prácticos, al ser más largos, nos dan la chance de que los alumnos se vayan "confundidos" una, dos, hasta tres clases. Por ahí en primero y segundo eso es más difícil.

SARA: Eso que dijo Rafa recién me parece como una confirmación de que estos procesos forman parte también de la tarea docente, es un aprendizaje esa solidaridad con el otro. Cuando estás en primero, los alumnos sólo esperan que se les hable de ellos, les cuesta empezar a dialogar e interesarse por el trabajo del otro. Y salir de su "cápsula" es un aprendizaje. Por eso una frase de Paris-Clavel en relación a que "la solidaridad también debe aprenderse" siempre me viene a la memoria, porque se expande a todos los ámbitos del trabajo del taller esta idea de la solidaridad. Uno a veces tiene una idea restringida de lo que es la solidaridad.

MERCEDES: También se manifiesta en la elección temática del trabajo práctico.

SARA: Nosotros creo que vamos haciendo un camino y puede que en tercero ya se vea algún fruto, porque cuesta verlo en primero.

Es un trabajo por romper formas y hábitos que, como decía Valeria, vienen adquiridos previamente.

MARIELA: Lo que espera al final siempre es la nota.

CLAUDIA: En quinto también se ve que lo único que los separa de la parte profesional es cursar ese año, además muchos ya están trabajando profesionalmente. Entonces lo único que esperan es aprobar. El desafío es ver cómo aprovechar el año, incorporándole otra complejidad que tiene que ver con cómo piensan desde cero su trabajo, cómo toman decisiones. Vos dijiste algo, Sara, que era clave. Uno como docente espera algo del alumno y el desafío es poder ver en el alumno lo positivo de su propuesta. En vez de avasallarlo, encontrar en lo que el alumno propuso algo para profundizarlo y que sea su camino. A veces nosotros, en la ansiedad o porque uno en la práctica puede ver algo más que el alumno trajo, lo atropella.

MERCEDES: Lo corrés.

CLAUDIA: No es algo que uno hace por maldad, lo hace a través de decirle al alumno "si vos vinieras por acá", es decir cómo ver esto que está apareciendo. Por dónde le podemos encontrar el lado y que sea auténtico el camino de él, porque en la medida en que el alumno hace el camino que espera el docente, no le sirve a nadie. No le sirve a él para repetirlo después en otra práctica profesional, y ya se cargó con un problema, porque de acá hasta el infinito el alumno va a estar esperando lo que le digas para seguir trabajando. Es un desafío grande tener una capacidad superadora.

SARA: Es muy difícil aprender a ver un trabajo y encontrar por dónde ese trabajo "respira". Dónde, en medio de lo que ves que es aparentemente insalvable, el trabajo tiene "algo". Siempre, en todo trabajo se puede ver una punta donde asoma un camino que puede empezar a recorrer el alumno, y que es de él. También es un trabajo de autoaprendizaje en el docente, primero debe estar convencido de esto, y después, es difícil poder hacerlo, hay que aprender.

MERCEDES: Creo que tiene que ver con varias cosas. Tomo la palabra fuerte que dijimos con Claudia, eso del "atropello". Muchas veces son los tiempos, la cantidad de alumnos, uno puede tener la desesperación de que ese día cada uno de los estudiantes se vaya "con algo", a uno le parece que se van vacíos

y ellos tienen la sensación de que perdieron el tiempo. No sé por qué está instalado eso de que puede ocurrir que en una clase no pase nada. En eso creo que hay un error compartido porque cuando nosotros pedimos material o los apuramos, es porque pensamos que se pierde tiempo, y a lo mejor que una comisión “pierda el tiempo” por debatir algo que surge, que está relacionado más con lo personal de alguno que con el diseño, no es perder el tiempo. Nosotros mismos somos cómplices de que eso esté instalado, de que la clase tiene que ser “productiva”.

SILVIO: También a veces caemos en un error por la misma modalidad de trabajo. Los alumnos trabajan en sus casas, vienen y muestran. Si vienen y no traen nada, ¿qué hacemos? Esto lo planteamos. ¿Qué hacemos si vienen veinte alumnos y no traen nada? ¿Nos levantamos y nos vamos?

MERCEDES: No, hay otros modos de que una clase sea productiva. Pueden no traer nada y se puede debatir acerca del tema y el alumno se puede ir con una idea más clara que la que tenía cuando vino. A nosotros qué nos pasa: el pánico de quedarnos sin respuestas sobre algo productivo y el alumno, a su vez, experimenta el pánico de no traer algo productivo, o de traer algo que hace el minuto anterior de entrar a clase o de decirnos que no trajo nada. Y creo que ahí, también, la contracara de la moneda es la realidad que hace que haya un tiempo determinado, con equis cantidad de alumnos, de docentes, de horas para que se llegue a una entrega visiblemente feliz. Esta es una variable que deberíamos tener presente, no sé si es tan antiproductivo que un día no haya producto.

VALERIA: A veces pasa que los alumnos directamente faltan por no tener avances para presentar. Es peor que falten a que no traigan nada.

SARA: Algo pasa.

MERCEDES: Es una señal. La forma de demostrar la improductividad es faltando.

SARA: Y existe también el prejuicio de que producir es producir cosas visibles, materiales, que producir reflexión, como no se ve, es como que no existe. Si no hay resultados tangibles, materiales, pareciera que no se hizo nada.

MERCEDES: ¿Nuestro prejuicio?

SARA: Sí, prejuicio compartido. Nosotros, como docentes, tenemos que hacernos cargo de que es mucho más difícil convertir el espacio del taller en un espacio de reflexión teórica y de reflexión sobre el hacer. No sólo teórica, también reflexión sobre la práctica, que es más cercana, más sencilla, más asible. A veces los mismos docentes huimos de esa tarea porque es más fácil tener el trabajo colgado y hablar del trabajo. Como expresión de deseo, y como algo hacia lo que vamos está en la concepción de la cátedra, hasta en el contrato didáctico está plasmado de manera explícita lo que nosotros entendemos por producir. Ahora, una cosa es hacer un contrato didáctico, escribirlo, y otra cosa es lo que pasa en los hechos y poder transferirlo en una cátedra tan grande. Nadie va a certificar que ese contrato se cumpla a rajatabla, es muy difícil entre tantos docentes, tantos niveles docentes. No sé cuántos de nosotros tenemos presente el contrato didáctico todo el tiempo.

MERCEDES DOELLO: El docente, cuando arranca el taller, va aprendiendo a enseñar. También está esta cosa de prejuicio; por ahí uno pone el prejuicio en el alumno, pero el alumno también tiene prejuicio sobre el docente. Hasta que te conocés, y hasta que conocés a cada uno de los alumnos y encuentran algo que vos le podés dar, y ahí dejan de cuestionarte.

SARA: En general, en las cátedras proyectuales en diseño y en arquitectura también, el modelo verticalista del maestro con sus discípulos, que es el modelo de relación docente-alumno que los talleres de diseño heredaron con cierta huella del "atelier" de artista ha sido muy hegemónico. El trabajo que hemos ido haciendo con las encuestas y el trabajo de campo nos muestran que los alumnos que han elegido el Taller C rescatan muchísimo la horizontalidad y el espacio de diálogo de esta cátedra.

SILVIO: El taller va en contra de la corriente. Lo que hay que hacer es ponerse en el lugar del alumno. Cuando hacés esto, ves que el alumno va a la clase a escuchar lo que un docente va a decir, tiene la expectativa de que alguien va a impartir conocimiento. Y nosotros, al revés, nos ponemos a preguntar, indagamos a ellos.

MERCEDES: Si habla solo el docente sería como atender a esa expectativa parcial del alumno.

SILVIO: Se trata de hablar tratando de dar esa vuelta, que todos los días los alumnos se vayan con la sensación de que algo descubrieron ese día. Y que ese algo va a potenciar su trabajo, su conocimiento. Es como decía Rafa, a veces se van con más dudas, pero esa duda potencia. Lo que hay que lograr es que el alumno descubra lo que él sabe.

STELLA: Hay que reflexionar también sobre qué es lo que le queda a los alumnos de esta experiencia, si valoran todo este esfuerzo de los docentes por cambiar, por experimentar, por darle una identidad a la cátedra, si esto lo registran los chicos.

LISANDRO: Sí, más o menos, del conocimiento general que tengo puedo decir que no, que no se valora, no existe el conocimiento del resto de las cátedras como para compararlos. En casi todas las tendencias, de los 70 para acá, el pensamiento de la docencia tiene que ver con pensarse, con repensarse continuamente, está bueno, pero creo que nadie lo hace... ni docentes ni alumnos, está bueno que se planteen lo del diálogo porque nadie se lo pregunta, se hace autopreguntas... busca en lo que hizo, más allá de lo del gusto, que es algo que a mí me preocupa particularmente. Tiene más que ver con la evaluación de un proceso. Ellos pueden evaluar hasta cierto punto, hay algo de la cultura visual y de la cultura del gusto que no vas a poder resolver porque es súper personal, por eso lo que podés resolver es el proceso y en eso el taller sí cambia, eso lo veo y, aunque no sé si lo ve todo el mundo, son pocos alumnos los que se dieron cuenta de eso.

STELLA: A no ser que sigas dando clases...

LISANDRO: Si te vas a trabajar como diseñador no te sirvió de nada, porque es una cuestión que le interesa más al docente que al que aprende.

MERCEDES: Igual como profesional también es importante porque cambia tu manera de abordar tu proyecto, digamos. Hay alumnos que no se preguntan si les gusta o no, están ahí por un mandato, están ahí porque tienen que resolver una instancia con cierta consigna académica, pedagógica, y tratan de resolver eso, es el tránsito que hacen.

LISANDRO: Es lo que yo ví más, o veo más ahora: después de un tiempo no les interesó más nada, o ni siquiera trabajan de eso.

SARA: Ahora, yo estoy de acuerdo que uno siente que no lo ven, no lo valoran. Pero cuando vas a las respuestas en las encuestas es sorprendente, que lo que resalta por encima de cualquier cosa, es el diálogo, rescatan que sea una cátedra donde se los escucha, una cátedra donde tienen voz. Que eso lo vinculen a un mejor aprendizaje, es otra cosa. No sé si lo relacionan.

ELEONORA: La respuesta es rescatar lo humano, el diálogo, por ahí lo que no se plantea es que eso tiene que ver con una postura docente, con preparar la clase, que hay un trabajo detrás, se simplifica diciendo "el docente es macanudo", encuentran esto del diálogo, pero por ahí no saben por qué, de qué manera se da ese diálogo, si tiene que ver con el aprendizaje que ellos van a tener.

SILVIO: Nosotros, cuando termina el año, le pedimos al alumno que haga catarsis. Que nos digan todo lo que les pareció bien o mal, más allá de sus calificaciones, ya no pensando en ustedes, sino siendo solidarios con los que vengán, "dígnanos qué les parece mal, para que lo mejoremos". Y la mayoría termina planteando más tiempo en las correcciones. Pero cuando les empezás a preguntar, ahí caen. Lo más difícil siempre es romper con esta estructura de "vengo, me siento, miro para adelante y espero", romper esa estructura es lo más difícil. Ahí es donde vos decís "ahí no se dio cuenta, todavía, pero ya está, le cambió la cabeza".

RAFAEL: El otro día, con la experiencia del diario, en tercer año, los chicos tenían que elegir unos pliegos para que se imprima un diario, verdaderamente, y no estaban de acuerdo. Queremos que se elija de nuevo. Esto implicaba tardar más.

STELLA: Se comprometieron.

RAFAEL: Y se quedaron para que se elija de nuevo.

SILVIO: Hubo una preselección, se eligieron tres o cuatro propuestas de cada tema. Empapelamos una pared. Típica clase, todos los alumnos sentados, mirando al frente, les decimos "tienen que elegir". Empezaron a decir "este sí, este no". "Vayan seleccionando los trabajos, los despegan y se los llevan a la otra pared", que era la pared opuesta, y empezaron a decir "no, vamos desde acá", siempre la más fácil. "¿Y si pasamos y le hacemos marquitas?". No, dijimos, levántense, elijan el trabajo que les gusta. Cuando estuvieron colgados los trabajos dijimos: "Bueno, chicos, ¿con esto se hace el trabajo?". "Y... no", dijeron, vamos a tomar más tiempo para ver porque hay trabajos que no están acá. Cuando lográs romper la estructura, pasa esto.

RAFAEL: "Esto que eligieron ustedes no nos gusta", dijeron. Vamos a elegir

nosotros de cada comisión los mejores y de ahí hacemos otra selección.

STELLA: Brillante lo de los chicos.

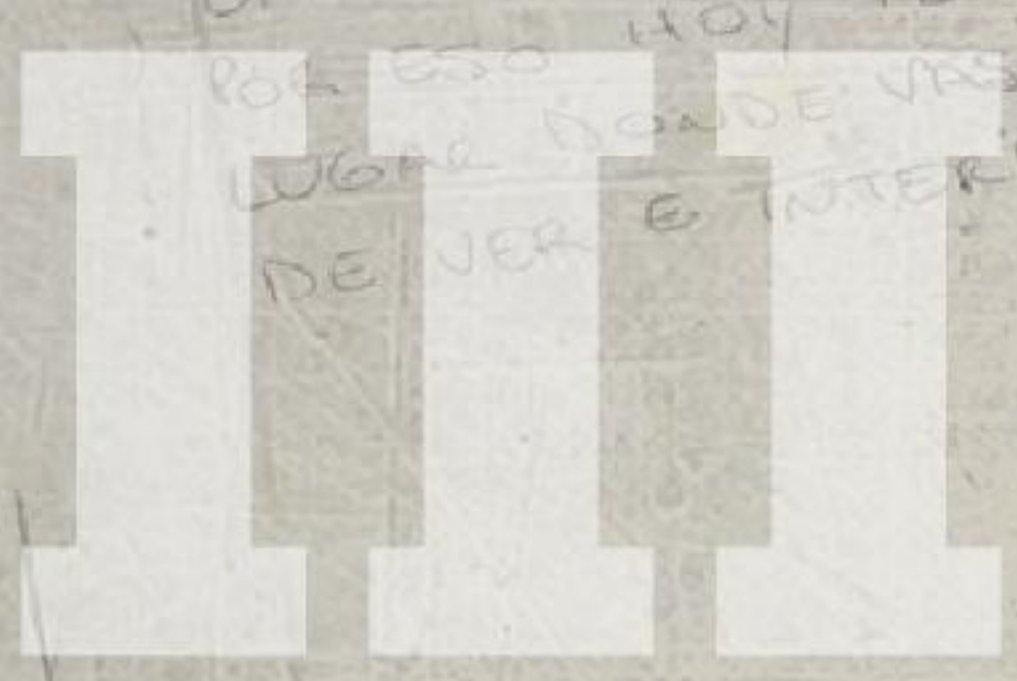
SILVIO: Cuando logramos romper la estructura se ven los resultados. Y van por más.

RAFAEL: Ellos eligieron, propusieron una forma.

SILVIO: Se rebelan, se rebelaron contra lo que habíamos elegido.

SARA: Lo que pasa es que hay espacio para que se rebelen... si no, no lo harían.

COMIENZA UNA NUEVA ETAPA EN
DESAFIOS, GRANDES CAMBIOS EN TALLER
CREAR, EXPLORAR, BUSCAR UNA NUEVA MIRADA
DISEÑO, VER UNA NUEVA FORMA DE ENCARAR
ESTE TALLER NO SOLO SE BASA EN EL DISEÑO
BIEN EN ENCONTRAR TU IDENTIDAD, EN AYUDAR
EN BUSCAR OTRAS POSIBILIDADES, ES UN CAM-
BIO PERO CON ESFUERZO TODO SE VUELVE
POR ESO HOY TE DOY LA BIENVENIDA AL
LUGAR DONDE VAS A ENCONTRAR UNA FORMA
DE VER E INTERPRETAR EL DISEÑO.



encia en este taller fue muy grata.
que nos presentaron en la
ambiente de

EN EL
MUNDO.
SINO TAM-
AL OTRO,
NO COMPU-
MAS SIMP-
ALLER C, UN
DISTINTA

HUESOS

Artículos

2008

El aula: una conversación animada de límites imprecisos¹

Mercedes Filpe
Sara Guitelman
Stella Maris Abate

Tres colores primarios, tres formas básicas. El vanguardista *ballet triádico* que Oskar Schlemmer creó en la Bauhaus a comienzos del siglo XX, se fundaba en la consideración del tres como el “comienzo de lo colectivo” es decir, de lo social: la superación de lo individual, y de la pareja –más cercana a la unicidad que a las tensiones que provoca el tres–. El taller como modalidad pedagógica se sustenta en este principio, al constituirse a partir del trabajo grupal. En ciencias sociales el uso de la triangulación -validación convergente o cruzada- como estrategia de investigación, tiene similar fundamento².

Las voces que se han habilitado para pensar el taller de diseño en tanto objeto de investigación, son aquellas que representan los vértices de la situación didáctica: *los alumnos, los docentes y el saber a enseñar* –entendido éste en un sentido amplio: saberes culturales, técnicos y los que hacen a la teoría y metodología del diseño, así como los saberes acerca de su pedagogía–.

El presente trabajo se enmarca en la investigación en curso sobre enseñanza del diseño que propone indagar las particulares estrategias didácticas desarrolladas en los talleres de Diseño en Comunicación Visual, identificar modalidades que contribuyan al mejoramiento de la enseñanza para el desarrollo de la reflexión sobre la acción, el recorrido de experiencias innovadoras y la construcción de nuevas propuestas. En este sentido, se han realizado *prácticas experimentales* en el taller, implementado *estrategias y métodos para el registro de rutinas didácticas*: observaciones y análisis de clases –reseñadas en el trabajo presentado en las Jornadas de Arte e Investigación realizadas en la Facultad de Bellas Artes, UNLP³–. Tanto la opinión docente como el aporte externo son resultado del material producido en las *Primeras Jornadas de reflexión docente “ Y si...? ”*, organizadas por este equipo (septiembre 2007) en la Biblioteca Pública de la UNLP, a las que asistieron integrantes del taller C y que contaron con la participación de la Lic. María Ledesma y el Prof. Raúl Belluccia, reconocidos docentes en el área del diseño.

1. Los alumnos

Escuchar las voces de los alumnos es una tarea prioritaria para orientar la acción en el taller y reflexionar sobre la práctica, sobre todo cuando partimos de considerar la motivación y el entusiasmo como motores de cualquier

aprendizaje. En julio de 2007, se propuso una encuesta abierta con el objetivo de observar si entre las preocupaciones espontáneas de los alumnos, se evidenciaba interés por aspectos vinculados a la didáctica del taller, y qué valoración tienen de los mismos. Sobre un total de 431 encuestas realizadas, se estableció que los aspectos más señalados, tanto positiva como negativamente, fueron los siguientes:

1.1 Aspectos positivos

“Las correcciones grupales nos incentivan a pensar y aprender”⁴

La frase sintetiza la opinión de un alto porcentaje de alumnos y evidencia el valor que le asignan al trabajo en grupo en el proceso de corrección en tanto oportunidad de aprender de un par, cotejando y comparando distintas miradas.

“Es muy abierta en cuanto a las ideas del alumno”.

Se podría conjeturar que los alumnos del taller se sienten cómodos cuando en la relación educativa se genera una situación de respeto. El alumno es valorado como un sujeto activo con todo lo que ello implica.

“Los trabajos son interesantes, tratan temas de la realidad”.

Vivenciar problemas y situaciones concretas de comunicación para intervenir en ellas los interesa y los compromete en el proceso de aprendizaje.

“Los teóricos son muy útiles para el desarrollo de los TP”.

Perciben la utilidad de una instancia para abordar la otra. Se evidencia el cumplimiento de uno de los objetivos del taller que es resolver efectivamente la dicotomía teoría/práctica.

“Se trabaja continuamente”.

Los calificativos utilizados para describir la dinámica del taller refieren a notas centrales que hacen a la identidad de un buen taller: la tarea constante y el movimiento que esto conlleva.

La valoración positiva que hacen los alumnos de la corrección grupal, el diálogo teórico/práctico, el trato afectivo, los temas y la dinámica del taller, nos permiten evaluar cómo es percibido por ellos el trabajo de la cátedra concentrado en estos ejes.

1.2 Aspectos negativos

“Por hacer las cosas rápido para cumplir con todo, no se logra adquirir conocimiento”.

Un grupo de alumnos indica como aspecto negativo el corto tiempo destinado para hacer algunos trabajos. Podría ser, según ellos, un obstáculo para la comprensión de determinados conceptos.

Sin embargo, el ajuste de los TP a tiempos cortos forma parte de la simulación de la práctica profesional real, en la que esta variable es frecuentemente señalada por los graduados como central en la práctica real poco tenida en cuenta en las universidades. Contrastando estas respuestas con las positivas respecto de la dinámica del taller, podría suponerse que en gran medida la

dinámica del trabajo constante del taller tiene su soporte en esta modalidad. Queda por reflexionar acerca de si el objetivo de preparar para la vida profesional real no va en detrimento de la calidad de la enseñanza.

“Se te hace tedioso el asunto si ya corregiste y no te podés ir”.

“Las correcciones tendrían que hacerlas los profesores, no los compañeros”.

Existe un grupo de alumnos que prefiere las correcciones individuales. Argumentan todo lo contrario al que prefiere correcciones colectivas y entre pares. Las palabras resaltadas de las frases, reflejan la problemática de la participación de los alumnos en situaciones colectivas o clases masivas en las cuales se reproducen cuestiones sociales, se expresa la subjetividad de los alumnos como sujetos sociales y sujetos-estudiantes.

“Poca objetividad. Prevalece el gusto personal en las correcciones”.

“La corrección está sujeta a lo que piensan los profesores”.

“Que los ayudantes no se pongan de acuerdo, lo cual nos marea con lo que hay que hacer realmente”.

Aunque el porcentaje de alumnos que cuestiona los criterios de corrección es del 11%, quienes los han señalado negativamente, manifiestan nudos problemáticos que de alguna manera constituyen parte de la agenda de la configuración de una didáctica de disciplinas proyectuales.

1. 3 Comparando la opinión de los alumnos con percepciones de los docentes

Las encuestas muestran que los alumnos valoran el intercambio que se genera en la corrección grupal. Asimismo rescatan el valor que el taller asigna a la teoría, a pesar de quejarse, en lo cotidiano, por la cantidad de lecturas o los parciales. La cátedra propone recrear la relación teoría /práctica a través de un trabajo intenso de incorporación de actividades integradoras: parciales domiciliarios, fichaje de lecturas en clase, esquicios de análisis de productos gráficos sustentados en bibliografía específica, clases teóricas muy frecuentes. Esta multiplicidad de actividades -simultáneas pero no periféricas a la producción de diseño- pareciera por momentos sofocarlos o desbordarlos, pero es significativo que esto se manifiesta sobre todo en momentos cruciales como la proximidad de una entrega.

Más allá de la apatía general que los docentes observan en los estudiantes, y la dificultad para estimular su interés, los alumnos señalan como aspecto positivo la selección de temas y contenidos de los trabajos prácticos en relación a la motivación que encuentran para desarrollarlos.

La queja por la *subjetividad* en la corrección por parte de los ayudantes, un tema de permanente presencia en el aula, al momento de las encuestas no fue considerado en primer plano. En cambio señalan en todos los años el trato afectivo en la relación docente/alumno, que consideramos propicia la autoconfianza y permite trabajar en un marco de contención y de libre expresión. Los criterios de evaluación no fueron observados negativamente por los alumnos, cuando en las observaciones de clase se ha detectado disconformidad en algunos casos. Cabría analizar si el trabajo experimental

a través de técnicas específicas para el seguimiento de los proyectos, que incluyen explicitación de los criterios en los trabajos prácticos, fichas de autoevaluación y la utilización de técnicas grupales de trabajo en el aula tendientes a objetivar los criterios, tiene alguna relación con este resultado.

2. Los docentes

Las jornadas anteriormente mencionadas, tuvieron el propósito de relevar opiniones de los docentes. Los ejes vertebradores de las comisiones de trabajo fueron: el *proyecto en el aula, la evaluación y relación entre práctica profesional y práctica docente*.

2.1 El tema que surgió como recurrente en la primera de las comisiones fue la motivación, la necesidad de generar interés y romper el individualismo se manifestó como una de las problemáticas más presentes en el aula, y de la que dependen las demás:

“Cuesta encontrar estrategia... para que funcione hay que sumar estrategias, la disposición en el espacio es una de ellas. Porque en la corrección grupal cuesta captar la atención, romper el uno a uno”. “...sacar al alumno del rol de alumno, porque muchas veces los paraliza la inseguridad”.

A partir de esto, se discutió sobre estas posibles estrategias:

- Los temas

“La verosimilitud de los temas, la contextualización, que sean reales, favorece que se comprometan... si el tema no les gusta, no anda”.

En el perfil de temas que propone el taller parece encontrarse una coherencia interna marcada: aunque no hay total ausencia de lo comercial, el “recorte” propone que conecten el proyecto con la vida social y cultural, algunos vinculados a instituciones públicas, etc.

El sentido de este recorte no solo es ideológico sino también metodológico, en tanto se pretende motivar al alumno a través de temas que le resulten de interés, y al mismo tiempo, que el trabajo del taller sea en sí mismo un vínculo con otros discursos sociales y prácticas culturales que consideramos de un interés nodal para la formación de un diseñador.

- El trabajo experimental

“Ayuda a sacar el miedo. Pero al mismo tiempo si no se les pone nota es como que tienen menos importancia...”

Los TP experimentales resultan motivadores en tanto sean comprendidos los objetivos de los mismos. Es importante que la experimentación sea contextualizada en un diseño con una función específica. Los esquicios son una buena estrategia para profundizar. Promover acciones que conecten al alumno con información que lo actualice acerca de la vida social/cultural/política es una necesidad, y los trabajos de experimentación, resultan un medio eficaz para hacerlo.

- El trabajo grupal

“Una cosa que me quedó de los profesores es la calidad de persona que es el docente, más allá de lo que puede llegar a saber o de las lecciones que puede llegar a dar, no te digo ser amigo del alumno, pero sí no ser una barrera... la calidad humana es lo que yo valoro también del ayudante.”

Facilita la tarea del docente y aligera el ritmo de la clase. Es más productivo porque tiende a desarrollar en los alumnos su capacidad reflexiva y crítica sobre el diseño: sobre su producción y la de sus compañeros.

- El replanteamiento del lugar del docente

“...es importante el relato del alumno (escucharlo) porque ahí se ve la dicotomía entre el relato y la producción”.

“El ayudante debería no irse a lo puntual, cubrir las necesidades particulares, pero corregir problemas involucrando simultáneamente muchos trabajos”.

Descentrar el protagonismo del docente es positivo en tanto hace partícipe y responsable al alumno de las decisiones que toma. Estimula un mayor compromiso.

El *a priori* sobre el que se acordó, es que el rol del docente es de coordinador, orientador. El docente debería “dar pautas” acerca de qué ver, a qué prestar atención, sin dar soluciones. Se rescató la importancia de escuchar al alumno –sus intenciones, o justificaciones de sus decisiones– como un discurso en el que muchas veces reside el material sobre el que el docente puede trabajar, sobre todo por la contrastación entre éste y la producción del alumno.

2. 2. En la comisión que trabajó sobre la evaluación, el tema de los *criterios de evaluación* surgió como central. Se abordaron las siguientes cuestiones:

- Se señaló la importancia de la teoría como sustento y posibilidad de objetivar la evaluación.

“Creo que la subjetividad se da en parte porque el Diseñador no ha podido producir una teoría de su hacer profesional”.

“El problema de la subjetividad en las devoluciones o correcciones se da también por la dificultad en bajar la teoría en las instancias de corrección”.

“Creo que el problema está de qué manera decimos las cosas. Es importante que en el práctico se note la teoría”.

- Si bien se escriben y explicitan en los TP los criterios de evaluación y existen acuerdos generales en la cátedra, parecería que no son sostenidos de igual manera en la práctica.

- Asimismo se resaltaron algunos obstáculos que tienen los alumnos en la comprensión de los criterios de corrección.

“...el alumno necesita saber qué se corrige”.

“Acordamos todos los docentes del taller los criterios de evaluación”.

“Ciertos criterios constituyen una abstracción para los alumnos. Por ejemplo el concepto de CALIDAD GRAFICA”.

“Otro ejemplo que no entienden los criterios es que ellos cuando se autocalifican se ponen notas altas valorando fundamentalmente el esfuerzo que les llevó llegar al producto. “

“No alcanza que se expliciten los criterios el primer día de clase o en cada TP, hay que sostenerlos en el trabajo diario”.

- Leyendo entre líneas las expresiones docentes, la funcionalidad es uno de los criterios más válidos:

“Un criterio de mucho peso es la adopción de modas, de la opinión de los docentes y de estilos que no tiene que ver con la FUNCION”

- Se reivindicó el criterio estético -desdeñado durante largos años-:

“Se debería recuperar como criterio lo lindo y lo feo desde un trabajo reflexivo sobre el concepto de belleza. Se debe perder el miedo decir lindo y feo. Esto por supuesto implica un compromiso de los docentes.”

- Se insistió en considerar la evaluación/devolución como parte del proceso, como diálogo con la situación.

“El término corrección utilizado en la jerga de los talleres parece tener su acento puesto en el resultado, no en el seguimiento del proceso.”

2.3 Respecto de la relación práctica profesional/práctica docente, surgió:

- La valoración de la retroalimentación práctica profesional/práctica docente.

“No se puede ser un buen docente de taller, si no sos profesional”.

“Y también al revés porque ser docente te ayuda mucho a la hora de ser un profesional”.

“Es más legítimo lo que decís si sos profesional”.

En este sentido se planteó la necesidad de crear laboratorios, organizar jornadas y otras estrategias que profundicen la conexión con el mundo del trabajo desde los primeros años.

Respecto de la relación entre el aula y el mundo del trabajo, sorprendió que las generaciones jóvenes de docentes reivindican el trabajo “profesional” de los estudiantes, desde los primeros años. Esto plantea un punto de conflicto respecto de la legitimación profesional.

“... yo desde lo personal se lo planteo siempre a los alumnos... No sos médico, ni abogado, ni ingeniero... empezá a trabajar ya, lo que aprendés en la facultad proponéselo a tu tío, tu primo. Porque si esperás a terminar para empezar a trabajar te vas a frustrar seguro...”

“A mí me pasó, esas cosas te sirven para crecer, yo tuve la suerte de empezar a laburar cuando todavía estaba estudiando.”

3. Voces representativas del campo del diseño

“Saber técnico/saber cultural se complementan, en tanto un diseñador gráfico tiene que ser un operador de tecnología pero además, un analista de la cultura”.

María Ledesma

“El taller no es la realidad pero no puede desmentirla, ¿qué se espera de un diseñador gráfico? Que sea un planificador de la comunicación. ¿Y de dónde sale esa habilidad? del oficio, del saber hacer”. Raúl Belluccia

Dos perspectivas diferentes, a nuestro criterio representativas de dos

tendencias dominantes en la enseñanza actual del diseño en Argentina, confluyeron en una mesa que generó un fructífero diálogo y debate entre los docentes.

María Ledesma planteó que en la enseñanza del diseño gráfico, convergen dos saberes: un saber técnico y un saber cultural, y defendió la enseñanza como espacio para habilitar las posibilidades del otro; Raúl Belluccia presentó una postura por años hegemónica en el ámbito del diseño, aquella que pone en el centro de la escena el oficio y el mensaje, reivindicando la enseñanza sustentada en el hacer, el aprendizaje a partir de modelos y la evaluación fundada en resultados.

Esta última posición, tiene su origen en el nacimiento mismo del diseño como disciplina académica. Aún hoy, la mayoría de los docentes son diseñadores sin formación docente y con una formación profesional sustentada en la práctica. Por otra parte, se vincula con la apropiación -muchas veces mecanicista o inadecuada- de teorías de las ciencias sociales que los diseñadores intentaron en la década del 80 y que posteriormente, como reacción, generaron un desprecio por las ciencias sociales en general, y las de la comunicación en particular, desvalorizando su utilidad, pero desde la incapacidad para volverlas productivas al hacer del diseño.

Es necesaria una concepción abierta, que no ignore el valor decisivo de los saberes culturales, generalmente considerados "contextuales" o "periféricos", y que resultan decisivos en la formación de diseñadores. Los saberes que aportan las ciencias sociales -historia del arte, de la cultura, estética, teoría de la comunicación, análisis del discurso, psicología social, etc.- son centrales para prefigurar un mensaje, que es lo que hacen todos los comunicadores, sean periodistas o diseñadores.

Pero además, hay un sentido más profundo para esta inclusión: creemos, como plantea Edith Litwin, que *"...En relación con las estrategias de enseñanza favorecedoras de los procesos cognitivos es central la introducción de formas diferentes de conocimiento: el arte, el cine o la literatura enriquecen, ilustran y favorecen apreciaciones distintas de temas y problemas. Ayudan a metaforizar y encontrar analogías que favorecen procesos más valiosos y complejos de comprensión". y propone "... revalorizar lo que está en los bordes, no en el corazón del currículo"* ⁵.

4. Espacio de cruce

La triangulación de estos aportes de docentes, alumnos y voces externas representativas del saber, configura una zona imprecisa en la que se empieza a bocetar un contrato didáctico con el propósito de acordar estilos y posicionamientos de trabajo. Se llama contrato didáctico al conjunto de comportamientos del profesor que son esperados por los alumnos y al conjunto de comportamientos de los alumnos que el profesor espera de ellos...

Ese contrato es el conjunto de reglas que determinan, una pequeña parte explícitamente, pero sobretodo implícitamente, lo que cada socio de la relación didáctica deberá hacer y, lo que de alguna manera deberá exigir al otro⁶.

Producir un nuevo *contrato didáctico* que mejore las actuales reglas de juego, requiere conocer esas reglas instaladas, hacerlas explícitas, reflexionar sobre ellas, modificarlas o trasgredirlas en el caso en que se evalúe que las prácticas y reglas instaladas obstaculizan el buen aprendizaje de los alumnos.

El develamiento, explicitación y reflexión sobre estas reglas instaladas, es la primera tarea en la construcción y redefinición de las mismas hacia un mejor contrato, y en este sentido, la triangulación entre *alumnos/docentes/especialistas*, permitió un cruce a partir del cual proponer un boceto inicial de contrato didáctico, con la intención de promover la renegociación del contrato colectivo.

4.1 Prefigurando un contrato didáctico

Epistemología del diseño en comunicación visual

- El diseño en comunicación visual es una práctica discursiva que forma parte del conjunto de discursos sociales. Así, un saber constitutivo de esta disciplina, es el saber cultural.
- El diseño en comunicación es una disciplina proyectual, y como tal está implicada en la prefiguración del mundo, por lo cual, también el saber técnico es constitutivo del diseño.
- Diseñar es conversar reflexivamente con una situación.

Enfoque

- Por lo expresado anteriormente, consideramos que el taller debe ser un espacio concreto de interacción teoría/práctica. La metodología de la cátedra se fundamenta en esta convicción.
- Los proyectos son medios para hablar de "problemas" de diseño, por eso focalizamos la corrección en temas, y no trabajos individuales.
- El entusiasmo acrecienta las capacidades académicas.
- Al mismo tiempo, consideramos que es tan importante la verosimilitud de los problemas a resolver como la apertura de espacio para las búsquedas experimentales. La experimentación es un recorrido que puede conducir al encuentro de soluciones insospechadas y en este sentido su ejercicio debe ser permanente, como entrenamiento mental y sensible.
- Los docentes son guías-orientadores en el diálogo/conversación que propiciamos establecer entre los alumnos y sus proyectos u objetos de estudio.
- Aprender a diseñar es aprender a responder a una situación de la manera más pertinente para la resolución de un problema. Sabiendo que esa solución es una entre muchas posibles.

- Escuchar y respetar al otro en el sentido más profundo de estos términos, es una premisa de la cátedra.
- Escuchar la propuesta del alumno, y respetarla, implica orientar el proceso de diseño desde la subjetividad del que lo produce y no desde el docente.
- El seguimiento de los proyectos se realiza grupalmente.
- El trabajo grupal enriquece la conversación con la situación, al tiempo que propicia aprender a escuchar al otro, valorar posiciones y trabajar cooperativamente.

El taller como trayecto

- El Taller C es una cátedra vertical, por lo cual se considera “un solo taller” tanto en su marco teórico como metodológico, más allá de su estructura en niveles de primero a quinto año.
- En este sentido, en los primeros años, nos interesa más el proceso que el resultado. Gradualmente, en los niveles superiores, se considera más el resultado que el proceso.

Posicionamiento ideológico

- Como cátedra de una Universidad Nacional y Pública asumimos la responsabilidad de formar profesionales comprometidos con la tarea de hacer una sociedad mejor/más justa donde vivir y crecer.
 - La práctica profesional y la docencia son actividades que se retroalimentan. En este sentido, propiciamos que los docentes de la cátedra, trabajen como diseñadores, y que los alumnos se inserten en el mundo del trabajo tempranamente.
 - Tanto desde los temas como desde propuestas extracurriculares, generamos espacios de comunicación entre nuestra práctica y el contexto sociocultural, considerando que este contacto es ineludible para formar mejores diseñadores y en definitiva, mejores personas.
- objetable.

Notas

1. LITWIN, Edith (2006) *“Cambios e innovaciones curriculares”*. Conferencia en la Facultad de Diseño y Urbanismo, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. (cita a Jerome Bruner).

2. Una tradición distintiva en la literatura de los métodos de investigación en ciencias sociales propugna el uso de métodos múltiples. Esta estrategia de investigación es descrita usualmente como convergencia metodológica, método múltiple, validación convergente, triangulación.

La triangulación es ampliamente definida por Norman Denzin como “La combinación

de metodologías en el estudio de un mismo fenómeno”. La metáfora de la triangulación es tomada de la *navegación y la estrategia militar* que utilizan múltiples puntos de referencia para localizar la exacta posición de un objeto. Dados los principios de la geometría, los puntos de vista hacen posibles una mayor precisión. Denzin identifica cuatro tipos de triangulación:

a) Triangulación de datos. Referida a la confrontación de diferentes fuentes de datos en un estudio. La triangulación se produce cuando existe concordancia o discrepancia entre estas fuentes. Además, se pueden triangular informantes/personas, tiempos y espacios/contextos. Es el esfuerzo por ver si aquello que observamos y de lo que informamos contiene el mismo significado cuando lo encontramos en otras circunstancias.

b) Triangulación teórica. Puede considerarse como una evaluación de la utilidad y poder de diferentes teorías e hipótesis rivales en una misma investigación. Así pues, consiste en el abordaje de un mismo objeto de estudio desde distintas teorías.

c) Triangulación metodológica. Referida a la aplicación de diferentes métodos en la misma investigación, ya como idéntico método empleado de forma reiterada en diferentes momentos temporales, ya como diferentes métodos sobre un mismo objeto de estudio.

d) Triangulación de Investigadores. Dicha triangulación equivale a lo que se conoce como equipos interdisciplinarios y consiste en la participación de investigadores de diferentes disciplinas, perspectivas y experiencias en una misma investigación, respetando las distintas aproximaciones que éstos realizan respecto de un problema.

3. FILPE M., GUITELMAN S., ABATE S: (2007) *“Hacia un nuevo contrato didáctico para el taller de diseño”*. Ponencia en las Terceras Jornadas de Investigación en Disciplinas Artísticas y Projectuales, 15 nov. FBA; UNLP; La Plata

4. Las citas entrecomilladas son transcripción literal de expresiones de las encuestas, y en el caso de los docentes, del registro de audio de las Primeras Jornadas de Reflexión Docente.

5. LITWIN, Edith: (2006) Op. Cit.

6. BROUSSEAU, G: *«Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. Recherches» en Didactique des Mathématiques*, vol. 7, n. 2, pp. 33-115, 1986

Bibliografía

ABATE, Stella Maris. ABADIE, Paula; TOCCI, Valeria: (2003) *“El taller en la Universidad Nacional de La Plata. Experiencias de las cuales aprender”*, La Plata.

ARFUCH, Leonor, N. CHAVES y M. LEDESMA: (1999) *Diseño y comunicación*, Buenos Aires, Paidós.

BOURDIEU, Pierre: (1988) *Cosas dichas*. Buenos Aires. Gedisa.

CHAVES, Norberto: (2001) *El oficio de diseñar*. Propuestas a la conciencia crítica de los que comienzan. Gustavo Gili, Barcelona.

KANDINSKY, Wassily: (1975) *Cursos de la Bauhaus*. Alianza, Madrid, 1983.

LEDESMA, María del Valle: (2003) *El diseño gráfico, una voz pública*, Buenos Aires, Argonauta.

MALDONADO, Daniel: (2001) *Diseño & Comunicación Visual*, Buenos Aires, 1ª Ediciones.

MAZZEO C. y ROMANO, Ana M.: (2007) *La enseñanza de las disciplinas projectuales*. Buenos Aires. Nobuko.

- POTTER, Norman: (1999) *Qué es un diseñador: objetos, lugares, mensajes.*, Barcelona. Paidós
- SCHÖN, Donald: (1988) *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan.* Buenos Aires, Paidós.
- VV. AA.: (2001) *Fundamentos del Diseño Gráfico*, Buenos Aires, Ediciones Infinito.
- WINKLER, Dietmar: "Más allá del modelo de la Bauhaus" En: *Revista Tipográfica* N° 32, pp 10-17. Buenos Aires.

2007

Mercedes Filpe
Sara Guitelman
Stella Maris Abate

Hacia un nuevo contrato didáctico para el taller de diseño

D: *¿Está sutil?*

A: Para mí que está fuerte.

D: Para mí que sí están sutiles.

D: Está muy *filoso*, no?

A: Es muy *agresiva*.

D: Para lo que nos imaginamos como *sutil*, están *poco sutiles*, les falta una búsqueda.

Igual podemos ver muchas cosas más: el peso, etc. Pero me interesa por qué *no son sutiles* **¿Qué soluciones encuentran?**

A: Por ahí con menos línea valorizada...

D: *¿Hay temblor* ahí?

A: Pero me dijeron que use este...

D: Pero vayamos a lo puntual: **¿está bien utilizada la técnica para referir temblor?**

A: Tiene mucho peso la tipografía sin ser estática, por eso está bueno...

A: Igual me parece que los ojos tienen que tener menos peso, le quitan *temblor*.

D: **¿Ayudan los “ojos pintados” a referir temblor?** (Gestos de desaprobación)

A: Le dan mas peso.

D: Pero podrían no estar y no sería significativo. **¿Coincidimos en eso?**

D: ...El *temblor* de acá arriba: **¿qué podemos decir de este?** No entiendo muy bien qué tipo de recurso está usando *¿no?*

A: Sería una sustracción.

A: Está medio eléctrico.

D: **¿Qué más hay? Vamos, vamos!** Se ve más deshecho.

A: Tiene movimiento... pero remite más a *corriente eléctrica*.

(julio 2007, registro de observación en el Taller de DCV durante la corrección mediante “colgada” D: docente. A: alumnos).

Con negrita, expresiones para la motivación al diálogo. Subrayado, expresiones de la subjetividad del hablante. Con itálica, términos calificativos sobre los trabajos. Con gris, terminología disciplinar.

I. Observar, analizar

El grado universitario en diseño gráfico en comunicación visual. Estrategias didácticas en los talleres es una investigación en el *contexto práctico*, y en este sentido, nos hemos propuesto comprender situaciones en función de cambiarlas (Schön: 1988) y claro, mejorarlas.

La observación y registro de clases, entre otras herramientas metodológicas, son generadores de material de análisis para detectar buenas y malas rutinas didácticas, entendiendo éstas como las prácticas implícitas y formas de actuar que caracterizan una situación de enseñanza.

Indagar el proceso de generación de los proyectos es una tarea clave para quienes estamos interesados en la enseñanza de las disciplinas proyectuales. El análisis de las rutinas o costumbres didácticas registradas en el taller, nos ha permitido orientar las acciones experimentales en función de revertir lo que evaluamos como ineficaces rutinas instaladas, en tanto resultan desfavorables para el buen aprendizaje del proceso proyectual.

Entendemos que lo que se enseña es producto de una construcción en la que no son términos iguales el *saber disciplinar*, el *saber a enseñar*, el *saber enseñado* y el *saber aprendido*. (Mazzeo y Romano: 2007)

El fragmento con que iniciamos esta reflexión acerca de las costumbres didácticas en los talleres de diseño en comunicación visual, es un breve recorte del diálogo entre el auxiliar docente y sus alumnos, durante una de las tradicionales "colgadas" de trabajos a través de las cuales se realiza el seguimiento de proyectos. Consideramos que en su brevedad, condensa muchas de las problemáticas que nos ocupan a quienes investigamos este tema:

- a. Cómo evitar la subjetividad en la evaluación de los proyectos.
- b. La apropiación de terminología disciplinar a través del taller.
- c. La integración teoría/práctica.
- d. La conceptualización a partir de trabajos concretos.
- e. La motivación para el debate participativo.
- f. Las carencias en la formación docente de los profesionales del diseño.

Partimos de entender que lo didáctico supone la intencionalidad de enseñar, de promover la construcción del conocimiento. Y la enseñanza comprensiva debería favorecer el desarrollo de procesos reflexivos como la mejor manera de generarlo. (El docente)...considerará las imágenes mentales preexistentes con el objeto de construir nuevas atendiendo a las rupturas necesarias, favorecerá la construcción de ideas potentes y se organizará alrededor de temas productivos centrales para la disciplina, accesible a docentes y estudiantes y ricos en ramificaciones y derivaciones. (Litwin: 1997,133)

Cuando a priori hablamos de buen aprendizaje, nos referimos a programar actividades individuales y grupales diseñadas en base a estrategias que guíen al alumno en la mirada sobre su propio proceso de proyecto, con la certeza

que la *reflexión sobre la acción* es la base de la consolidación de la estructura de su pensamiento proyectual (Schön: 1988).

Consideramos que el docente de taller debiera ser un guía-moderador en la construcción que hace el alumno, disponiendo las condiciones para que el aprendizaje pueda producirse, prestando su *andamiaje* para la estructuración de metodologías, maneras de proceder, lógicas proyectuales. Un andamiaje que se retira cuando el alumno se apropia de ellas.

Volvamos al fragmento que inicia esta reflexión.

El primer aspecto que revela la observación (a. Cómo evitar la subjetividad en la evaluación de los proyectos) no casualmente encabeza la lista. Nos referimos con esto a las intervenciones docentes que los estudiantes sienten como "opinables", de índole subjetiva. Es sabido desde siempre -y de esto mucha bibliografía da cuenta- que es uno de los problemas centrales en el seguimiento de trabajos de alumnos en las disciplinas proyectuales. Y es en este problema donde confluyen los consignados luego.

Específicamente nos centramos en el seguimiento de los proyectos en el aula a través de la *evaluación continua* -mal llamada "corrección", que es en realidad una reflexión sobre lo desajustado o inconsistente del proyecto- y no solo a la evaluación de las entregas finales (donde el "arrastre" de la incertidumbre del alumno acerca de la evaluación a través de todo el proceso, se vuelve más crítica). Es en este sentido que consideramos más apropiado el uso del término "devolución" en reemplazo de "corrección".

La evaluación es uno de los temas centrales en el proceso proyectual, porque allí reside la posibilidad de generar conocimiento. En este sentido, la consideramos como una instancia más del aprendizaje, y si releemos el fragmento inicial, es evidente que es un campo en el que aún falta consolidar buenas prácticas, más allá de los esfuerzos que venimos realizando en la cátedra, descriptos más adelante.

En este caso, se hace visible la conciencia del docente acerca del respeto debido a la producción del alumno, considerando ésta como una expresión de su interioridad. Es notorio que en ningún momento emite juicios valorativos acerca de los trabajos. Sin embargo, son los otros cinco aspectos observados (apropiación de terminología disciplinar a través del taller, integración teoría/práctica, conceptualización a partir de trabajos concretos, motivación para el debate participativo y debilidades en la formación docente) los que confluyen para organizar, de todas maneras, un discurso cargado en exceso, de subjetividad. Esto atenta contra la importancia de entender que las decisiones de diseño tienen un fundamento teórico. El no uso de terminología disciplinar es reflejo de la no apropiación de conceptos y por consiguiente, la ausencia de la posibilidad de integrarlos al proceso productivo de diseño. Todo confluye en la debilidad de la formación docente.

Una importante cantidad de adjetivos cuya labilidad salta a la vista: sutil, fuerte, filoso, agresivo, entre otros, delimitan un espacio discursivo donde todo puede

tornarse muy discutible y sobre el cual resulta dificultoso establecer acuerdos, mínimas certezas.

Es sorprendente que los términos de mayor especificidad los emiten los alumnos: *línea valorizada, peso tipográfico, sustracción...* develando cierta necesidad de hablar sobre un “terreno seguro”, justamente por tratarse de alumnos que recién comienzan la carrera. Este es el momento crucial para instalar un registro específico, que empiece a consolidar un espacio donde las competencias discursivas de la especialidad se hagan presentes.

Esta tarea se torna fundamental porque la legitimidad discursiva de quien evalúa es una condición básica para que el que aprende sienta legitimado su aprendizaje, y con esto su saber. Es decir, sienta que le están enseñando algo valioso. Si no... ¿para qué estudiar?

Cuando el profesor debiera preguntar “¿el **recurso gráfico** que emplea para referir el concepto temblor es **pertinente**, o adecuado?” dice “¿está bien la técnica utilizada para referir temblor?”. No se trata de una técnica ni de que esté bien o mal usada, se trata de la pertinencia de un recurso gráfico aplicado a una situación. El error no es meramente terminológico, superficial.

La falta de apropiación, por parte del docente, de conceptos teóricos, se traduce en la carencia y mal uso de la terminología disciplinar, y esto tiene consecuencias no sólo por la trivialización del contenido enseñado sino también, como señalábamos antes, en lo didáctico. La autodeslegitimación del discurso docente lo coloca en un lugar en el que pierde autoridad, construyendo él mismo el espacio propicio para que sus intervenciones sean opinables y en definitiva, débiles.

Cuando el docente dice “para lo que nos imaginamos como sutil...” está dando por supuesto que todos los presentes imaginan lo mismo, cuando se trata de un término fuertemente connotativo. Sería deseable entonces una pregunta que ponga en discusión ¿qué es algo sutil? ¿cómo es? ¿qué aspecto visual presenta? ¿qué recursos gráficos serían pertinentes para representarlo?

Es decir, no indaga en los modos de ver y pensar de los alumnos. Hay diálogo, pero un diálogo que como veremos se agota, empobrecido, sin aprovechar lo que potencialmente presenta la situación o los comentarios dichos de los alumnos. Esto evidencia que el docente no sabe escuchar, condición ineludible para saber preguntar.

En otro momento de la conversación el docente señala sobre un trabajo: “le falta una *búsqueda*.” Observemos la vaguedad de la expresión. Cualquier docente de diseño se imagina a qué se refiere: “*seguí trabajando, seguí probando*”. Sin embargo, en tanto intervención sobre el desarrollo del proyecto de un alumno, cualquiera de estas expresiones tiene un grado de ambigüedad y apertura que aleja al docente de su rol de guía. Un orientador del proceso critica el encuadre de un problema para resituarlo. Y resituarlo implica el “qué pasaría si...”, es decir, crear las condiciones que orienten esa “*búsqueda*”.

Tomar distancia del análisis particularizado de los trabajos en favor de establecer relaciones entre los mismos a partir de problemas para de esta

manera, capitalizar aciertos y errores y devolverlos al grupo, sería una práctica deseable en el taller.

En este caso, se evalúa aislando cada trabajo del contexto inmediato, con lo cual esa capitalización se empobrece, y aunque el docente estimula la participación y el diálogo, éste se muestra poco productivo.

Si observamos las preguntas del docente, podríamos afirmar que son numerosas en relación a la extensión del diálogo reseñado, sin embargo esto devela cierta ineficacia de las mismas para generar reflexión, conduciéndolo a un desgaste que se manifiesta en una de las últimas preguntas: "¿Qué más hay? Vamos, vamos..."

La participación de los alumnos en estas etapas permite, muchas veces, transparentar los aciertos u omisiones de los docentes a lo largo del desarrollo de la práctica, lo cual permitiría a su vez la revisión de dichas prácticas... (Mazzeo, Romano: 2007, 148)

La falta de diálogo planificado, con objetivos claros definidos a partir de problemas a través de los cuales se instalen conceptos teóricos, atenta contra la posibilidad de autogenerar un discurso que impida que el diálogo se agote rápidamente y se vuelva improductivo.

En este sentido creemos importante asimismo, demandar a los alumnos la explicitación de sus intenciones y la fundamentación de sus opiniones.

El rol de coordinador supone la pregunta, el recentramiento de la discusión, la solicitud de argumentación, y la apertura a nuevas reflexiones sustentadas en conceptos disciplinares pero valorando también la intuición. Todo esto orientado a desarrollar la capacidad de observación, una capacidad que les permita *ser partícipes de la evaluación de sus propias producciones y las de sus compañeros*. Es ésta una de las instancias fundamentales hacia el objetivo más deseable del taller: que el alumno aprenda a proyectar.

II. Las encuestas hablan. Herramientas para orientar la acción

Desde hace ocho años realizamos encuestas a los alumnos en distintas etapas de la cursada, y en todos los niveles del taller. Estas nos han facilitado el diálogo, cuando la masividad muchas veces dificulta la buena comunicación. Sumadas a las encuestas docentes, son una herramienta clave en la autoevaluación de la cátedra.

En julio de 2007, propusimos una encuesta abierta, con el objetivo de observar si entre las preocupaciones espontáneas de los alumnos, se evidenciaba interés por aspectos vinculados a la didáctica del taller, y qué valoración tienen de los mismos.

Las consignas fueron: señalar tres aspectos positivos de Taller C (del año en curso) y señalar tres aspectos negativos (del año en curso).

Sobre un total de 431 encuestas contestadas, cruzando las de todos los niveles, podemos destacar:

Aspectos positivos

- Las correcciones grupales
- Los temas y los trabajos prácticos
- Los docentes y relación humana
- La web como un instrumento valioso que proporciona el taller
- Los teóricos

Aspectos negativos

- Los teóricos, cuando son escasos o se atrasan con respecto a los trabajos prácticos
- La poca cantidad de correcciones para los trabajos prácticos

Síntesis año por año

En primero, lo más positivo **desempeño docente**, lo más negativo **pocas clases de corrección para cada trabajo práctico**.

En segundo, lo más positivo **los teóricos**, lo más negativo **poca cantidad de correcciones para cada trabajo práctico**.

En tercero, lo más positivo **los trabajos prácticos/ la relación humana**, lo más negativo **división de comisión-cambio de ayudante/ teóricos atrasados (en relación al práctico)**.

En cuarto, lo más positivo **la web**, lo más negativo **trabajos prácticos poco claros**.

En quinto, lo más positivo **la modalidad de las correcciones** (se realiza en forma grupal aunque se intenta hacer alguna acotación a cada trabajo), lo más negativo **falta de puntualidad/ falta de organización/ pocos teóricos**.

Las encuestas ponen en evidencia, a diferencia de la percepción generalizada que tenemos los docentes –testeada a través de cuestionarios inclusive- acerca de que a los alumnos solo les interesa la corrección individual, que por el contrario, la mayoría valora el intercambio que se genera en la **corrección grupal**. La posibilidad de debatir y de expresarse, es señalada muy positivamente.

Otro aspecto positivo que rescatan es el valor que el taller asigna a la **teoría**, a pesar de quejarse, en lo cotidiano, por la cantidad de lecturas o los parciales. La queja por la *subjetividad en la corrección* por parte de los ayudantes, que es un tema de permanente presencia en el aula, sin embargo al momento de las encuestas no fue considerado en primer plano por los alumnos. En cambio señalan en todos los años el trato afectivo en la relación docente/alumno que consideramos propicia la autoconfianza y permite trabajar en un marco de contención y de libre expresión.

Más allá de la apatía general que los docentes observan en los estudiantes, y la dificultad para estimular su interés, los alumnos rescatan como aspecto positivo la selección de **temas y contenidos de los trabajos prácticos** en relación a la motivación que encuentran para desarrollarlos.

Con respecto al primer apartado de este trabajo, las encuestas revelan que el tema **criterios de evaluación** no fue observado negativamente por los alumnos.

Cabría analizar si el trabajo experimental que venimos desarrollando a través de la explicitación de los criterios en los trabajos prácticos, las fichas de autoevaluación y la utilización de técnicas grupales de trabajo en el aula tendientes a objetivar los criterios, tiene alguna relación con este resultado.

A continuación nos ocuparemos en particular de los ejes sobre los que estamos indagando rutinas docentes alternativas.

III. Educar hacia el trabajo grupal

La implementación de técnicas grupales en el aula es, junto con el programa *Diseño Activo*, y la construcción de los criterios de evaluación, uno de los ejes sobre el que se ha trabajado sostenidamente en el taller, a través de experimentos exploratorios (que pasaría si...).

Desde el año 2004 comenzamos a diseñar nuevas modalidades de corrección en el aula con el propósito de buscar caminos que desarticulen prácticas ineficientes de taller: juegos de cartas, cruce de comisiones, taller de crítica del diseño, entre otras -que han sido reseñadas en el material producido por la cátedra-.

Estas técnicas grupales proponen correr el lugar del auxiliar docente a un rol de moderador, coordinador, "ayudante" en el sentido más literal del término, y activar el lugar participativo del alumno, que generalmente es desaprovechado.

Los objetivos:

- Promover la participación y el compromiso activo de los alumnos en una corrección *inevitablemente* colectiva.
- Reposicionar al auxiliar docente: de "corrector" a coordinador, generando con esto, hábitos de buenas prácticas que perduren asimismo en la devolución tradicional.
- Incentivar la *reflexión* sobre la acción, no solo en forma oral sino también escrita. La escritura obliga a la argumentación, a desarrollar el pensamiento. Y es una práctica generalmente desdeñada por el diseño.

El diseño es una conversación con los datos de la situación. "En un buen proceso de diseño, esta conversación con la situación es reflexiva. En la respuesta a las réplicas de la situación, el diseñador reflexiona sobre la acción a propósito de la construcción del problema, las estrategias para la acción o el paradigma de fenómenos que han estado implícitos en cada uno de sus pasos". (Schön: 1988, 81)

- Comprender el diseño como una práctica en la que es posible hablar de errores y aciertos.
- Favorecer el aprendizaje a partir de la observación, análisis y crítica colectiva como núcleo de la formación proyectual.

Los criterios para el diseño de estas estrategias fueron:

- Que estimulen el trabajo grupal, el diálogo reflexivo, el intercambio
- Que instalen la *crítica del diseño* como parte ineludible de la práctica.

- Que aporten fundamentación el análisis en diseño.
- Que promuevan la escritura como estímulo para el pensamiento reflexivo.
- Que reformulen el rol del docente a cargo de la comisión.
- Que se orienten a la construcción de nuevas configuraciones didácticas.

En el 2006 se implementaron sistemáticamente una serie de técnicas en Taller 2 de Diseño en Comunicación Visual C. La conjetura que orientó la decisión de realizar el testeo en segundo año fue que los alumnos de este nivel no tienen aún instalada una metodología de trabajo que podría ser un obstáculo para la buena recepción de experiencias diferentes; y por otra parte, el haber cursado ya un año de universidad, elimina algunos factores negativos ligados al desconocimiento no solo entre ellos mismos sino también en relación al funcionamiento institucional.

Cada trabajo práctico tiene un promedio de tres correcciones en el aula. Sólo en la segunda corrección se implementaron las técnicas experimentales -siempre diferentes adecuándose al contenido y características del TP- debido a que se consideró que en la primera y última corrección es cuando el alumno se siente más "desvalido" respecto del encauzamiento de su proyecto, y es cuando más demanda manifiesta hacia el docente.

La segunda corrección siempre es el momento más "relajado" del desarrollo del proyecto. En esta etapa de prueba creímos necesario allanar dificultades para poder evaluar si en una situación óptima estas técnicas generan buenos resultados. A partir de los avances realizados y los ajustes pertinentes, podremos ir ampliando el uso de estas técnicas en todos los niveles, complementando la corrección tradicional, reorientándola hacia prácticas más deseables.

A fin del 2006 propusimos un cuestionario a los docentes, en el que manifestaron en relación a las nuevas experiencias:

- A los docentes les facilita la tarea de conducción del grupo. Les permite organizar previamente los temas de análisis y no corregir trabajos individuales sino hablar de problemas de diseño.
- Les aliviana el reclamo y la culpabilización por parte del alumno.
- Los alumnos se manifiestan en la clase contentos con las técnicas. Les resultan divertidas. Son bien recibidas.
- A los docentes les sorprende que mientras en general, en clase han tenido una respuesta y comentarios muy positivos sobre las técnicas, al momento de responder una encuesta donde específicamente se preguntó acerca de las mismas, responden que prefieren el método tradicional. Probablemente esto tenga relación con que al momento de la encuesta vinculan la técnica con la nota y culpabilizan ahora a la técnica, de un mal rendimiento.
- Señalan que falta *ajustar* tiempos. La etapa de *cierre* de la devolución, que consideramos fundamental, en ocasiones se realiza con tiempos en exceso cortos.

- Es necesario profundizar el trabajo sobre la etapa devolución.
- Los alumnos comprenden más en qué consiste analizar y corregir un proyecto. Sirve para concientizar acerca de qué se evalúa cuando se evalúa un proyecto. Los alumnos, según los docentes, manifiestan cierta sorpresa al descubrir cuánto hay para evaluar en una pieza de diseño.

Los criterios de evaluación

Lo que vemos al evaluar es el producto de las gafas que llevamos.

La claridad de los criterios de evaluación devela qué es lo que la cátedra sostiene acerca de qué es "proyectar correctamente". Es decir, qué reglas y procedimientos del campo disciplinar deberán cumplirse en los proyectos. Creemos en la necesidad de que estos sean explícitos para *educar la mirada*, no sólo de los alumnos sino también de los docentes.

Estos criterios debieran formar parte del *contrato didáctico*, como marco teórico en el que la cátedra explicita qué cree que es el diseño y qué producciones considera aceptables. Ese marco se convierte, para los alumnos en una contención que, al clarificar los términos entre docentes, aporta esa transparencia a la relación alumno/docente, que se traduce en confianza del alumno sobre sus producciones.

Con la intención de iniciar el proceso de construcción del contrato didáctico explícito, se presentan los criterios de evaluación en los trabajos prácticos con el objetivo de hacer conocer al alumno cuáles son los aspectos considerados por la cátedra para evaluar cada trabajo.

Al mismo tiempo, se convierten en una herramienta de autoaprendizaje que pretende dar cuenta de la posibilidad de objetivar el análisis crítico de una pieza de diseño. Por esto, es de mucha importancia que cada entrega esté acompañada de la autoevaluación realizada por el alumno. A continuación se transcribe a manera de ejemplo la ficha correspondiente TP número 10 del Taller 1.

Cada trabajo tiene una ficha específica, que atiende la problemática particular que presenta el TP, simplemente a modo de ejemplo describimos *qué se lee* en esta ficha:

- Que los criterios de evaluación prestan atención a aspectos culturales, conceptuales y de relación con disciplinas afines. Esto supone una redefinición de las perspectivas expresionistas (desarrollo espontáneo de la creatividad) sin llegar a adoptar una visión conductista en la cual las plantillas de evaluación intentaban recoger una gran cantidad de resultados observables de los alumnos para evitar que se impusiera el criterio del profesor y además de evitar caer en la subjetividad. (Hernández F.: 2003)

AUTOEVALUACIÓN

Completá con la nota que consideres merecer en cada ítem.

Entregá esta ficha completa junto con el trabajo práctico

1. Aspectos conceptuales

- Investigación del tema: estilo musical / estética de la banda elegida
- Relación morfología / sintaxis / semántica:
- Coherencia entre la propuesta visual y el estilo musical
- Pertinencia en la selección y tratamiento: tipografía, color, texturas, otros.
- Sistematización:
- Grado de unidad y continuidad en frente y dorso de la pieza comunicacional

2. Aspectos formales

- Grado de legibilidad del mensaje
- Uso del campo gráfico como espacio de organización de sentido
- Grado de profundidad en la exploración gráfica

3. Calidad de la presentación

- Prolijidad y compromiso con la entrega

4. Participación en clase

- Cantidad / calidad de las intervenciones

- Que los referentes de evaluación explicitan cuales deben ser los centros de atención de la enseñanza.

- Que su buen uso puede contribuir a responder uno de los desafíos actuales de la enseñanza universitaria formar para la autonomía. Un alumno será más autónomo en la medida en que tenga más recursos conscientes para poder seguir generando conocimiento por sí mismo. En este marco promover procesos de auto evaluación es central para que los alumnos logren regular sus procesos de aprendizaje. Pero para conseguirlo, es necesario enseñarlo. *Si no se trabaja el sentido la autoevaluación funciona “como si”, ya que resultaría torpe pensar que un alumno o un miembro de la comunidad educativa puedan mostrar aquellos aspectos de su accionar que no favorezcan su imagen. La autoevaluación debe tener –como mínimo– dos condiciones básicas: una relacionada con la capacidad de objetivar las acciones realizadas, y la otra ligada a la responsabilidad. En el primer caso es necesario poner distancia como si las acciones que uno mismo realiza fueran hechas por otro y, mejor aún, compararlas con prácticas similares. En el segundo caso esta actitud de “extrañamiento” no debe ser tomada como anécdota sino como desafío para mejorar las prácticas. (Palou de Maté: 1998)*

IV. La experimentación que hemos reseñado, a través de técnicas grupales y el diseño de criterios de evaluación como algunas de las estrategias para

deconstruir costumbres didácticas fuertemente instaladas. La restitución del valor de la teoría *integrada* a la práctica. El *trato afectivo*, que propicia la autoconfianza y con ella, la expresión en libertad como sustento de cualquier aprendizaje. La consideración del aula como *una conversación de límites imprecisos* (Litwin; 2006) en la que lo aparentemente periférico se vuelve nodal. Estos son sólo algunos de los puntos de partida orientadores hacia lo que consideramos mejores prácticas docentes en el taller.

Podemos enseñar lo que sabemos que da buenos resultados, o podemos enseñar experimentando modalidades que nos conduzcan a nuevos e insospechados recorridos.

Creemos en la necesidad de transitar esos caminos, hacia la construcción de configuraciones didácticas alternativas en las que -parafraseando una vez más a María Ledesma- la enseñanza sea considerada un espacio en el que se habiliten las posibilidades del otro.

Bibliografía

CAMILLONI, Alicia, Celman, Susana; Litwin E, y Palou de Maté (1998) La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Paidós Educador, Buenos Aires.

HERNANDEZ, Fernando (2003) Educación y cultura visual. Octaedro, Barcelona.

Ledesma, María del Valle (2003) El diseño gráfico, una voz pública. Argonauta, Buenos Aires.

LITWIN, Edith (1995) "La investigación en el campo de la didáctica. Cuestiones teóricas y metodológicas". El Oficio del investigador, SCHUSTER y otros. Homo Sapiens Ediciones. Facultad de Filosofía y Letras – UBA, Buenos Aires.

LITWIN, Edith (2006) "Cambios e innovaciones curriculares". Conferencia en la Facultad de Diseño y Urbanismo, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

MAZZEO C. y Romano, Ana M. (2007) La enseñanza de las disciplinas proyectuales. Nobuko, Buenos Aires.

SCHÖN, Donald (1988) El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Paidós, Buenos Aires.

2008

La conversación con el proyecto

*Mercedes Filpe
Sara Guitelman*

Las siguientes observaciones, reflexiones y propuestas, nacieron de la práctica docente en el Taller vertical de Diseño en Comunicación Visual C / 1 a 5, del Departamento de Diseño en Comunicación Visual de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata.

El interés por pensar nuestro hacer, nos condujo a la formación de un equipo de investigación acerca de la enseñanza del diseño¹.

Taller C es una cátedra masiva y de estructura vertical. Dos particularidades que definen dos problemáticas: la unidad en la diferencia, por la variedad de niveles, y la masividad como condicionante significativo para la práctica docente.

En el nivel del diseño curricular y en la concepción de docentes y estudiantes, nuestras carreras universitarias en comunicación visual han resuelto su relación con la formación para "la práctica" y para la adquisición de destrezas técnicas en general, a través del llamado "taller de diseño", que se constituye según ya lo hemos mencionado en la asignatura troncal de la carrera.

En relación con ese lugar vertebrador que se le concede al taller de diseño, resulta paradójico el conocido hecho de que son en muy escasas las propuestas sistemáticas respecto de la metodología a implementar en el mismo. Carecemos no sólo de investigaciones que describan adecuadamente sus características y de mediciones de sus resultados entre la población de profesionales egresados de dichas carreras, sino también de metodologías, es decir de conjuntos integrados y fundados de procedimientos de diseño y planificación didácticos, que nos permitan saber qué actividades y qué secuencias de actividades y objetivos debemos desarrollar desde el trabajo del equipo de cátedra hasta la evaluación final del estudiante, pasando por el intercambio a que da lugar el encuentro en el aula.

Partiendo del *a priori* surgido de la experiencia como alumnos y docentes de taller, de que el seguimiento de los proyectos de diseño a través de las llamadas "correcciones", arrastra desde hace décadas similares deformaciones que no son privativas de nuestro ámbito (los talleres en la UNLP), es que nos propusimos detectar, formalizar y analizar lo más rigurosamente posible en qué aspectos de las rutinas instaladas se encuentran estas prácticas deficientes, con el objetivo de generar propuestas superadoras, que mejoren la calidad de la enseñanza del diseño.

Desde el año 2006 a la fecha hemos realizado registro de clases en nuestra

cátedra, y actualmente estamos implementando un intercambio con el Taller de Diseño Gráfico, cátedra del Profesor Raúl Belluccia, de la UBA.

El análisis de estos materiales nos ha permitido una detección minuciosa de rutinas que afectan la “conversación” del alumno con su proyecto, conversación que consideramos núcleo de todo desarrollo proyectual².

Sintetizaremos para esta oportunidad, tres problemas en el conjunto de estas rutinas:

- La corrección focalizada en el rol protagónico del ayudante
- La subjetividad en las apreciaciones acerca de los proyectos
- La carencia de precisión conceptual y terminológica, tanto en docentes como en alumnos.

Como se puede inferir, estas situaciones se interrelacionan. Son problemas que tienen su origen, en gran medida, en la falta de formación docente especializada y la carencia de desarrollos teóricos sobre didáctica de las disciplinas proyectuales. Recién en estos últimos años se percibe un interés en la especialidad, y se ha producido material de significativo valor para los docentes³. Y a esto deberíamos agregar la consabida escasa producción teórica sobre el diseño y una masa crítica que aún se muestra incipiente.

Retomando los tres aspectos señalados, en relación al rol del auxiliar docente, observamos que más allá del ordenamiento de las mesas en el taller que propone un campo de relaciones participativo, el profesor por lo general asume un rol protagónico al hacer seguimiento de los proyectos a través de “correcciones”, sean éstas por medio de las llamadas “colgadas” u otras modalidades.

La persistencia de cierto lugar central de “maestro”, podríamos asociarla a un viejo modelo educativo cuya designación tiene el mismo origen que nuestros talleres. Taller significa *atelier*, y allí el artista/ *maestro* focaliza el interés de sus discípulos.

Asimismo, la mayoría de quienes somos hoy docentes, fuimos formados en talleres casi exclusivamente “prácticos”, en los que la integración con la teoría estaba lejos de ser una realidad, con lo cual el aporte conceptual de la teoría de la comunicación, del lenguaje visual, o de metodología del diseño, no se efectivizaban. Aquí creemos entrever uno de los motivos por los cuales se observa que las intervenciones de los docentes sobre los trabajos tienen graves problemas de sustentabilidad, por lo que suelen derivar en apreciaciones que son percibidas por el alumno como *subjetivas*, aunque no lo sean del todo en algunas, o las mejores ocasiones.

Es decir, existe una *debilidad teórico-conceptual/terminológica* en la formación de los diseñadores, pero a esto se suma *la ausencia o, en el mejor de los casos, debilidad en la formación docente* con lo cual lo poco que podría

transferir de los contenidos que escindidamente se le proporcionaron en las materias “teóricas”, se debilita.

Los problemas señalados, se concretan en el aula en rutinas didácticas espontáneas que por lo general derivan en un lugar protagónico del docente que sólo en apariencia simplifica la tarea de la “corrección”:

- Correcciones individuales: tendencia a corregir trabajo por trabajo
- Las intervenciones no focalizadas en problemas conceptuales sino en los errores “visibles”. Incluso la mayoría de las veces no se recorre un camino que conduzca desde lo visible a su origen conceptual.
- Hábito de dar soluciones: “el ayudante me dijo que lo haga así...”; o por el contrario: no orientar suficientemente “el ayudante no me dice nada...”

¿Cómo generar en el alumno la pregunta?

¿Cómo abrir la posibilidad a desarrollos propios en los estudiantes?

Algunas propuestas

A. En el aula

1. Reformular la modalidad del seguimiento a través de pautas precisas. Orientar hacia la corrección de “problemas”, no trabajos individuales.
2. Incluir técnicas de corrección grupal en los seguimientos.
3. Promover la corrección cruzada entre alumnos y la autoevaluación.
4. Pautar los criterios de evaluación explícitamente: en el TP y en los seguimientos.
5. Incorporar la teoría cotidianamente: desde los teóricos dictados por los profesores titular y adjuntos y la inclusión gradual de jefes de trabajos prácticos y ayudantes en la preparación de clases especiales. Asimismo, en la corrección cotidiana, en trabajos de lectura y análisis en clase o domiciliarios, y a través de exámenes parciales.

B. Fuera del aula

- Promover actividades de capacitación docente: encuentros, clínicas, workshop, como prácticas sistemáticas de la cátedra.
- Promover prácticas donde se vinculen docentes y estudiantes. Espacios participativos por fuera del aula, como prácticas sistemáticas de la cátedra. En el Taller C, se concreta en el programa Diseño Activo del cual exponemos un panel en este Encuentro.
- Realizar encuestas para la evaluación docente: a alumnos y a los mismos profesores.
- Incentivar al plantel docente y alumnos avanzados a su participación en proyectos de investigación, presentación a becas y concursos.

Nos ocuparemos de describir en esta oportunidad, algunas de las propuestas desarrolladas dentro del aula:

A. En el aula. Seguimiento de proyectos

1. La “corrección” tradicional

Para que el alumno aprenda a diseñar, consideramos fundamental:

- Que reconozca los problemas de diseño como objetivables, analizables. Que no sientan como caprichosas o arbitrarias las opiniones acerca de su trabajo o el de sus compañeros. Que comiencen a detectar qué analizamos cuando analizamos una pieza de diseño.
- En relación a lo anterior, que desarrollen una actitud analítica y capacidad discursiva, tanto oral como escrita.

Si partimos de estas premisas, la consigna central es que la corrección en el aula no debe focalizarse en TRABAJOS individuales, sino en PROBLEMAS de diseño. Esta metodología de trabajo difiere sustancialmente de un abordaje que se ocupa de mirar cada trabajo en particular en un intento de agotar todos los problemas que presenta el mismo.

La corrección *descentrada* posibilita analizar problemas de diseño, respuestas disímiles ante situaciones similares. Detectar dónde hay aciertos, dónde errores y por qué. Formar en el alumno la capacidad analítica y la habilidad para la autoevaluación.

La fundamentación de las apreciaciones sobre los proyectos es otro aspecto central. Los docentes deben ser rigurosos en el uso de terminología, evitando el uso de subjetivismas⁴.

Metodológicamente resulta productivo, por ejemplo, una vez colgadas todas las propuestas, agruparlas según un eje planteado para la “corrección” de ese día. Por ejemplo: En una de las primeras correcciones de marca, se puede proponer un día para la corrección del tema “pertinencia” como uno de los parámetros fundamentales que definirá su calidad marcaria. Así, una vez colgados, los alumnos con la asistencia del auxiliar docente, reagruparán los trabajos en tres grandes grupos: poco pertinentes, muy pertinentes, medianamente pertinentes. Este método organizará el debate en torno a un problema central en la instancia inicial del proyecto “marca”, permitiendo deslindar luego el tema. Por ejemplo: a) pertinencia del referente, b) pertinencia del tipo de marca, c) pertinencia del estilo gráfico, etc.

Es fundamental inducir a los alumnos a considerar los por qué de las observaciones sobre un proyecto.

La planificación de cada clase orientada a propuestas metodológicas inclusivas, promueve la participación de todos los alumnos que ya no estarán pendientes de que se dice sobre su trabajo, para luego “desconectarse” el resto de la clase. En cuanto al docente, su rol es coordinar, moderar las reflexiones que nacen de los alumnos. El docente no debería dar “solución” a los trabajos, sino inducir que sean capaces de ver, detectar errores y aciertos y encuentren caminos para desarrollar buenos proyectos.

2. La corrección mediante técnicas grupales

La corrección individual debe, permanentemente y en forma planificada, intercalarse con técnicas grupales de corrección que trasladen a los alumnos la responsabilidad de observar y analizar problemas en los proyectos que se evalúan. Se describen a modo de ejemplo, tres de las técnicas implementadas en el Taller C, sobre las cuales haremos breve referencia.

a. Juego de las cartas

Es un juego adaptable a distintas temáticas, cambiando los ítems de cada carta. Los objetivos específicos del juego son:

- Evitar la corrección aislada de cada trabajo propiciando la corrección de PROBLEMAS y por COMPARACION DE SITUACIONES.
- Fomentar la crítica, la mirada reflexiva sobre los discursos de diseño.
- Propiciar el conocimiento por parte de los alumnos de los criterios objetivables de corrección.

Cada grupo sacará una carta al azar que plantea un problema, desglosado en diferentes ítems de análisis. Este ejemplo se refiere al tema *Editorial*, diseño de revista.

<p>CONCEPTUALIZACION</p> <p>Idea rectora</p> <p>Innovación en la estrategia</p> <p>Pertinencia: adecuación de la propuesta al problema, respuesta a la necesidades</p> <p>Adaptación a limitaciones económicas/tecnológicas</p> <p>Originalidad</p> <p>Calidad gráfica</p> <p>Impacto</p>	<p>DIAGRAMACION</p> <p>Grilla Columnas y modulación horizontal Calles: ancho, relaciones entre ellas Relación caja/corte</p> <p>Relaciones texto imagen: anclaje y relevo pertinencia estilística de las imágenes sintaxis: silueteado, ventanas, etc.</p> <p>Jerarquización de la información: por disposición, por color, por tipografía</p> <p>Secuencialidad de la lectura. Relación con el plegado.</p>	<p>TIPOGRAFIA</p> <p>Pertinencia de la selección tipográfica en relación al tema y la funcionalidad</p> <p>Combinación de familias. Variables tipográficas en relación a ordenamiento de la información</p> <p>Cuerpo tipográfico en relación a anchos de columna</p> <p>Interlineado en relación al cuerpo tipográfico</p> <p>Color y tono de la tipografía: legibilidad.</p> <p>Relación estilística entre tipografía e imagen.</p>
<p>SISTEMA</p> <p>Textura gráfica unidad en la diferencia</p> <p>Análisis de rasgos: estables alternativos libres</p> <p>Funcionalidad del sistema flexibilidad y adaptabilidad</p>	<p>EXPOSICION</p> <p>Nivel de presentación de los bocetos grado de definición de cada situación prolijidad ajuste de color formato y tamaño</p> <p>Cantidad de propuestas Compromiso en la calidad de todas las propuestas</p>	

El grupo deberá, siguiendo la guía, analizar cada uno de los trabajos expuestos (incluida la propia producción del grupo) en forma oral.

El auxiliar orientará y guiará este análisis.

Al finalizar el análisis sintetizarán en una sola palabra: adjetivo calificativo, el análisis realizado.

Ej. pertinente, malo, excelente, original, etc. (No necesariamente deben ser calificativos que indiquen una gradación)

Comunicarán esta palabra oralmente, y el auxiliar la volcará en el cuadro que se presenta mas abajo.

CONCLUSIONES

	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	GRUPO 4	GRUPO 5
TIPOGRAFIA					
DIAGRAMACION					
SISTEMA					
CONCEPTUALIZACION					
PRESENTACION					

b. Exposición grupal oral y escrita

El ejemplo se refiere al tema *Sistema*.

Cada grupo deberá sintetizar, exponiendo oralmente:

- Tema elegido. Justificar su interés
- Destinatarios
- Contexto de funcionamiento

Los otros grupos deberán sintetizar en no más de tres líneas por cada ítem, lo dicho por el grupo expositor.

Se contrastará al finalizar cada uno, lo registrado en cada resumen.

Cada grupo cuenta con 10 minutos para exponer y 10 minutos para lectura de los registros.

Guía orientativa para el moderador

El auxiliar docente orientará el debate haciendo hincapié en los siguientes ejes:

Pertinencia de la propuesta.

Pertinencia de las piezas propuestas para el sistema.

Desarrollo de los contenidos para las piezas.

c. Cadáveres exquisitos

Dada una pieza gráfica (ejemplo: *diagrama*), las láminas de los alumnos rotarán en la comisión, cada una con un papel adjunto en el que cada alumno

escribirá una palabra que le sugiera ese signo visual. Doblará luego el papel de modo que esa palabra no pueda verla el compañero siguiente que hará su anotación del mismo modo que el anterior. Así cada trabajo tendrá, finalizada la técnica, una lista de conceptos, asociaciones que genera ese signo, que será la materia prima para el posterior debate y análisis grupal. Implica un “cruce” de observaciones similar a lo que sigue.

3. Corrección cruzada y autoevaluación

a. Rotación de comisiones

El ejemplo se refiere al tema *Sistema*.

Primera etapa:

Cada comisión “enchincha” sus trabajos. Posteriormente las comisiones rotan: 1 a la 2, 2 a la 3, 3 a la 4 y así sucesivamente.

El auxiliar no rota, queda a cargo de los trabajos de su propia comisión.

Se planteará a los alumnos “visitantes” que “ordenen” los trabajos colgados según consideren: los que logran una mejor sistematicidad o “textura gráfica”, los que lo logran parcialmente, los que no lo logran.

- Analizarán: rasgos estables / alternativos/ libres en cada trabajo, concluyendo qué relación tiene el manejo de esos rasgos con la buena sistematización de las piezas.

Un voluntario tendrá la tarea de ir sintetizando y escribiendo un comentario sobre cada trabajo a partir de lo que se exprese oralmente.

Segunda etapa:

Cada comisión retorna a su lugar. El auxiliar, oralmente, transmitirá al grupo las conclusiones de la evaluación orientado por la síntesis escrita.

b. Rotación interna (dentro de la comisión)

El ejemplo se refiere al tema *Editorial*.

El ejercicio consiste en una rotación de los trabajos de los grupos (4, 5 o 6 según el caso) dentro de la misma comisión.

Primera etapa:

Cada grupo deberá «analizar» cada una de las propuestas de los otros grupos e inclusive la propia, en forma escrita y del siguiente modo:

Recortar tantas fichas como trabajos a analizar existan.

En cada una, previamente identificada con nombre de los «analistas», deberán

Consignar: 5 aspectos positivos / 5 aspectos negativos que el grupo considere los más sobresalientes de cada propuesta. La indefinición de la palabra

«aspectos» sugiere que puedan opinar de absolutamente todos los niveles de análisis: Desde la idea original y estrategia de comunicación hasta el nombre... aspectos de tipo formal como el formato, la selección tipográfica, la grilla, la marginación, el uso de imágenes, el estilo. TODO lo que constituye la propuesta.

Segunda etapa:

Finalizados los análisis se leerán por comisión:

Primero todas las fichas correspondientes al grupo 1, luego todas las del grupo 2 y así sucesivamente (las fichas serán leídas por los propios analistas en cada caso). A partir de las críticas que surjan, el auxiliar organizará y guiará esas críticas sobre los trabajos.

Al finalizar la clase cada grupo se llevará las fichas correspondientes al análisis de su propio trabajo, de modo que les sirvan para realizar ajustes en el mismo, previo a la entrega.

Duración: 1 hora producción de análisis / 1¹/₂ hora lecturas y comentarios

4. Sobre los criterios de evaluación

La explicitación de los CRITERIOS DE EVALUACION tiene la función de generar orientadores para el auxiliar, para entender claramente QUÉ hay que evaluar en ese TP en particular y focalizar en esos puntos la corrección en el aula. La ficha de criterios de evaluación que acompaña cada trabajo práctico, no sólo sirve para que el alumno se autoevalúe, sino también para guiarlo en el desarrollo de sus proyectos, y al docente en la corrección. Pero no es suficiente explicitar los criterios por escrito, hay que trabajarlos en el día a día del aula.

Según las conclusiones de la comisión que trabajó específicamente este tema en las *Primeras Jornadas de Reflexión Docente* que realizó la cátedra el año pasado, más allá de la expresión escrita, persiste el problema de la brecha entre la formulación y la interpretación de docentes y alumnos de estos criterios (ejemplo -en pantalla- Calidad gráfica. ¿Qué significa? ¿Qué incluye este concepto?)

Otra dificultad que se presenta es que los alumnos se autoevalúan en función del esfuerzo que les significó la producción, y no por evaluando proceso/ resultado de la producción "en sí".

A pesar de que los criterios explícitos intentan contrarrestar la inevitable y siempre presente valoración a partir de *gustos individuales* en gran medida influidos por "modas", no son suficientes para que esto no suceda en el momento del diálogo en comisión y la posterior evaluación. En este sentido, un tema abierto en el Encuentro mencionado, es la valoración estética asociada al concepto de belleza. ¿Debemos retomarla como criterio de evaluación? ¿Es acertado haberla rechazado de plano durante años?

5. Sobre integrar teoría/práctica

En algún sentido persiste la idea de la 'creación' como algo espontáneo e irreflexivo y hay gran resistencia a objetivar los problemas, investigar, analizar, construir una metodología para encarar un proyecto. Aunque desde los inicios de la carrera se insiste en la práctica del diseño como una actividad intelectual, es muy significativa la fuerza del imaginario que el alumno trae y conserva.

Creemos que la productividad de la teoría reside en el contrapunto con la práctica. El taller es una modalidad operativa que se constituye en el aprendizaje activo, en la síntesis entre pensar y hacer. Es necesario "conversar" con el proyecto, para lo cual es imprescindible pensar.

Algunas propuestas:

a) En el taller no hay días ni horarios fijos establecidos previamente para teóricos. No diferenciar el espacio y tiempo *teóricos* de *prácticos*, es en sí misma una decisión que permite la integración según lo reclama la misma práctica. En muchos casos, los teóricos nacen de necesidades del taller en ese momento y lugar.

b) Se asigna cuantitativa y cualitativamente, más espacio a la teoría y la reflexión crítica.

c) Se vinculan problemas teóricos abstractos a situaciones específicas y concretas del diseño, utilizando medios audiovisuales.

d) Se propicia la realización de informes, fundamentaciones, memorias descriptivas y todo tipo de escritos que den cuenta de la propuesta gráfica que el alumno presenta, poniendo énfasis en formulación conceptual de las propuestas.

e) Muchos trabajos prácticos incluyen una *guía metodológica*, que se convierte en una herramienta útil para el alumno en la orientación del análisis y en la construcción de una metodología de trabajo propia.

f) Cada trabajo práctico incluye una ficha de *criterios de evaluación* del mismo. Aunque la función de estos criterios es que el alumno sepa qué se le corrige, también orientan en aspectos conceptuales y en el marco teórico de la cátedra.

g) Las correcciones grupales son el espacio apropiado para poner énfasis en explicitar y analizar críticamente las razones y consecuencias de las decisiones prácticas e instrumentales tomadas en cada realización gráfica.

h) Parciales de contenidos teóricos. Es necesaria una instancia formal que señale la importancia asignada a la teoría.

i) Habitualmente se plantean preguntas sobre las que el alumno deberá investigar y/o reflexionar, por escrito, para la clase siguiente. La primera media hora de la clase siguiente se destina al debate en comisiones, sobre esas respuestas.

j) Al inicio de cada trabajo práctico de producción de una pieza gráfica, los alumnos eligen/seleccionan una pieza existente y la analizan en sus aspectos formales y comunicacionales según guías que provee la cátedra.

Las prácticas en el aula, las rutinas didácticas instaladas, fueron el punto de partida para una indagación en la que propusimos repensar desde cómo organizamos la corrección hasta qué palabras usamos para el intercambio con los alumnos.

Los recorridos que hoy presentamos, son algunas de las indagaciones en la búsqueda de más eficaces formas de enseñar a diseñar en el taller.

De esta manera abrimos la posibilidad a nuevas propuestas, hacia la construcción de un taller en el que realmente -parafraseando a María Ledesma- se "habiliten las posibilidades del otro".

Notas

1. "El grado universitario en diseño gráfico en comunicación visual. Estrategias didácticas en los talleres". *Este proyecto se centra en investigar las intervenciones docentes en el ámbito de las carreras universitarias de grado.*

Se observan y relevan datos en cátedras de la asignatura Diseño Gráfico de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Nacional de Buenos Aires y las cátedras Taller de Diseño en Comunicación Visual I C y 2-5 C de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata, en las cuales este equipo de trabajo desarrolla la docencia.

A partir de esto se diseñan instrumentos de observación sustentados en categorías de análisis que den cuenta de la praxis, para describir, analizar e interpretar estas prácticas, mediante la implementación de entrevistas y encuestas dirigidas a docentes, alumnos y directivos de las instituciones involucradas con el propósito de conformar una propuesta innovadora integral que aporte a la construcción de un marco teórico de la enseñanza del Diseño como disciplina.

Por otra parte anteriormente a este proyecto que abarca 2006-2009 y en el marco también del programa de Incentivos de la SPU, desarrollamos durante 2001-2004 el proyecto "La enseñanza del Diseño en Latinoamérica / Superando fronteras", en el que se observaron y analizaron las currículas de grado en la enseñanza del diseño en universidades nacionales.

2. SCHÖN, Donald: (1988)

El diseño es una conversación con los datos de la situación. "En un buen proceso de diseño, esta conversación con la situación es reflexiva. En la respuesta a las réplicas de la situación, el diseñador reflexiona sobre la acción a propósito de la construcción del problema, las estrategias para la acción o el paradigma de fenómenos que han estado implícitos en cada uno de sus pasos". P. 81

3. MAZZEO C. y ROMANO, Ana M.: (2007)

4. *Se reproduce fragmento de una de las múltiples observaciones en clase.*

Bibliografía

ABATE, Stella Maris. ABADIE, Paula; TOCCI, Valeria: (2003) "El taller en la Universidad Nacional de La Plata. Experiencias de las cuales aprender", La Plata.

ARFUCH, Leonor, N. CHAVES y M. LEDESMA: (1999) *Diseño y comunicación*, Buenos Aires, Paidós.

BOURDIEU, Pierre: (1988) *Cosas dichas*. Buenos Aires. Gedisa.

CHAVES, Norberto: (2001) *El oficio de diseñar. Propuestas a la conciencia crítica de los que comienzan*. Gustavo Gili, Barcelona.

KANDINSKY, Wassily: (1975) *Cursos de la Bauhaus*. Alianza, Madrid, 1983.

LEDESMA, María del Valle: (2003) *El diseño gráfico, una voz pública*, Buenos Aires, Argonauta.

MALDONADO, Daniel: (2001) *Diseño & Comunicación Visual*, Buenos Aires, Ñ Ediciones.

MAZZEO C. y ROMANO, Ana M.: (2007) *La enseñanza de las disciplinas proyectuales*. Buenos Aires. Nobuko.

POTTER, Norman: (1999) *Qué es un diseñador: objetos, lugares, mensajes.*, Barcelona. Paidós

SCHÖN, Donald: (1988) *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Buenos Aires, Paidós.

VV. AA.: (2001) *Fundamentos del Diseño Gráfico*, Buenos Aires, Ediciones Infinito.

WINKLER, Dietmar: "Más allá del modelo de la Bauhaus" En: Revista Tipográfica N° 32, pp 10-17. Buenos Aires.

A la búsqueda de una metodología en común

Desde la creación del Taller C (1996) se trabajó en distintos sentidos para mejorar la comunicación entre los docentes de las comisiones, a fin de establecer criterios comunes de seguimiento y evaluación. El documento que reproducimos a continuación es uno de los tantos que a lo largo de los años, circularon a fin de lograr constituir una metodología de trabajo común, sustentada en la idea del diálogo como motor de evolución de los proyectos en el aula.

Sobre la corrección en las comisiones (2001)

Intentamos lograr que las comisiones de Taller “sean una” en cuanto a su metodología de seguimiento y supervisión de proyectos.

Esto quiere decir:

- Que el práctico que se aborde sea EL MISMO, CON LAS MISMAS PAUTAS en todas las comisiones.
- Que los CRITERIOS DE EVALUACION sean unívocos. Para esto se elaborarán criterios de evaluación en una ficha que acompañará a cada TP (salvo el TP1 por ser introductorio). Esos CRITERIOS DE EVALUACION son orientadores para el auxiliar, para entender claramente QUÉ hay que evaluar en ese TP en particular y focalizar en esos puntos la corrección en el aula. La ficha de criterios de evaluación no sólo sirve para que el alumno al final se autoevalúe, sino también para guiar al docente en la corrección en el aula.
- Que la METODOLOGÍA DE CORRECCIÓN EN EL AULA, si bien adoptará las particularidades personales que le imprime cada uno, esté basada en el mismo criterio, que se describe a continuación:

1. La corrección en el aula no debe focalizarse en TRABAJOS individuales, sino en PROBLEMAS de diseño.

El sentido de trabajar TODOS con esta modalidad:

Esta metodología de trabajo difiere sustancialmente de un abordaje que se ocupe de mirar la totalidad de cada trabajo en particular.

Esto permite analizar un problema de diseño, ver las distintas respuestas que dan los diferentes trabajos ante situaciones similares, etc. Ver dónde hay aciertos, dónde errores y por qué.

Es muy importante en primer año tomarse el tiempo necesario para trabajar sobre los POR QUÉ de las observaciones sobre un trabajo que hacen tanto docentes como alumnos.

La intención es que los alumnos:

- Reconozcan los problemas de diseño como objetivables, analizables. Que no sientan como caprichosas o arbitrarias las opiniones acerca de su trabajo o el de sus compañeros. Que comiencen a detectar qué analizamos cuando analizamos una pieza de diseño.
- En relación a lo primero: que desarrollen una actitud analítica y capacidad discursiva, tanto oral como escrita.
- Que entiendan que en el taller aprenden de la **corrección grupal**, esto quiere decir, de la corrección interactiva de TODOS los trabajos. No de la corrección del trabajo propio. Este es el sentido del taller. Para corregir individualmente sería igualmente útil estudiar diseño por correspondencia.
- Que comprendan que el rol del auxiliar docente es coordinar, moderar la corrección. El docente no está para darles la solución a su trabajo sino para inducir en los alumnos que sean capaces de ver errores y aciertos y encuentren caminos para resolver sus trabajos.

RECOMENDACIONES

- Los alumnos deberían que estar **todo** el tiempo en clase.
El docente pondrá media falta al que llegue tarde o se vaya antes.
- Deberán observar y evaluar la participación en clase por parte de los alumnos y valorar esto como algo muy relevante en el proceso de trabajo.
- No corregir en forma individual, al margen del grupo. Solo se corrige en la "enchinchada". Las preguntas particulares que quieran hacer los alumnos, deben hacerlas frente al grupo, no al oído del docente.
- Antes de comenzar el diálogo, tomarse entre 5 y 10 minutos, docentes y alumnos, para observar los trabajos expuestos.

Programa interno de capacitación docente

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

1. El proceso proyectual

Proyecto como resolución técnica de un problema.

El lugar de la teoría y la reflexión sobre la acción.

Los temas de proyecto en relación a los objetivos.

2. Etapas del proceso proyectual

Modelización y/o diálogo en la interacción docente/alumno.

A. Información / Investigación.

B. Formulación.

C. Desarrollo.

D. Materialización.

La comunicación del proyecto.

3. La evaluación

La evaluación como instrumento de aprendizaje.

Los criterios de evaluación. Su explicitación.

La "devolución". El acierto y el error.

4. Clínica sobre un caso

Análisis de una situación de clase estándar. Análisis del discurso.

¿Qué hace el docente cuando interviene verbalmente? ¿explica, justifica, aclara, traduce?

el alumno? ¿justifica, defiende?

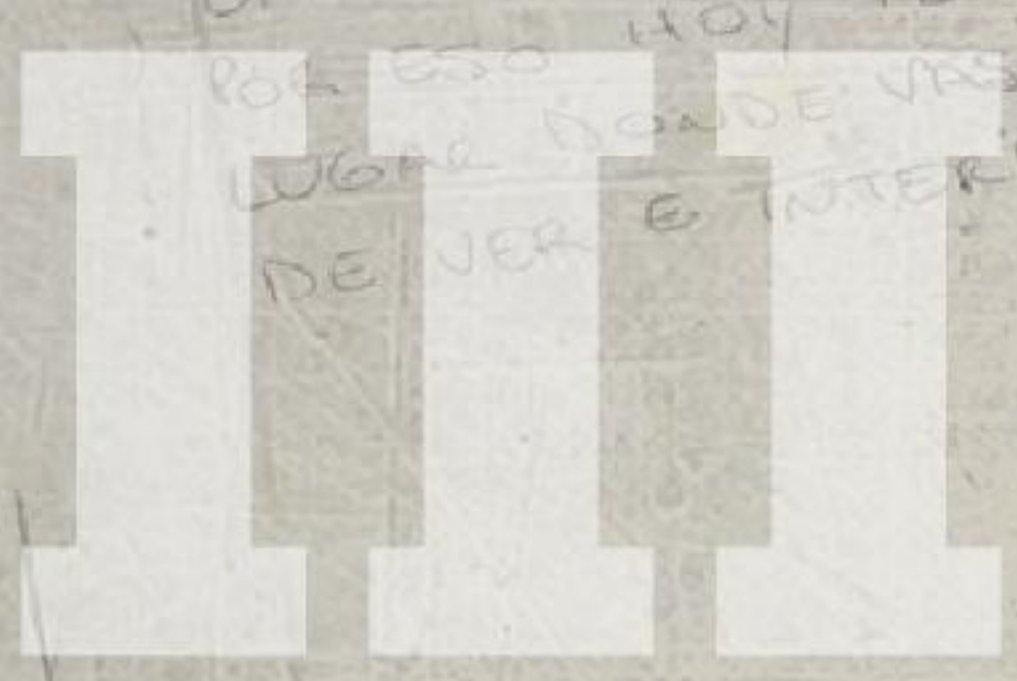
La pregunta, la propuesta, la reformulación teórica.

La pregunta didáctica.

5. Propuestas para la innovación en las estrategias didácticas del taller

Herramientas para el trabajo en clase.

COMIENZA UNA NUEVA ETAPA EN
DESAFIOS, GRANDES CAMBIOS EN TALLER
CREAR, EXPLORAR, BUSCAR UNA NUEVA MIRADA
DISEÑO, VER UNA NUEVA FORMA DE ENCARAR E
ESTE TALLER NO SOLO SE BASA EN EL DISEÑO
BIEN EN ENCONTRAR TU IDENTIDAD, EN AYUDAR
EN BUSCAR OTRAS POSIBILIDADES, ES UN CAM
CADO PERO CON ESFUERZO TODO SE VUELVE
POR ESO HOY TE DOY LA BIENVENIDA AL
LUGAR DONDE VAS A ENCONTRAR UNA FORM
DE VER E INTERPRETAR EL DISEÑO



encia en este taller fue muy grata.
que nos presentaron en la
ambiente de

EN EL
MUNDO.
SINO TAM-
AL OTRO,
NO COMPU-
MAS SIMPRE.
ALLER C, UN
DISTINTA

HUESOS

Innovaciones de la cátedra

2007

PRIMERAS JORNADAS DOCENTES

REFLEXIÓN SOBRE RUTINAS DOCENTES EN EL TALLER C

Biblioteca Pública de La Plata

18 y 20 de setiembre

RESEÑA



PRIMERAS
JORNADAS
DE REFLEXIÓN
SOBRE RUTINAS
DOCENTES
EN EL TALLER C

El sentido del encuentro

El taller C cumplió recientemente 10 años. Si algo define la historia de nuestra cátedra, es la búsqueda constante de nuevas y mejores formas de acercar a los alumnos al diseño desde una perspectiva humanista y comprometida no solo con el saber sino también con cómo éste vuelve a la sociedad.

Y si...? es una pregunta con la que los docentes promovemos el inicio de la «conversación» del alumno su trabajo.

Ahora la propusimos para nuestra actividad docente: ¿y si seguimos probando caminos hacia un taller en el que enseñar y aprender sean realmente una construcción colectiva?

Objetivos

Estas jornadas de reflexión interna, se inscribieron en la necesidad de tomarnos un momento para pensar en nuestra práctica en el aula, para establecer acuerdos que se traduzcan en una clara propuesta teórica y metodológica hacia los estudiantes.

Reflexionar sobre nuestras rutinas didácticas es repensar desde cómo organizamos la corrección en el aula hasta qué palabras usamos para el intercambio con los alumnos. Es abrir la posibilidad a nuevas propuestas, superadoras, hacia la conformación de un taller en el que la integración teoría/práctica no sea sólo una expresión de deseo.

Destinatarios

Docentes de todos los niveles del Taller de diseño en comunicación visual 1 y del Taller de diseño en comunicación visual vertical 2- 5 C.

PRIMERA JORNADA

Reseña de la charla debate

Disertantes: María Ledesma¹ y Raúl Belluccia²

¹ María del Valle Ledesma es licenciada en Literaturas Modernas de la Universidad Nacional de Córdoba y además de ser profesora de la Facultad de Ciencias de la Educación (UNER) también es titular de Comunicación I y II en la Universidad de Buenos Aires y se desempeña como docente en la Universidad Maiónides. Se ha especializado en comunicación y diseño y sus últimas investigaciones se orientan hacia los nuevos comportamientos y modos de leer generados por la irrupción de la digitalidad electrónica, y al diseño como conformador de modalidades culturales

² Raúl Belluccia es Profesor de Diseño Gráfico en varias Universidades Argentinas, Consultor de Imagen y Comunicación Institucional (socio de I+C Consultores) y creador y editor de FOROALFA.

La participación de María Ledesma

La profesora María Ledesma comenzó planteando que cuando nos encontramos ante la necesidad de armar un programa la primera cuestión que nos planteamos es ¿Qué se enseña? ¿Cómo se proyecta una clase y cómo es en la realidad? Toda posición de enseñanza es conflictiva.

Teniendo en cuenta que el terreno disciplinar es muy amplio y se necesita enseñar más en menor tiempo, se podrían considerar en principio dos alternativas: Enseñar lo que viene dando resultado o enseñar cosas nuevas, experimentar.

La pregunta ¿qué enseñar? no solo nos involucra como docentes: «dime como enseñas y te diré que profesional tienes». Debemos preguntarnos qué se entiende por saber / qué se entiende por enseñanza.

En cuanto al saber: hay dos cuestiones que dirigen el curso de la enseñanza:

- El saber esencialmente técnico
- El saber esencialmente cultural

EL DISEÑADOR COMO OPERADOR CULTURAL + FACTOTUM TECNICO.

Si hablamos de enseñanza: decimos que es la transmisión del saber, «el enseñante solo puede transmitir, cuando antes dio lugar al otro para abrir sus posibilidades».

Se puede decir que los contenidos en Diseño Gráfico tienen que ver con tres esferas constitutivas de nuestra práctica: la transformación / la imagen / el hábitat, pero existe poca tradición de cómo enseñar la disciplina de diseño.

María Ledesma propuso tres posibilidades sobre las cuales se abre un espacio de reflexión. Podemos enseñar a partir de:

EL MODELO: lo que hago.

TIPOLOGIA: resolver situaciones.

LOS PROBLEMAS A RESOLVER: el alumno debe resolver el problema, tomar el ejemplo como enseñanza.

La participación de Raúl Belluccia

El profesor Belluccia focalizó su atención en el espacio del taller exclusivamente, planteó de poner al oficio y al mensaje en el centro de la escena.

Para Belluccia, diseñar es una habilidad que sale del oficio, del saber / hacer. «El taller no es la realidad pero no puede desmentirla.» El diseñador gráfico tiene que tener la habilidad de poder definir piezas y sus funciones. El diseñador gráfico planifica la comunicación antes de la producción. El diseño es una actividad industrial, la producción es el mensaje y el mensaje siempre es de otro. No hay que definir criterios, esta tarea ya llega resuelta en la realidad. Por esto, el oficio debe estar en el centro del programa.

Propuso las siguientes consignas para el taller: basarse en ejercicios realistas, con alta verosimilitud. Trabajos prácticos con un programa escrito, y analizar los datos de la situación. Documentación, crítica, comparación, trabajar a ensayo y error. No se puede metodologizar el proceso de diseño. Hay que mostrar modelos, el diseño no es subjetivo, existe lo que está bien y lo que está mal. El alumno debe saber que el docente sabe más que él. Y respecto de la evaluación: hay que valorar resultados, se evalúa el resultado y no el proceso.



PRIMERAS
JORNADAS
DE REFLEXIÓN
SOBRE RUTINAS
DOCENTES
EN EL TALLER C

SEGUNDA JORNADA

Se trabajó en comisiones con la modalidad de talleres de reflexión. Se organizaron 3 grupos con diferentes temas, coordinados por integrantes del equipo de investigación.

1 EL PROYECTO EN EL AULA

Coordinadora: DCV Sara Guitelman

Bloques temáticos

Clase grupal/ corrección individual

La «corrección»: rol del docente

Articulación teoría/práctica en el taller

Los temas y la motivación

2 LA EVALUACIÓN

Coordinadora: Lic. Stella Abate

Bloques temáticos

La evaluación | corrección | enseñanza | devolución

La «subjetividad» en las devoluciones

¿Se puede enseñar a pensar desde una perspectiva proyectual?

El lenguaje en la comunicación alumno - docente

Sobre los criterios de corrección

3 DOCENCIA UNIVERSITARIA / PRÁCTICA PROFESIONAL

Coordinadora: DCV Valeria Lagunas

Bloques temáticos

Experiencia profesional (saber disciplinar)

Práctica docente (saber enseñar)

El buen docente

Sobre cómo enseñar en el taller

Taller: teoría/ práctica (lo que realmente hago)

Taller como integrador de la teoría y la práctica

CONCLUSIONES DE LAS COMISIONES

1 El proyecto en el aula

La pregunta que da nombre a estas jornadas, pone el acento sobre un aspecto fundamental de la práctica docente en la enseñanza del «proyectar»: La motivación. Esta pregunta, entre otras que se utilizan como apertura al diálogo en la tarea de coordinación, pone la palabra en el alumno. Estimula su participación, establece un compromiso y desarrolla su capacidad reflexiva. Además al contrastar el discurso del alumno con su producción y al saber escuchar, el docente encuentra los materiales que lo ayudarán en su tarea orientadora.

Este mecanismo se ve beneficiado con la implementación de la corrección grupal, resistida por la herencia de las prácticas individualistas del polimodal, en los alumnos de niveles iniciales y de exceso de egoísmo en niveles superiores. La clase grupal además de presentar un ritmo fluido, de facilitar la coordinación del docente y descentralizar su protagonismo, mejora la productividad y el aprendizaje.

En esta modalidad el alumno incorpora la crítica como aporte. El eje de la corrección se enfoca en las problemáticas de diseño y no en los trabajos.

Estas problemáticas, definidas previamente en los teóricos, son incorporadas luego a clase por el docente como nexo entre teoría y práctica. La terminología y los conceptos utilizados legitiman su tarea en la devolución de cada trabajo. Las temáticas de los trabajos deben tener objetivos claros, contenidos verosímiles y conectar al alumno con otros discursos sociales y prácticas culturales. Esto favorece su formación y ayuda a encontrar analogías que favorecen procesos de comprensión.

2 La Evaluación

El alumno necesita que el docente marque un límite, que oriente al alumno sobre si el camino elegido es el correcto. Esta determinación debería estar acompañada de vocabulario específico lo que contribuiría a validar lo dicho en las correcciones en el aula, que son momentos de enseñanza donde se produce la evaluación. Incorporar teoría del diseño ayuda al docente joven a disminuir planteos subjetivos que llevan al alumno a descreer y no comprender el criterio de evaluación.

Sabemos que a lo largo de la carrera se trabaja sobre diferentes temáticas donde no hay un solo resultado posible, sin embargo es fundamental que el alumno comprenda que desaprobar significa que no aprendió el concepto. Reconciliar saber/hacer facilitaría la tarea de evaluación del docente.

Es importante que el docente y el alumno conozcan y compartan el significado de los criterios de evaluación, mediante la utilización de un lenguaje común.

A pesar de encontrar a través de esta primera charla, problemáticas comunes entre los docentes, se planteó como necesario profundizar el intercambio que se realiza en el aula entre docentes y alumnos para optimizar los procesos de evaluación.

3 Docencia universitaria / práctica profesional

La práctica profesional da cuenta de cierto corrimiento en relación con los contenidos planteados en la carrera universitaria. Sobre todo en las relaciones con los diferentes actores del ejercicio profesional y a los tiempos de trabajo, estos últimos en la facultad son mucho más prolongados.

Por eso es importante trabajar con problemáticas y tiempos que tengan relación con la realidad social.

Los docentes deben practicar la profesión, estar actualizados y tener conocimiento teórico para acompañar el proceso de aprendizaje de los alumnos. La mayoría de los docentes siente la necesidad de tener mayor conocimiento teórico.

Es necesario que el docente implemente estrategias en el aula para incentivar y generar una actitud más activa de los alumnos en relación con su práctica, el hacer del taller de diseño y su propio proceso de aprendizaje.

La materia Taller de diseño gráfico / comunicación visual es el espacio de integración entre teoría y práctica, pero esta relación depende exclusivamente del docente a cargo de la comisión y no es una constante en la práctica. La relación de la práctica con la teoría no es igual en los diferentes años de la materia.

En esta comisión, heterogénea, se vieron reflejadas en la opinión de los docentes, las dos posturas contrapuestas de los invitados: más democrática y valorativa del conocimiento previo de los alumnos (Ledesma) y del docente como «propietario» del saber (Belluccia).



**A diseñar se aprende diseñando.
A enseñar se aprende enseñando.
Aprender haciendo y pensando.**

Edith Litwin señala que aunque los docentes decimos que no sabemos nada de pedagogía, tenemos veinte años sentados en una silla, sabemos mucho. Trabajamos con el recuerdo de buenas prácticas, porque todos fuimos alumnos y como tales vivimos experiencias de buenas prácticas.

El tema de investigación de este equipo nació del interés por producir conocimiento sobre la enseñanza del diseño, transferible al taller.

Estas Jornadas nos abrieron la posibilidad de discutir qué son buenas prácticas y ¿qué cosas podemos hacer, a partir de las buenas intenciones, para construir un taller donde se enseñe/aprenda mejor?

¿Qué son buenas prácticas? Partiremos de un a priori. Litwin dice: «las que favorezcan el desarrollo de procesos reflexivos como la mejor manera de generar conocimiento». ¿Esto que quiere decir? Que la enseñanza comprensiva tenderá a la resolución de problemas, para lo cual «considerará las imágenes mentales preexistentes con el objeto de construir nuevas atendiendo a las rupturas necesarias, favorecerá la construcción de ideas potentes y se organizará alrededor de temas productivos centrales para la disciplina, accesibles a docentes y estudiantes y ricos en ramificaciones y derivaciones». Transcurridos 10 años del Taller, sentimos la necesidad de detenernos y hacer un espacio para la reflexión sobre nuestro hacer.

La masividad de la cátedra nos llevó a ir construyendo el taller sobre la marcha, avanzando, parando, reorientando acciones, pero siempre desde el interés de crear un taller distinto a los que habíamos conocido, fundamentalmente en dos aspectos:

- reivindicar el sentido de esta modalidad pedagógica: taller como espacio para el HACER COLECTIVO.

Generar prácticas democráticas, que tomen distancia de la costumbre didáctica que paradójicamente ha funcionado durante años en gran parte de los talleres de diseño, focalizados en la figura del docente y la trasmisión de saber «ejemplificador» del profesional.

- Que la reflexión sobre la producción sea valorada como momento crucial en el aprendizaje.

Para esto hemos trabajado en los siguientes ejes sobre los que volvimos en las Jornadas:

- La integración teoría/práctica
 - La construcción de un marco teórico/metodológico
 - La construcción de nuevas propuestas de trabajo en el aula, más dialógicas.
- Para esto nos debemos la generación de espacios de debate y de capacitación

docente que permitan un diálogo desde el cual reorientar nuestras acciones. Con estas jornadas queremos iniciar ese camino:

- Comenzar a compartir y transferir los resultados de la investigación acerca de la enseñanza del diseño que venimos realizando.
- Dar forma más ordenada a las exploraciones que venimos realizando desde hace unos años.
- Abrir un espacio para escucharnos, sobre todo para capitalizar la mirada de ustedes acerca del trabajo en el aula.



PRIMERAS
JORNADAS
DE REFLEXIÓN
SOBRE RUTINAS
DOCENTES
EN EL TALLER C

Hoy nuestro interés está focalizado en el trabajo en el aula, el espacio en el que el taller se realiza:

- Las modalidades de intervención docente en el proceso de diseño.
- El trabajo grupal y el trabajo individual.
- La evaluación.
- Estrategias que orienten y eduquen hacia formas más democráticas de taller.

Discutir estas cuestiones en el marco de las Jornadas implica que las mismas sirvan A TODA LA CÁTEDRA, en el convencimiento de que las propuestas que de acá surjan, tendrán valor en tanto sean un compromiso compartido por todos.

Algunas cuestiones clave en el seguimiento de los proyectos en el aula son:

- el lugar que ocupa el docente: de protagonista a coordinador
- la claridad de los objetivos en los TP. La planificación
- La organización de los debates en torno a TEMAS y no a trabajos. Comparación
- Aprender a formular LA PREGUNTA ADECUADA: construcción/reorientación/regulación
- Saber escuchar. Respetar / legitimar lo que cada alumno propone
- Reorientar desde la propuesta del alumno, no desde nuestros prejuicios
- Propiciar la reflexión sobre la acción

Diagnóstico. Algunas fortalezas y debilidades del Taller:

Encuestas procesadas por Cristian Stagno y Valeria Lagunas

Estas fortalezas y debilidades han sido corroboradas por las encuestas que venimos realizando todos los años a los alumnos, en las que estos aspectos generalmente aparecen ponderados.

Y significan un buen punto de apoyo para profundizar la construcción de un taller deseado:

- la importancia asignada a la teoría:
 - por cantidad de teóricos
 - por bibliografía
 - por sitio web: accesibilidad a las lecturas y la información actualizada.
 - en el taller: guías de lectura/parciales/trabajos teórico-prácticos.

- la valoración que se da al trato afectivo, que propicia la autoconfianza, la expresión en libertad y que significa a nuestro juicio el sustento de cualquier aprendizaje.
- la experimentación que venimos realizando en relación al uso de técnicas de trabajo grupal que desestructuren costumbres didácticas fuertemente instaladas -que generalmente propician la búsqueda de las «soluciones» a los problemas en la voz del docente-.

Respecto a las fortalezas se han visto concretadas en:

- Programa Diseño Activo: ámbito de conexión del diseño con la realidad social.
- La elección de temas (tanto los temas curriculares como los propuestos en Diseño Activo)
- Las muestras
- Los teóricos
- Los esquicios verticales
- Las experiencias con técnicas grupales de corrección.
- Los concursos internos
- Los TP exploratorios
- La explicitación de objetivos y criterios de evaluación en los TP
- La editorialización a través de la web
- El libro del taller
- El registro de las elaboraciones teóricas

Asimismo, estas acciones han sido permanentemente autoevaluadas a través de:

- Observaciones de clase (en primero y segundo año)
- Encuestas: a docentes (segundo año, fin 2006) y a alumnos (todos los niveles, a mediados del 2007) fueron los últimos datos relevados
- Investigación (el equipo que actualmente integramos. Bibliografía. Actualización. Análisis de otras propuestas educativas en el área disciplinar).
- Libro diario de registro sobre funcionamiento de los TP

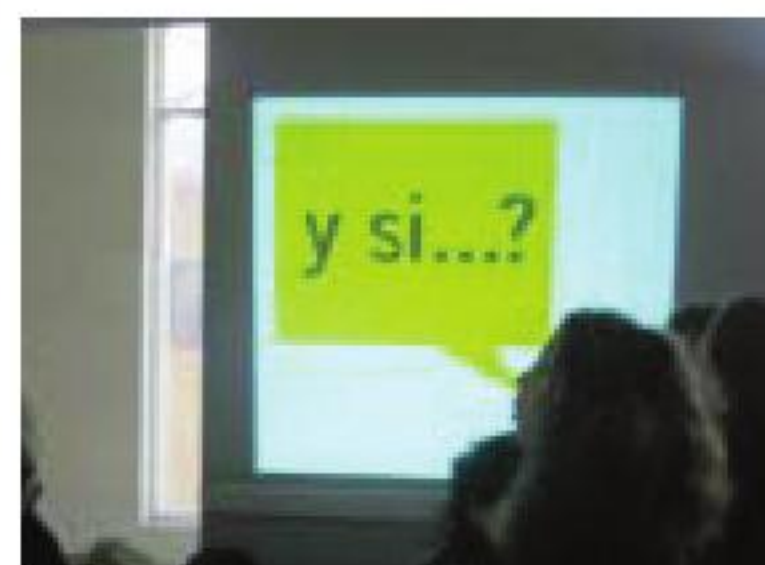
En relación a las debilidades, creemos que tenemos mucho por hacer:

- La formación docente
- La homogeneización de estos criterios en todos los niveles: coherencia interna.
- La construcción de un contrato didáctico que dé cuenta explícitamente del recorte de la asignatura, su enseñanza y metodología y que clarifique los términos de la relación docente/alumno. Este consenso generaría confianza y contención tanto para los docentes como para los alumnos.

Creemos necesario encontrar para cada contenido, la mejor manera de enseñanza. Citando una vez más a Edith Litwin: «En relación con las estrategias de enseñanza favorecedoras de los procesos cognitivos es central la introducción de formas diferentes de conocimiento: el arte, el cine o la

literatura enriquecen, ilustran y favorecen apreciaciones distintas de temas y problemas. Ayudan a metaforizar y encontrar analogías que favorecen procesos más valiosos y complejos de comprensión».

Estudiar también los procesos metacognitivos: las acciones que tienden al conocimiento de los procesos y productos cognitivos tomados como objeto de reflexión. Toma como punto de partida: el análisis de buenas y malas configuraciones, los procesos de negociación de significados, las puertas de entrada al conocimiento, estrategias en la enseñanza, las representaciones epistemológicas y contextuales, los procesos de metaanálisis en clase».



*"Jornadas docentes y si ...?"
Biblioteca Pública de la UNLP
Ciudad de La Plata - 2007*

2010

SEGUNDAS JORNADAS DE REFLEXIÓN DOCENTE

Primer Ateneo Didáctico

El 19 de octubre de 2010 esta Segunda Jornada del Taller C en el salón auditorio de la sede Fonseca de la Facultad de Bellas Artes. Participaron todos docentes del Taller y fueron convocadas para una observación externa y un intercambio crítico las profesoras Mónica Pujol y María Ledesma, ambas reconocidas docentes de la disciplina.

Tras la presentación a cargo de la profesora titular del Taller C, Mercedes Filpe, los equipos docentes de los distintos niveles expusieron situaciones de su desempeño, por medio de presentaciones audiovisuales que habían sido especialmente preparadas, siguiendo pautas que se acordaron previamente. Una vez que los docentes del Taller concluyeron sus exposiciones se reflexionó sobre los temas tratados.

La profesora Filpe comenzó por destacar lo valioso de las presentaciones, sobre todo porque los docentes se permitieron exponer su trabajo de manera crítica, y rescató el tiempo dedicado a la tarea de analizar la propia práctica de manera colectiva y exhaustiva, también la convivencia de diversidad de perspectivas y metodologías al interior del Taller. Asimismo subrayó la voluntad de “detenerse en medio de la vorágine cotidiana” y autosometerse al análisis y la evaluación, una tarea que muchas veces por habitual se reproduce encontrar el tiempo para poner en valor lo que se está haciendo. Propuso que junto a la profesora Sara Guitelman organizarían una devolución detallada sobre lo que habían observado y registrado para poder plasmar sus impresiones con mayor organización y rigor. Instó a continuación a que las profesoras invitadas vertieran sus opiniones a modo de una “auditoría”, una mirada externa de alguien que no está involucrado con la cátedra y que pueda diagnosticar cuáles son las fortalezas y los puntos débiles sobre los que se necesita seguir trabajando en el Taller. La profesora Mónica Pujol toma la palabra y se presenta, a pedido de Filpe, como Diseñadora Gráfica, profesora Titular de unos de los Talleres de Diseño Gráfico en la Universidad de Buenos Aires, que se encuentra trabajando en investigación junto a María Ledesma, finalizando su doctorado. El tema de su tesis son los paradigmas de pensamiento y concepción disciplinar.

Para comenzar retomó lo que había señalado Filpe sobre la diversidad, felicitó a los docentes por los trabajos presentados, y señaló que: “más que

escucharnos a nosotras, el escucharse a sí mismos y el escuchar a los otros presentar lo que hacen, les debe haber traído un montón de conclusiones... yo creo que estos procesos que nosotros conocemos desde lo proyectual, que es darle forma a aquello con lo que uno de alguna manera se está manejando, pero que está disperso, siempre es una forma de aprendizaje". También consideró que la tarea de esforzarse por representar la propia opción de cada grupo docente dentro del Taller fue en sí una instancia muy fuerte de aprendizaje y de movilización.

Sostuvo que si para las invitadas todo resultó claro en las exposiciones –aún viendo un proyecto que no conocen y con el que pueden compartir muchas cuestiones– para los participantes lo fue más. Y elogió a los grupos por el nivel de las presentaciones. Volvió a señalar la contundencia con que quedó expuesta la diversidad, ya que en cada año se vieron distintas posiciones con respecto a la disciplina, a la enseñanza. Explicó que su opinión se refiere a las presentaciones, que son un recorte: lo que eligió cada uno para presentarse ante los demás y a lo que se supone esperan los demás y que cada uno de los niveles eligió ejes en los que ponía lo más importante del trabajo en el Taller. En este punto indicó que las preguntas que se habían formulado, son muy similares a las que atraviesan a su propio Taller.

Refirió que desde el año 1996 en su cátedra están trabajando en un programa interno, que en su momento contó con asesores pedagógicos con cargos equivalentes a los de profesor adjunto, y se han planteado preguntas que comparte con los docentes del Taller C, que tienen que ver por un lado, con los modelos disciplinares, ya que en diseño gráfico la base epistemológica es, con suerte, una materia opcional. También explicó que hay preguntas sobre la disciplina, como por ejemplo si los diseñadores resuelven problemas, y qué tipos de problemas. Estos temas aparecen de manera muy clara en las evaluaciones de los alumnos. Las preguntas acerca del proceso de aprendizaje la evaluación y la calificación y las dificultades para establecer parámetros unificados o estables en estos casos. La diferencia entre el peso de una imagen realizada y la relación con el proceso del alumno. Esto se hizo evidente, a su criterio, en las presentaciones de todos los años, que a la hora de evaluar se ponía en juego muy fuerte el modelo disciplinar. Para Pujol tiene que ver con qué entendemos por diseñador: "si es aquel que puede diseñar una estrategia conceptual, organizar equipos interdisciplinarios o resolver una interpretación de la imagen... y ese es sin dudas un momento de quiebre muy importante para nuestra disciplina porque ese modelo está puesto en duda interna y externamente".

Otro de los temas interesantes para la profesora Pujol fue el de la contextualización, que fue puesto de manifiesto por el grupo de docentes de tercer año. También la relación de los diseñadores con las nuevas tecnologías. En relación a lo que ya había mencionado el grupo a cargo de segundo año,

acerca de la articulación del espacio del Taller con el resto de la carrera y qué relación hay entre los ejercicios académicos y la práctica profesional. Las carreras de diseño en Argentina, pero no sólo en Argentina, ponen como eje al Taller y prescribe cierta estructuración: hay un maestro con el que a través del hacer, va a ir validando una situación de oficio y a su criterio: "nos marca muy fuertemente, aunque conceptualmente planteemos otra cosa".

En relación con lo que se trató en el grupo de quinto año y el requerimiento de un trabajo que privilegie lo conceptual por sobre la pieza de diseño, Mónica Pujol dijo sentirse identificada porque encontraba las mismas dificultades en su propio Taller para lograr establecer un correlato entre las investigaciones conceptuales y el resultado gráfico. Y señaló que la imagen había tenido tanta importancia en el recorrido anterior que resultaba difícil que los alumnos se situaran privilegiando lo conceptual.

Para terminar sugirió a los presentes compartir las preguntas que ella se hacía con las que se estaban haciendo en la Jornada los docentes y que eran coincidentes. La primera se relaciona con el desarrollo teórico que está teniendo la disciplina, sugiriendo que no es casual que se estén haciendo los planteos teóricos que está teniendo la disciplina, que no son casuales las preocupaciones por lo que está ocurriendo con los contextos, que no es casual la incorporación de estrategias ni preguntarse cómo se construye información. La dificultad es quizás que se estuvieran haciendo esas preguntas con el arrastre de otros modelos. Con el arrastre de un modelo de enseñanza que conlleva el Taller que no contempla muchas veces la complejidad de las instancias de enseñanza-aprendizaje (dimensiones institucionales, objeto de estudio, dimensión psicológica, etc.). Y señaló que pese a la voluntad crítica de muchos docentes en relación a la enseñanza del diseño, el modelo puesto en cuestión se sostiene y lo sostienen los mismos docentes. También instó a revisar el modelo de enseñanza en perspectiva de los futuros profesionales.

Antes de finalizar su intervención la profesora Pujol consideró necesario explicitar su postura en relación con la disciplina y sostuvo que a su criterio no hay una sola forma de hacer diseño, que no cree que los diseñadores solucionen problemas, especialmente en el campo de la comunicación y entre sujetos, a su entender los diseñadores trabajan de manera situacional, haciendo intervenciones y que a veces las intervenciones van a terminar en piezas gráficas y otras veces en estrategias de acciones donde la pieza o no está presente o no es lo central y que la práctica de los diseñadores cada vez más, por más que su excusa es la imagen, va replanteándose hacia un campo de estrategias de intervención y de edición. Contó que en su Taller no se piden piezas gráficas en ninguno de los años porque considera que de ese modo se va prefigurando un forma de responder desde la perspectiva de la enseñanza a una práctica que deriva del mismo modo en el campo profesional del diseño en una resolución de comunicación a través de piezas gráficas.

A continuación se abrió un espacio para intercambio de los asistentes con las invitadas. Se trataron temas diversos como la organización del Taller de la profesora Pujol, la concepción de la disciplina, la percepción de los alumnos, las nuevas tecnologías y el diseño, la práctica profesional y la dimensión institucional de la enseñanza del diseño.

La siguiente intervención fue la de la profesora María Ledesma, quien estima que al ser la segunda vez que participa de una Jornada de este tipo ya conocía algunas de las preocupaciones sobre las que se estuvo trabajando y que es lógico que sigan apareciendo vistas desde otras perspectivas las mismas problemáticas, porque atraviesan el campo disciplinar. Ledesma sostiene que: “el dominio de lo estrictamente gráfico está siendo acosado por una serie de cuestiones entre las cuales lo tecnológico es uno de los temas, es decir lo tecnológico específico de los gráfico, pero todos los escenarios comunicacionales complejos, la comunicación como “mega tema” contemporáneo, unido a esto el desarrollo tecnológico, el espacio multimedial, hace que el diseño se quede en un ámbito cada vez más reducido y que necesita y exige ser reacomodado”.

Para poder volver a acotar el espacio del diseño, María Ledesma consideró que es una tarea que debe emprenderse desde la enseñanza. Y agregó que si todavía en las carreras de diseño se enseña con el “set de diseño básico” y entonces esto hace que el egresado a cada requerimiento responda con una propuesta gráfica concreta, y es poco lo que se puede hacer para modificar la cuestión disciplinar. Dijo que ella dicta el Taller Final de diseño de tesis en la Universidad del Litoral y que se sintió identificada con los docentes de quinto año en la dificultad para encauzar el trabajo con sus propios alumnos. Solicitó las producciones realizadas por los docentes del Taller para poder tenerlas como registro, y felicitó a los docentes por sus trabajos.

La profesora Ledesma afirmó que llega un momento en que los docentes deben enfrentar a los alumnos con la complejidad, enfrentarlos a resolver situaciones que son inciertas y que le resultó muy interesante el modo que los docentes referían cómo buscaban esa estimulación. Y que enseñar y aprender son dos procesos que se dan en el mismo momento pero que no dependen de los mismos actores, los alumnos aprenden con una realidad que les es propia y sobre la que los docentes no pueden incidir de manera directa. Los docentes buscan generar las mejores estrategias pero que el aprendizaje se produzca no depende de los docentes. Aunque sean responsables de enseñar de la mejor manera posible, es necesario abandonar la perspectiva paternalista de que el docente es el responsable de todo; los alumnos tienen la responsabilidad de aprender. En esta perspectiva también señaló que es necesario preparar a los alumnos para un mundo que está bastante más lejos de lo suponemos, “el desafío como educadores es educar para profesiones que todavía no existen, porque

cualquiera que piense que el diseño va a ser dentro de veinte años como es ahora, está totalmente equivocado". Hay que poder proporcionar estrategias que implican apertura de pensamiento. También los sistemas de pensamiento están más corridos de la Universidad, la investigación hoy corre por cuenta de fundaciones o de empresas. La universidad, a su parecer, está cambiando su perfil.

En el cierre de su exposición, destacó que cada actividad didáctica que se emprende conlleva dos cuestiones: qué discutimos sobre el alumno y qué pensamos respecto de la disciplina.

La Segunda Jornada del Taller C concluyó con un diálogo entre los participantes con preguntas y comentarios a las profesoras invitadas que se extendió hasta la finalización de las mismas. Los temas centrales sobre los que se trabajó fueron los perfiles e intereses de los alumnos de la carrera, el rol docente, referencias bibliográficas, la especificidad y transformación del campo disciplinar, la crítica en el diseño y su enseñanza. En las páginas siguientes una síntesis de lo que se trabajó y las preguntas que se abrieron.

TEMARIO DE CIERRE

1. ¿Qué sería enseñar bien?

- ¿Compartimos todos una idea de qué diseñador queremos formar? ¿Cuál sería?
- Que el alumno desarrolle un buen proyecto, ¿es resultado de enseñar bien? ¿Qué otras cuestiones inciden?
- ¿Cómo intervenir en el proceso proyectual orientándolo sin condicionarlo?

2. ¿"Motivar" es parte de enseñar bien?

- Compartimos que los alumnos no están motivados. ¿Debemos motivarlos?
- Si coincidimos en la importancia de motivarlos, ¿cómo hacerlo?
 - Hacer cambios internos
 - Capacitarnos
 - Renovar las estrategias en el aula
 - El tema de la corrección grupal / confrontar con las encuestas

3. ¿Qué evaluamos?

- ¿Evaluamos proceso o resultado?
- ¿Cómo mejorar la coherencia de criterios entre las comisiones?

4. La cohesión interna entre los niveles del taller

- ¿Es necesario que trabajemos en lograr una mejor integración entre los niveles del taller?
- ¿Por qué si sostenemos que diseñar se trata de resolver problemas de comunicación, los alumnos llegan a quinto año solo con capacidad de resolver piezas gráficas?

LINEAMIENTOS DE TRABAJO PARA EL TALLER C

A PARTIR DE LOS TEMAS PLANTEADOS EN LAS
SEGUNDAS JORNADAS DE REFLEXIÓN DOCENTE

Sobre los saberes teóricos en Taller C

En relación a cómo el Taller “compensa” la carencia de saberes teóricos ausentes en la carrera, más allá de lo estrictamente curricular, se decidió propiciar el encuentro con especialistas en temas de interés para docentes y alumnos, (y que son índice del marco teórico /perfil del diseñador implícito en el Taller).

Se propuso:

- Hacer lista de temas/posibles invitados para el desarrollo de charlas y/o talleres Observando que la categoría de “el gusto” es tema central de debate en nuestra disciplina, no solo desde lo teórico sino también por su permanente uso en el aula al momento del desarrollo y evaluación de proyectos, se invitó a la profesora de filosofía Silvia Solas a dar una serie de charlas sobre el tema.
- Se propuso que previamente a las charlas se haga debate entre los docentes para encontrarnos con la profesora.
- Invitarla a una charla solo para docentes.
- Ampliar a partir de la misma, a un taller para alumnos y docentes.
- Hacer foro en la web.

Sobre la valoración del proceso por sobre el resultado

Evaluando que más allá de la formulación teórica, en los hechos por el modo de corrección y devolución, termina ponderándose más el resultado que el proceso, se propusieron estrategias para revertir la situación.

Pensando fundamentalmente en los niveles 1 y 2 pero válido también para los otros niveles, se propuso replantear el momento de la nivelación/evaluación/devolución de entregas, dándole mas tiempo a estas instancias e integrándolas como parte más activa del proceso de aprendizaje:

- Al momento de la entrega se nivela en el aula sin poner notas.
- Los docentes se llevan las entregas para corregir en sus domicilios, usando la ficha de criterios de evaluación como guía para hacer una devolución escrita a cada alumno y calificar.
- La clase siguiente se destina el tiempo necesario para una devolución grupal

con colgada, mostrando los distintos problemas y aciertos en forma general.

- Elaborar una Guía de criterios de devolución (para los docentes).

Sobre la formación/capacitación docente

- Realizar un ateneo semestral con temario previsto, acotado a temáticas específicas. Como primera propuesta: un seminario interno sobre La importancia de la estrategia en el proceso proyectual. Asimismo se planteó la necesidad de retomar la visita anual del docente a cargo de cada nivel al inmediato anterior al suyo, como modo de fortalecer la transversalidad.

- Pensar la clase / planificarla: en función del tema específico que se abordará en la clase, se propuso a los docentes que a partir de algunos materiales elaborados por la cátedra (ficha técnicas de trabajo en grupo), sean ellos de manera individual quienes elaboren distintas estrategias, adaptando estos materiales, generando nuevos, aportando materiales, etc.

Y que esas experiencias las registren SISTEMATICAMENTE en el LIBRO DIARIO que tendrá el JTP en TODOS LOS NIVELES.

Sobre plantear los trabajos más como problemas de diseño que como piezas de diseño.

Se propuso repensar los títulos y formulación de los TP haciendo hincapié en las problemáticas y temas más que en el nombre de la pieza gráfica.

En cuarto año en particular se reformulará la estructura de TPs, proponiendo dos grandes instancias: primer cuatrimestre el diseño en el espacio, segundo cuatrimestre "comunicación masiva".

Estuvieron presentes los siguientes docentes:

Taller 1: Bea Ramacciotti, Mercedes Ortín, Paula Manolidis, Victoria Llorente, Sara Guitelman

Taller 2: Cristian Stagno, Fernanda Lanchares, Guadalupe Podestá, Valeria Lagunas, Analía De Matteo, Ramiro Galeliano, Silvia Migoya, Sara Guitelman

Taller 3: Rafael Guerrero, Silvio Somma

Taller 4: Vanina Bengardini, Claudia Echeverry, Florencia Antonini

Taller 5: Luz Grioni, Mercedes Filpe

Por el equipo de investigación

(Stella Maris Abatte, Mercedes Filpe, Sara Guitelman, Valeria Lagunas, Cristian Stagno y Eleonora Langard en calidad de asistentes)

2012

LIBRO DE AULA / TALLER 1

El Libro de aula, o Libro diario, es un registro de la evaluación que cada docente hace inmediatamente concluido cada trabajo práctico, sobre cómo funcionó. Sus aspectos positivos y negativos en el desarrollo, tanto en el planteo como en la concreción en cuanto a cantidad de horas dedicadas al mismo, modalidades de trabajo, etc. El Libro es una herramienta eficaz para el mejoramiento de la calidad de las propuestas, por eso lo venimos implementado en varios niveles desde hace muchos años. Reproducimos a continuación parte de uno de estos registros (hasta el trabajo práctico 8), ya sintetizado, dado que para cada TP los docentes firman su opinión y el jefe de trabajos prácticos sintetiza los aportes en expresiones, como se lee a continuación:

Actividad 1 / Los signos

Funciona bien la actividad de la lectura del texto de Dickens más la lectura de la ficha de Umberto Eco. Este año se incorporó la opción de que elijan ver algunas de las dos películas que le sugirió la cátedra: *Viaje a Darjeeling o Medianeras*. Los alumnos eligieron, en un altísimo porcentaje, la segunda opción. Dato a tener en cuenta para el 2013. Analizar por qué y rever propuesta de películas. Cuidar que no se superponga esta actividad inicial con la de inicio del TP1 ya que produce confusiones.

TP 1 / Mirar

Este año se realizó una actividad introductoria al TP, en clase, que consistió en que los alumnos trajeran fotos, objetos personales, para comenzar a conocerse con su compañero, con el que deberían continuar trabajando en el retrato fotográfico. El TP sigue aportando buenos resultados, el tiempo de correcciones está bien, es suficiente. Tiene buena aceptación por los alumnos, por lo tanto funciona muy bien como trabajo de inicio del año.

TP 2 / YO

En algunos casos es evidente que a los alumnos les faltan herramientas gráficas para trabajar este TP, tal vez no es lo ideal plantearlo cuando recién comienza el año. No se pudo lograr que el TP mejore el nivel de propuesta gráfica, utilizando como soporte la notebook o pad. Resultó complejo el tratamiento de los conceptos. Quizás sería mejor asignar los atributos con los cuales trabajar, y sí continuar tipográficamente. Se notó en algunos casos que

algunos alumnos se ven muy sensibilizados por tener que exponer cuestiones personales, la sugerencia es cambiar el tema por ejemplo atributos que tengan que ver con la carrera o con la Facultad de Bellas Artes. También podríamos incorporar frase de canciones que encierren un concepto/atributo. Otra alternativa sería cambiar el orden y enunciar este TP más adelante. Para el 2013 pensamos en cambiar el soporte por una bandera propia y que el TP comience a llamarse "Yo quiero a mi bandera".

TP 3 / Una nueva mirada

El TP sigue funcionando como una buena herramienta para que los alumnos puedan reconocer los elementos gráficos y dominar nuevos términos que aun no conocen y lo más significativo es poder vincular cómo estos elementos logran crear la identidad del medio gráfico. El hecho que el TP se realice en grupo es positivo. Algo que se debe mejorar son las pautas de entrega, deben ser más claras. En algunos casos surgen dificultades para plantear el contenido del informe del TP en títulos de la tapa (que es lo que se le pide en el práctico). Otro aspecto positivo es abordar las líneas editoriales de cada medio gráfico que se analiza. Tal vez podríamos retomar la actividad de utilizar el título de un diario y transcribirlo en otro medio, reconociendo cómo es la manera de dar la misma noticia con la línea editorial de este medio.

TP 4 / Escrito a mano

Es un trabajo experimental. El TP se basa en escribir a mano distintas frases proporcionadas por la cátedra, por ejemplo tomar autores argentinos y los alumnos deben escribir las frases con distintas herramientas, es decir explorar en soportes, medios e insumos. Lo que debe mejorarse es poder incentivar a los alumnos a indagar más con la combinación de los materiales y orientar a la elección de los mismos para que esta resulte más rico visualmente.

TP 5 / Entreletras

Este trabajo nuevo en la forma de realización, manifiesta cosas positivas y también ajustes que hay que realizar. Lo positivo es que se hace mucho más dinámico, ya que se trabaja en clase, se le realizan las correcciones al alumno en el momento. Lo negativo es que se pierde mucho tiempo buscando las letras para hacer la actividad, sacando las fotocopias, también se podría trabajar con revistas o pedirle a los alumnos que traigan la palabra compuesta o los signos ya seleccionados. Otro punto es que tal vez debería ser una actividad y no un TP, ya que no tiene proceso, como ocurre en otros casos.

TP 6 / Límite de legibilidad

Este trabajo se mejoró al producirlo con tomas fotográficas y resultó muy positivo, ya que el alumno debe emplear otra herramienta, la cámara. Lo que resulta más complicado es poder hacer las correcciones ya que tienen que volver a tomar nuevamente la fotografía, pero esta vez con la corrección que

hizo en clase. Otro aspecto positivo es ver la tipografía y su funcionamiento en el ámbito urbano, relevar y observar es muy bueno y los mejores resultados se ven en el punto, donde deben realizar diferentes encuadres de distintos pares de letras.

TP 7 / Morfología y sintaxis de los signos tipográficos

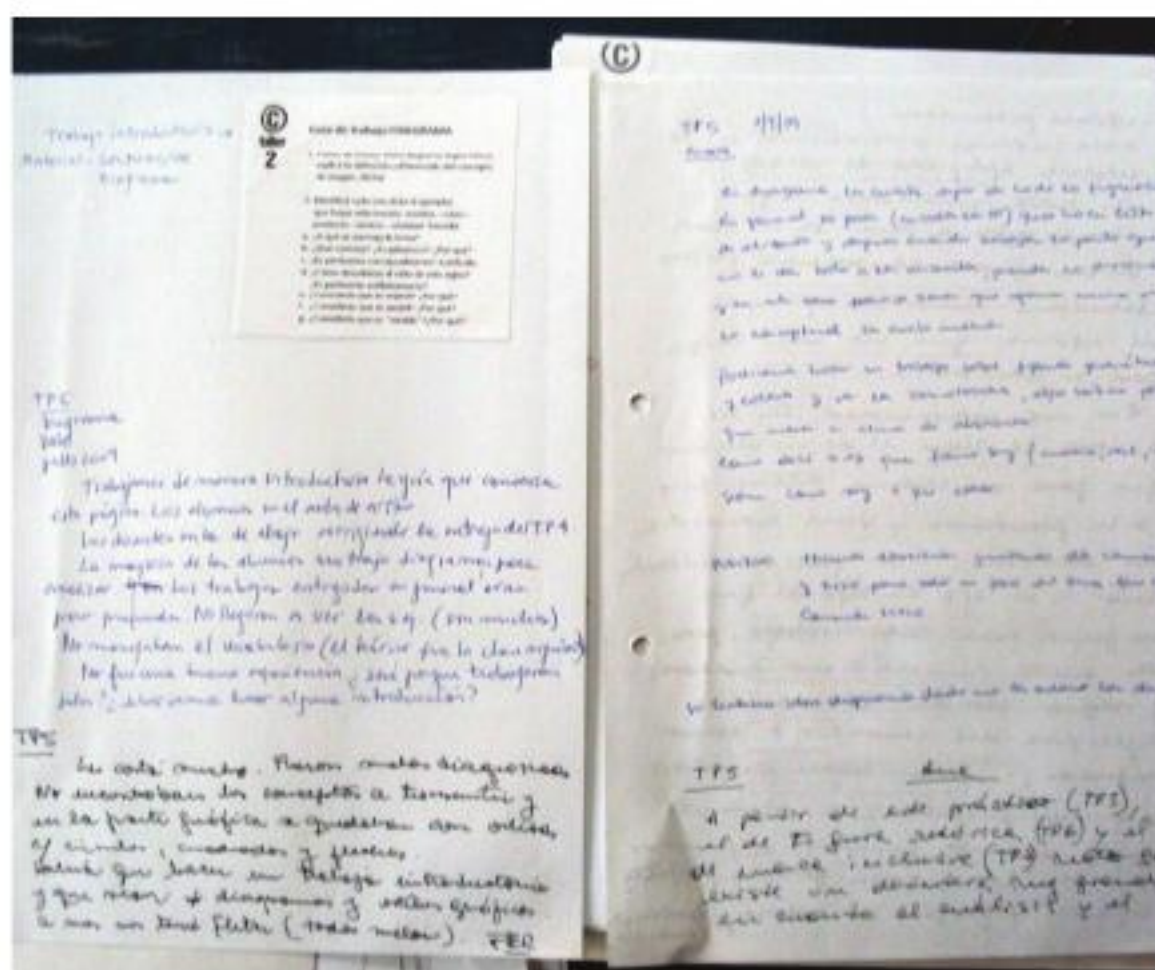
Los cambios de este TP con respecto a años anteriores, no resultaron muy beneficiosos. La operación de corte e inversión no logró obtener resultados interesantes. Con respecto a la combinación de operaciones libres con las iniciales del alumno tomando un atributo, ya analizado en un trabajo práctico anterior de su personalidad, tampoco dio los resultados que se esperaban, es probable que haya faltado tiempo de corrección, ya que de esta forma el TP se complejizó y no se indagó demasiado en esta búsqueda.

TP 8 / Estructura tipográfica y significación

La cantidad de correcciones pautadas fueron suficientes. Opción: desdoblar el TP en dos, y realizar primero el alfabeto y luego la puesta en página. Lo que no fue del todo bueno es haber lanzado el TP antes de las vacaciones, se juntó con el parcial domiciliario. Lo que funcionó mejor fue que el alumno tuvo que realizar el alfabeto en mayúscula o en minúscula (no ambas cajas obligatoriamente). Observación: no dejar el parcial pendiente durante las vacaciones.



"Libro de aula". Libro diario con aportes de los docentes para dejar asentadas las experiencias de los Trabajos Prácticos. 2012



TÉCNICAS DE EVALUACIÓN GRUPAL

Las técnicas de seguimiento y evaluación del proceso de diseño en el aula, son una herramienta que nos permite desplazarnos fuera de la “corrección” del trabajo individual y focalizarnos en atender “problemas de diseño” en función de los estadios de un proyecto.

Son un instrumento dinámico, las técnicas cambian año a año, algunas se repiten pero van, otras han sido dejadas de lado, y se incorporan nuevas en función de nuevos proyectos.

*Reseñamos a continuación algunas de ellas. Otras pueden encontrarse en el artículo *La conversación con el proyecto (2008)* incluido en esta misma sección.*

El decir y lo dicho

Usada para Proyectos de Sistema

Momento de la puesta en práctica: primera clase

Duración: 3 horas

Enchinchada. Cada grupo hará una exposición oral sobre su trabajo colgado, focalizada en los tres ítems que siguen:

- A. Tema elegido. Justificar su interés
- B. Destinatarios
- C. Contexto de funcionamiento

Los otros grupos deberán sintetizar en no más de tres líneas por cada ítem, lo dicho por el grupo expositor.

Se contrastará al finalizar cada uno, lo registrado en cada resumen.

El objetivo es contrastar el discurso de los autores con la escucha de la audiencia. Cada grupo cuenta con 10 minutos para exponer.

10 minutos para lectura de los registros.

Puesta en común sobre lo que escuchamos, cómo escuchamos. La interpretación.

El docente deberá evaluar:

- Pertinencia de la propuesta.
- Elección de la tercera pieza. Pertinencia.
- Desarrollo de los contenidos para las piezas.

Guías de análisis

Usada para Proyectos de Sistema / afiche y folleto y tercera pieza a elección

Momento de la puesta en práctica: segunda clase

Duración: 1 1/2 h desarrollo de la guía, 1 1/2 h puesta en común.

El docente presenta la guía a los alumnos, que deberán analizar en grupo y por escrito:

1. Que estén desarrolladas las tres piezas en paralelo

2. Pertinencia en la elección de:

- formato
- tipografía
- color
- recursos gráficos

en función de la propuesta conceptual que presentaron clase anterior.

3. Legibilidad: Secuencia / impacto

4. Diagramación: relaciones ancho columna/cuerpo tipográfico, etc.

Finalmente se pone en común, se supervisan los proyectos enchinchados a partir de la lectura sintética de cada grupo, del análisis que hizo según guía, se su propio trabajo.

PARA PACKAGING

Variante de la anterior.

Momento de la puesta en práctica: primera clase. Es una guía introductoria al tema, tomando como objeto de análisis envases existentes en el mercado, que cada alumno deberá traer a clase para su análisis.

Duración: 1 1/2 h desarrollo de la guía, 1 1/2 h puesta en común

El docente presenta la guía a los alumnos, que deberá analizar en forma individual y por escrito:

1. Nombre del producto

2. Descripción del envase: forma, materiales, acabado superficial, tipo de cierre, etc.

- a. Manipulación. Efectos táctiles/olfativos/visuales, otros.
- b. Vida útil
- c. Contacto con el producto: directo, indirecto

3. Descripción de la gráfica del envase:

- Discriminar diferentes funciones del mensaje:
- Informativo (marca, información del producto, etc)
- Persuasivo
- Estético

- Analizar los mismos describiendo qué tipo de lenguaje/estilo gráfico propone la pieza:

Tipografía/tipo de imágenes/color

- ¿Cuál es el destinatario del producto? ¿cómo se exhibe el packaging -si es que se exhibe-? ¿Cómo podrías evaluarlo en relación al patrón de referencia del rubro: funciona por identificación o por singularidad?

PARA GRILLA

Variante de la anterior.

Momento de la puesta en práctica: primera clase. Análisis de publicaciones existentes, como ejercicio previo introductorio al desarrollo del proyecto propio

Duración: 1 1/2 h desarrollo de la guía, 1 1/2 h puesta en común

El docente presenta la guía a los alumnos, que deberán analizar en forma individual y por escrito:

- Observar atentamente la publicación (Ñ. Radar, ADN).
- Detectar, analizando las páginas, elementos y ubicaciones recurrentes, calles, líneas de flujo, marcadores, etc.
- A partir de lo analizado, calcar la grilla tomando como referencia una doble página.
- Señalar: márgenes, columnas, líneas de flujo horizontal, módulos si los hubiera, calles, marcadores, columnas "falsas" si las hubiera.
- Determinar qué tipo de grilla es: modular /de manuscrito/ de columnas/ jerárquica
- Analizar cómo funciona la grilla como organizadora del espacio y la información. Jerarquías, relación texto/imagen, orden de lectura.
¿Facilita la lecturabilidad o la dificulta?
- ¿Qué aporta a la identidad de la publicación? ¿en qué medida define la "imagen" de ese medio"? Analizar.

Autonivelación

Usada para Proyectos de Sistema

Momento de la puesta en práctica: segunda clase

Duración: 3 horas

- Enchinchada
- Rotación de comisiones. El ayudante queda a cargo de los trabajos de su propia comisión.
- Se planteará a los alumnos "visitantes" que "ordenen" los trabajos colgados según consideren, del mejor al peor sistematizado.
- Analizarán: rasgos estables/alternativos/libres

en cada trabajo, focalizando en qué relación tiene el manejo de esos rasgos con la buena sistematización de las piezas.

- Un "secretario" tendrá la tarea de ir sintetizando y escribiendo un mínimo comentario sobre cada trabajo.

- El docente, oralmente, transmitirá al grupo las conclusiones de la evaluación ayudado por la síntesis que realizó el "secretario". Finalmente el grupo se llevará esa síntesis escrita para que oriente su diálogo con el proyecto en el trabajo domiciliario.



Buscando problemas

Usada para proyectos de todo tipo.

Momento de la puesta en práctica: a partir de la segunda clase

Duración: 1 hora análisis escrito, 2 horas puesta en común

- Colgar todos los trabajos. Los alumnos deben agruparse en grupos de 4.
- Cada grupo elegirá 3 trabajos de los colgados, entre los cuales puedan establecer una problemática en común, tanto por similitudes como por diferencias en la resolución gráfica (NO PORQUE SE PAREZCAN).

Por ejemplo, según el tipo de proyecto de que se trate, pueden elegir alguna de estas temáticas:

Impacto / jerarquización de los contenidos. Originalidad. Intervenciones morfo/sintáctica. Composición /diagramación, etc.

- Puntear brevemente, por escrito, los aspectos que analizaron.

- Cada grupo expone brevemente ese punteo.

- Luego de cada intervención, se invita a los demás grupos a aportar opiniones al respecto.

Letritas

Usada para Proyectos de logotipo

Momento de la puesta en práctica: primera

Duración: 15' escrito, 30' puesta en común

Se reparten signos tipográficos a los alumnos (llevar recortadas letras previamente producidas por los docentes, cuerpo 200 por lo menos). A algunos se les da una sola letra y a otros dos.

1. Los que tienen un signo tienen que describir, asignar por escrito cuatro atributos de la persona supuestamente "dueña" de ese signo identificador

2. Al que se le dan dos signos: hacer lo mismo de cada uno, sabiendo que son mujeres; a otros se les dan los mismos y se les dice que son varones.

Deben resolverlo rápidamente, teniendo en cuenta solo las características formales de la tipografía y en el punto 2, el dato que se les da (repetiría una vez cada signo o pareja de signos).

Breve exposición oral.

Objetivo: observar connotaciones estilísticas. Cómo el signo tipográfico comunica visualmente por sí solo, sin otros recursos, ni diagramación, ni color.



Texto de identidad

Usada para Proyectos de identidad gráfica / marca

Momento de la puesta en práctica: primera clase

Duración: 3 horas

Juntar dos comisiones que hayan abordado mismo rubro (ejemplo: editoriales). Por lo tanto, trabajarán juntos los docentes de ambas comisiones.

Enchinar los trabajos de las dos comisiones, agrupados por mismo tema

(ej. Todos juntos los que tomaron editorial Taschen)

Cada alumno expondrá oralmente el texto de identidad de su proyecto.

Puesta en común, siempre comparando trabajos de igual tema:

- Comparar texto de identidad y partido tomado
- Pertinencia del texto de identidad
- Adecuación del referente a ese texto
- Adecuación de la representación gráfica al texto y al referente.

Marcas

Usada para Proyectos de identidad gráfica / marca

Momento de la puesta en práctica: segunda o tercera clase

Duración: 1 1/2 hora desarrollo de la guía, 1 1/2 hora puesta en común

1. Colgar UNA propuesta de cada grupo, en una línea horizontal sobre la pared.
2. Cada grupo hará un análisis escrito breve sobre cada trabajo colgado, sobre los siguientes aspectos:
 - a. Pertinencia del tipo de marca propuesto
 - b. Pertinencia del referente
 - c. Pertinencia del estilo gráfico: del dibujo, la elección tipográfica, el color.
 - d. Aspectos semánticos de la imagen, la tipografía, el color
 - e. Síntesis
 - f. Legibilidad
 - g. Originalidad
 - h. Pregnancia -impacto-

Cada grupo expone. El docente coordina las intervenciones a partir de la lectura de cada grupo.

Finalmente harán un análisis comparativo entre las propuestas colgadas evaluando fundamentalmente la pertinencia, a partir de las preguntas ¿cuál representa mejor la identidad de esta institución/programa? ¿por qué?

Juego de cartas

Variante simplificada sobre técnica descrita en La conversación con el proyecto.

Usada para análisis parámetros de calidad de una marca

Momento de la puesta en práctica: segunda o tercera clase.

Duración: 1 1/2 hora desarrollo de la guía, 1 1/2 hora puesta en común

Con cartas no desglosadas (cada una refiere un parámetro de calidad):

- DISTINTIVA
- INTELEGIBLE

- VERSÁTIL
- SINTÉTICA
- AJUSTE TIPOLOGICO
- PERTINENTE

El docente tiene una "carta" por cada tema.

Forma seis grupos de alumnos (aproximadamente de 4 o 5 alumnos cada uno)

Cada grupo retira una carta.

Ese grupo de alumnos deberá hablar de los trabajos colgados, exclusivamente sobre ese aspecto: por ejemplo DISTINTIVA. Deberán detectar y agrupar los más distintivos, los menos distintivos, los intermedios... explicitando por qué.

El grupo puede "pasar al frente" a hacer sus observaciones.

Identidad gráfica

Usada para supervisar proyectos editoriales

Momento de la puesta en práctica: segunda clase.

Duración: 1 1/2 hora desarrollo escrito, 1 1/2 hora puesta en común

- Enchinchada

Agrupar en la enchinchada, los proyectos sobre la misma revista (doble página).

Quienes hayan hecho trabajos sobre esa revista, se reunirán y deberán:

Analizar pertinencia de la identidad gráfica de cada proyecto respecto de la identidad de la revista.

¿Se adecua a la identidad? ¿Por qué? ¿Por uso de la grilla? ¿Por uso del color? ¿Por uso de la tipografía? Explicar brevemente cada caso por escrito.

Segunda parte: exposición oral por grupo de autores de revistas de un mismo tema.

Libro de visitas

Usada para supervisar proyectos fotográficos y otros

Momento de la puesta en práctica: clase de cierre. Preentrega o post evaluación

Duración: 1 hora muestra, 1 1/2 hora puesta en común

Consiste en una adaptación de los conocidos Libros de visitas que es frecuente encontrar en museos y exposiciones.

Se exponen todos los trabajos en el aula (todas las comisiones juntas y simulando un recorrido similar al de una exposición, en todas las paredes. No la modalidad enchinchada sino alineados horizontalmente).

Los alumnos "visitarán" la muestra durante una hora, elegirán una o más fotos que por algún motivo convoquen su atención, y escribirán un breve texto (si es posible, firmado) que pegarán con cinta adhesiva debajo de la/las fotos elegidas. El texto debe señalar descriptivamente algún aspecto positivo o

negativo que el observador desee comunicar. Luego se hace un recorrido para leer estos mensajes. Finalmente los trabajos se despegan. Cada autor se lleva su foto con los comentarios recibidos. Ya en comisiones, comparten con docente lo que les han dicho y qué opinión merece esa crítica para el autor, para los demás compañeros, para los docentes).

La experiencia resulta muy movilizadora cuando se realiza en la previa a la entrega. Provoca el vacío sobre aquellos trabajos que no han convocado la mirada crítica. La apertura de esa pregunta.

También es interesante realizarla una vez que los trabajos han sido evaluados por los docentes, cuando ya no está en juego la incidencia que estos comentarios producen inevitablemente en quienes los reciben.

Cruce de comisiones

Variante sobre las descritas en el artículo La conversación con el proyecto.

Usada para supervisar proyectos en general. Aplicable a variados temas

Momento de la puesta en práctica: segunda clase.

Duración: 1 1/2 hora desarrollo escrito, 1 1/2 hora puesta en común

En este caso, las comisiones se cruzan a para analizar trabajos de los que no han tenido ningún seguimiento. El ayudante a cargo de cada comisión no cruza. Queda a manera de presentador de los trabajos enchinchados, para dar explicaciones sobre cada uno en función de las dudas que se presenten. Cada alumno visitante debe elegir uno de los trabajos expuestos, analizarlo y escribir una crítica a los aspectos que considere, según ficha. Aspectos positivos, destacables y aspectos negativos y/ o errores.

Se destinan 45 minutos para la puesta en contacto con los trabajos «visitados» y otros 30 minutos para la conclusión de las reseñas críticas. A posteriori cada alumno entregará al profesor encargado de la comisión visitada, su reseña crítica escrita, donde señalará trabajo analizado y firma del autor. El auxiliar entregará luego a los alumnos que hubieran recibido reseñas, las mismas, las que serán debatidas con el conjunto de la comisión.

Esta técnica permite que los alumnos se pongan en contacto con producciones de las que no tienen información previa, para escapar de los vivios que producen a veces las influencias de las opiniones de docentes y alumnos.

Por otra parte sirve a para recibir una mirada diferente sobre el trabajo, del que lo ve «desde afuera».

Asimismo capacita al docente a cargo en un rol que le permite hacer nuevas síntesis analíticas sobre los trabajos, y enriquecer la corrección a partir de miradas externas.

Por último, un objetivo central de la propuesta es ejercitar la capacidad de análisis y expresión escrita de las ideas.

Variante: cruce de alumnos dentro de la comisión.

MUESTRAS DE FIN DE AÑO

2003. ASI FUE / CENTRO CULTURAL ISLAS MALVINAS

El 6 y 7 de diciembre, en el Centro Cultural Islas Malvinas de la ciudad de La Plata, se realizó la despedida 2003 del Taller de Diseño en Comunicación Visual C, de la Facultad de Bellas Artes, UNLP.

Este año, la propuesta fue un montaje efímero, acompañado de un recital de rock, pop y música electrónica, en el que participaron nueve bandas algunos de cuyos integrantes son alumnos de la cátedra.

La realización de la muestra, desde la identidad y la gráfica de promoción hasta la puesta, fue realizada por un equipo de alrededor de treinta alumnos y ayudantes, y coordinada por los docentes y la titular de la cátedra, Mercedes Filpe.

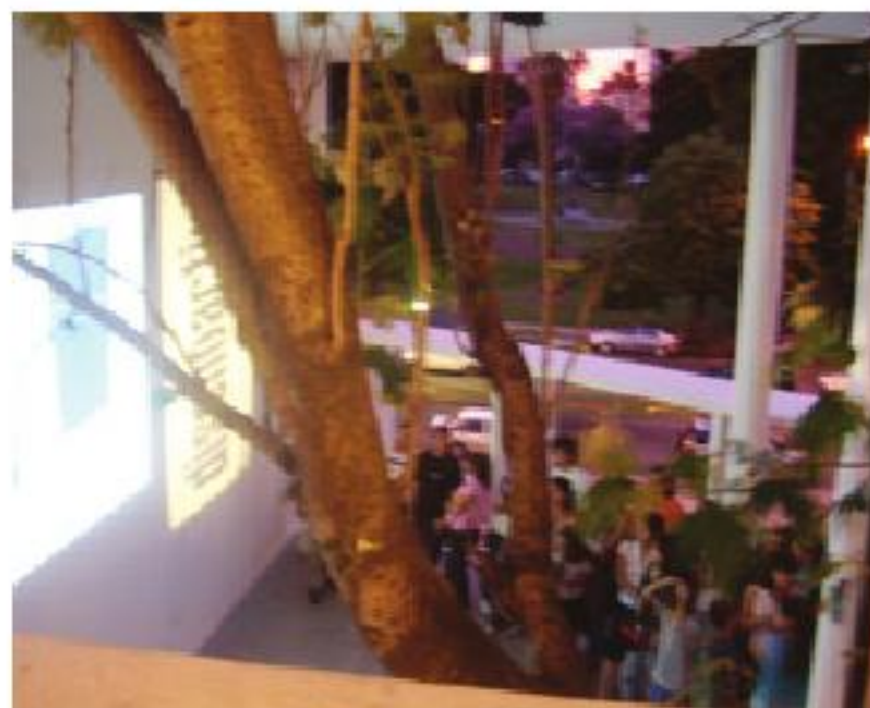
La idea fue mostrar todo el Taller C: no solo trabajos de diseño, sino las encuestas que realizamos a los alumnos –que se concretaron en una lluvia de papel–, un área para los programas extracurriculares –Diseño Activo–, imágenes y textos elaborados en el taller a lo largo de la cursada, fragmentos y frases que anclaban el sentido de la propuesta.

La multiplicidad de materiales, además del condicionamiento por lo efímero, exigieron un formato diferente. La amplitud de la sala permitió un montaje realizado con bobinas de papel de rotativa que se desplegaban vertical y horizontalmente por el espacio y que fueron soporte de los materiales expuestos. El papel y cartón de rezago de imprenta también se usaron para delimitar otros campos, como puede verse en las fotografías. Música e imágenes proyectadas en una pantalla colgante completaban esta experiencia invaluable de trabajo en grandes equipos, con un resultado que disfrutaron hacedores y visitantes.



MUESTRAS DE FIN DE AÑO

2004 . CASA CURUTCHET



MUESTRAS DE FIN DE AÑO

2005 . ASI FUE / CENTRO CULTURAL DEL SUR



MUESTRAS DE FIN DE AÑO

2006 . DC10 / FACULTAD DE BELLAS ARTES



MUESTRAS DE FIN DE AÑO

2007 . ME CAMBIÓ LA TIPOGRAFÍA / CENTRO CULTURAL ISLAS MALVINAS



MUESTRAS DE FIN DE AÑO

2008 . EN TRÁNSITO / EDIFICIO EX AMIA



MUESTRAS DE FIN DE AÑO

2010 . LADO C / CENTRO CULTURAL ISLAS MALVINAS



MUESTRA DE FOTOGRAFÍAS

2011 . FOTOYÓ / BAR BUKOWSKI



FOTOYÓ

MUESTRA FOTOGRÁFICA TALLER C FACULTAD DE BELLAS ARTES, UNLP
2011 DEL 3/7, 2011, BUKOWSKI / RD ENTRE 6 Y 7 LA PLAZA

El discurso fotográfico es una forma de conocimiento que desafía la sensibilidad como camino por donde trascender y transformar el mundo. Desde hace unos años, la tecnología digital abrió nuevas posibilidades. Logramos pasar la foto en relación al diseño. La imagen fotográfica es hoy un modo de representación esperanzado que permanentemente nos atravesará y sorprenderá. Por eso proponemos mirar qué historias pueden suceder, cómo nos reconocemos en una cara, un gesto, un lugar.

FOTOYÓ habla de mí, de mi mirada que observa y analiza.

© 2011 FOTOYÓ. TODOS LOS DERECHOS RESERVADOS. BUENOS AIRES, ARGENTINA.



MUESTRA DE FOTOGRAFÍAS

2012 . FOTOYÓ 2 / LA ENSEÑA DE LAS TRES RANAS



2ª MUESTRA FOTOGRAFICA **FOTAYÓ** FERIA DE BELLA VISTA UNIP
DESDE EL 1 DE JUNIO DE 2012 EN LA ENSEÑA DE LAS TRES RANAS
ORGANIZADA POR EL COMITÉ DE LA PLAZA BELLA VISTA Y LA PLAZA

El **diálogo fotográfico** es una forma de comunicación que implica la capacidad
de mirar por dentro, transferir y transformar el mundo. Desde hace unos años,
la tecnología digital abrió nuevos privilegiados lugares para la foto en relación al día-a-
da. Su trabajo fotográfico es hoy un modo de experimentar, experimentar
con herramientas nuevas, nuevas y nuevas.

Por eso proponemos mirar qué ritmos cuando miramos:
cómo nos relacionamos en una foto, un gesto, un lugar.

FOTOYÓ habla de sí, de sí misma con intensidad y variedad.

El **diálogo** es la relación que se establece entre el sujeto y el objeto de la fotografía.
El sujeto es el sujeto de la fotografía, el objeto es el objeto de la fotografía.

En una misma imagen se establece la relación entre el sujeto y el objeto.
El sujeto es el sujeto de la fotografía, el objeto es el objeto de la fotografía.
El sujeto es el sujeto de la fotografía, el objeto es el objeto de la fotografía.

El **diálogo** es la relación que se establece entre el sujeto y el objeto de la fotografía.
El sujeto es el sujeto de la fotografía, el objeto es el objeto de la fotografía.

- Y una foto puede ser un diálogo
- Puede ser un diálogo
 - Puede ser un diálogo
 - Puede ser un diálogo
 - Puede ser un diálogo
 - Puede ser un diálogo
 - Puede ser un diálogo
 - Puede ser un diálogo
 - Puede ser un diálogo



MUESTRA DE FOTOGRAFÍAS

2013 . FOTOYÓ 3 / BAR OLIVER



FOTOYÓ 3 

**3º MUESTRA FOTOGRÁFICA TALLER C
FACULTAD DE BELLAS ARTES UNLP.
DESDE EL 25 DE JUNIO EN BAR OLIVER
DIAGONAL 78 ESQ. 10 LA PLATA**

El discurso fotográfico es una forma de conocimiento que habilita la sensibilidad como camino por donde transitar y transformar el mundo. Desde hace unos años, la tecnología digital abrió nuevos privilegiados lugares para la foto en relación al diseño. La imagen fotográfica es hoy un modo de representación espontánea que permanentemente nos atraviesa y convoca. Por eso proponemos mirar qué miramos cuando miramos, cómo nos reconocemos en una cara, un gesto, un lugar.

FOTOYÓ habla de mí, de mi mirada que intercepta y arrebató.

+

**PRESENTACIÓN DEL LIBRO HAIKUS LIBRES
UNIVERSOS POÉTICOS EN CONTEXTO DE ENCIERRO**

Libro de poesía escrita en el taller de Literatura del Pasal N° 25 de Olmos. Las proyecciones, diseñadas por alumnos del Taller 2 en el marco de Diseño Activo, fueron los ganadores del concurso interno desarrollado por la cátedra en 2012.

TALLER DE DISEÑO EN COMUNICACIÓN VISUAL C / FAPE / FBA / UNLP TALLER 



LA MIRADA EN LA MIRA

El Taller C y la muestra FOTOYÓ

Bea Ramacciotti

FOTOYÓ es el nombre de una muestra fotográfica sobre la identidad, que realiza el Taller C. En el primer año de la cátedra se plantea un trabajo práctico inicial donde la fotografía, naturalizada como práctica entre los estudiantes, es el medio para que se conozcan y se retraten mutuamente a partir de indagar en este concepto. La idea de favorecer el intercambio y la construcción de relaciones personales en los primeros días de clases, sirve de excusa para poner sobre la mesa este tema central y transversal del taller de Diseño en Comunicación Visual. Los retratos fotográficos realizados culminan en una exposición de carácter público, es decir por fuera del aula, que la cátedra acordó en llamar FOTOYÓ, en alusión un doble sentido entre el yo personal y la fonética del nombre de un programa para trabajo digital de imágenes muy popular en las últimas décadas.

Por sobre todas las cosas, el propósito de esta iniciativa es sensibilizar la mirada, intentar que los alumnos empiecen a vincularse con el mundo de otra manera, que empiecen a volverse atentos, a prestar atención a lo que los rodea y descubrir qué dicen las imágenes, qué ven cuando ven. Aprender a caminar en lugar de sobrevolar, a mapear el presente para poder desarrollar su capacidad de crítica. Se trata de poner la mirada en la mira, cuestionar la mirada, sosteniendo que el ojo ve, pero la cultura nos hace mirar. Mirar es una práctica cultural que trasciende a la fisiología de la visión, y que involucra la historicidad, la situacionalidad y la subjetividad de quien está mirando, ya que "no existe un fuera de la cultura" (Hernández: 2006), sino que todos estamos inscritos en ella. Durante el desarrollo de esta experiencia se produce un entrecruzamiento de roles entre el sujeto de la mirada, es decir quien es retratado y el sujeto que mira, que en un comienzo hace de fotógrafo y en el final se transforma en espectador de su propia mirada y la de los demás.

Tomando en cuenta la "configuración didáctica", en términos de (Litwin: 1997), como manera especial que despliega la cátedra a través del docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento, este trabajo se articula de la siguiente manera:

- Comienza con un segmento preparatorio que utiliza un organizador anticipante, consistente en la lectura de una selección de frases de distintos referentes de la cultura: fotógrafos, artistas plásticos, escritores, filósofos, el cual abre un espacio de reflexión sobre el acto de mirar a la vez que pone al alumno en contacto con los diferentes discursos circulantes. El debate es coordinado por el docente a cargo del grupo, quien habilita la palabra y propicia la escucha de todas las voces.
- Continúa con un momento de análisis. Para esta instancia se forman parejas

de trabajo con el objetivo de conocerse y retratarse mutuamente. Se les pide a los alumnos que lleven a clase fotografías de objetos personales que les sean representativos, de tal manera de dar cuenta de los gustos y preferencias de cada uno. Se trata de conocer al compañero a retratar, para definir los rasgos que caractericen su identidad y así poder plasmarlos a través del lenguaje fotográfico. Esta indagación se completa con una entrevista mutua en los contextos habituales de cada uno. Cada sujeto se convierte en el objeto de estudio de su compañero. El análisis se hace mediante una puesta en común en la comisión.

Se ha arribado al momento de la producción fotográfica, el momento más esperado, donde se muestran los retratos realizados, mediante una "colgada". El docente coordinará la corrección grupal, guiado por una serie de criterios preestablecidos que se visibilizan en el pizarrón y que contemplan los puntos principales a tener en cuenta, tanto en los aspectos conceptuales como los formales; por ejemplo, sobre los atributos de identidad: ¿están plasmados?, ¿cómo?; o respecto del lenguaje fotográfico: ¿qué recursos se utilizaron?, ¿son pertinentes?; y acerca del valor estético de la obra, como concepto a introducir en el diálogo ya que éste es de particular interés y se considera un valor constitutivo de todo proyecto de diseño. Todas estas preguntas empiezan a circular y arman una "conversación reflexiva con la situación" (Schön: 1992), que se convierte en el corazón del trabajo del taller. La modalidad de explicitar los criterios de evaluación en la clase se implementó con el objeto de otorgarle mayor objetividad a las problemáticas tratadas, es decir, desmantelar la idea instalada en el ámbito del diseño de que los criterios de evaluación dependen de la subjetividad de los docentes.

Hacia el final, el espacio del aula se habita como si fuera un salón de exposiciones. Aquí los alumnos realizarán una evaluación de pares, al hacer un análisis de la obra de un compañero que le haya convocado su mirada, con un anclaje teórico de manera tal de emitir una opinión y no solo el juicio valorativo "Me gusta" que es la primera idea que se les presenta. Mediante la recorrida y observación de los trabajos, cada alumno debe dejar junto a la fotografía un comentario escrito justificando las razones de su elección. Esto tiene que ver con lo mencionado anteriormente acerca de la objetividad de los criterios de evaluación. Se pretende que los alumnos vuelvan sobre ellos y los hagan conscientes al escribirlos. Los comentarios son recogidos por el realizador de la foto y tomados como insumo para la mejora de su trabajo final.

Esta jornada, aunque su forma no lo evidencie, es una evaluación de tipo interactiva, es decir que funciona como co-evaluación de pares de alumnos. De esta manera se desarma el estereotipo del docente evaluador, el alumno se compromete con su propia mirada y el trabajo de los demás, generando así un clima muy distendido de trabajo. Edwards (1997) afirma que "la forma también es contenido", es decir que "la forma tiene significados que se agregan al contenido transmitido produciéndose una síntesis, un nuevo contenido", la lógica de la interacción es otra de las dimensiones que constituyen la forma

del conocimiento y en este caso la interacción docente-alumno se cambia respecto de lo habitual. El docente se corre totalmente de la escena y habilita la opinión del otro, esta vez de manera escrita, hecho que ayuda al alumno a autoconstruirse como persona, adquiriendo seguridad y libertad.

Al finalizar esta jornada, los alumnos hacen una votación para elegir las fotografías que participarán de la muestra FOTOYÓ. Esta especie de curaduría la hacen los mismos alumnos votando fotos, con lo cual no solo se democratizan las decisiones, sino que también se pone en juego otro lugar para el saber, que ya no estaría solo del lado de los docentes. Es poner en cuestión quiénes tienen legitimidad para establecer el canon.

Se arriba así a la exposición final llamada FOTOYÓ, a realizarse por sugerencia de la cátedra en un espacio cultural por fuera del ámbito académico. Sería el momento en que la obra y el autor salen a la calle, de la puesta en diálogo del discurso con la audiencia, hecho que además de motivar al alumno lo corre de su lugar, lo coloca como comunicador al encontrarse con un público, y de operador cultural al reconocer el poder que su obra tiene al interpelar a los demás. Esta situación es aprovechada intencionalmente para que el alumno haga una narración de su experiencia. Dicha narración corresponde a la práctica de la escritura como reproducción de los procesos por los que se produjeron las acciones y tiene como finalidad, además de fomentar y preservar el gusto por la escritura, hacer comprensibles las acciones realizadas desde la narratividad, la forma racional de composición significativa de los hechos humanos en tanto expresión (Azurmendi: 1994).

Las reseñas solicitadas a los alumnos durante la visita a la muestra FOTOYÓ dan cuenta de algunos aspectos rescatados como significativos, como la puesta en cuestión de los conceptos de identidad, diversidad, participación, y la reflexión acerca del valor estético y social de su producción y del reconocimiento del taller hacia su trabajo. Para la cátedra representa una devolución importante, donde se pone en evidencia la mirada crítica de ellos hacia sus proyectos y hacia el equipo docente.

A lo largo de este trabajo práctico el alumno va construyendo una "relación de interioridad con el conocimiento" (Edwards, 1997) que se da cuando puede establecer una relación significativa con él, ya que éste se interroga y se involucra en el proceso, al estar mediado por la situación real de tener que conocer la identidad de su compañero además de transmitir la suya y más tarde, la de exponer su trabajo al público. La experiencia completa del trabajo práctico "Mirar" tiene un enfoque socio-antropológico ya que parte de la observación del entorno de la vida cotidiana de un compañero, para establecer relaciones significativas y así poder encontrar indicios de su identidad, incentiva al alumno a ampliar sus registros de observación hacia categorías de lo cotidiano y salirse de los estereotipos, cuestionando el sentido común.

A continuación se transcriben algunos de los comentarios rescatados de las reseñas hechas por alumnos:

"Me parece una idea muy buena, debido a que de alguna manera incentiva al

alumno a comprometerse más con los trabajos” (Julieta).

“Se entiende que ninguna foto es igual a la otra y que son innumerables la cantidad de mundos con los que convivimos” (Isabel).

“... aprender a interpretar lo que expresan los gestos puede ayudarnos a comunicarnos mejor, así como a conocer y respetar a los demás” (Melisa).

“Se trató de una investigación muy profunda de la persona a la que se iba a retratar y creo que se puede aplicar para muchas otras cosas del diseño” (Carola).

“Me llenó de orgullo y gratitud ser parte de la muestra” (Agostina).

“Estamos cambiando constantemente, dependiendo del espacio y del tiempo en que nos encontramos y lo que sucede en él” (Luisina).

“La muestra fue montada con la participación de alumnos y profesores del taller, quienes trabajaron durante toda la mañana para poder lograr tan buen resultado” (Martina).

“Es una oportunidad para la gente joven en el mundo del arte y del diseño” (Julieta).

Bibliografía

Schön, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos*. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. Buenos Aires, Paidós, capítulos 1 y 2.

Litwin, E. (1997) *Configuraciones didácticas*. Buenos Aires, Paidós.

Hernández, F. (2006) “Los estudios de la cultura visual. La construcción permanente de un campo no disciplinar”. En *La Puerta*, publicación de arte y diseño. Facultad de Bellas Artes. Año 2, número 2.

Edwards, V. (1997) “Las formas de conocimiento en el aula”. En: Rockwell, Elsie (1997) *La escuela cotidiana*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

COMO NOS CONTAMOS

Contrato didáctico

Un contrato didáctico es un conjunto de reglas que determinan lo que cada integrante de la relación didáctica deberá hacer y lo que de alguna manera deberá exigir al otro.

El contrato didáctico existe aunque no se lo vea. Creemos que hacerlo visible nos enriquece, en tanto reafirma la identidad del taller -al ser el resultado de una actividad participativa y democrática- y nos permite reflexionar acerca de lo que queremos, para seguir haciendo las cosas siempre mejor.

Escuchando la voz de los alumnos a través de las encuestas, la de los docentes de la cátedra y la de especialistas sobre enseñanza del diseño, generamos entre todos las ideas para bocetar un contrato didáctico explícito del Taller C, que acá presentamos.

Diciembre 2007

**CON|trato
didáctico**

Sobre el diseño

EPISTEMOLOGIA DEL DISEÑO

El diseño en comunicación visual es una práctica discursiva que forma parte del conjunto de discursos sociales. Así, un saber constitutivo de esta disciplina, es el saber cultural.

El diseño en comunicación es una disciplina proyectual, y como tal está implicada en la prefiguración del mundo, por lo cual también el saber técnico es constitutivo del diseño.

Diseñar es conversar reflexivamente con una situación.

Sobre el taller . Enfoque

Consideramos que el taller debe ser un espacio real de retroalimentación teoría/práctica. La metodología de la cátedra se fundamenta en esta convicción.

Los proyectos son medios para hablar de problemas de diseño, por eso focalizamos la corrección sobre temas de diseño, y no en trabajos individuales.

El entusiasmo multiplica las capacidades académicas.

Es tan importante la verosimilitud de los problemas a resolver como la apertura de espacio para las búsquedas experimentales.

La experimentación es un recorrido que puede conducir al encuentro de soluciones insospechadas y en este sentido su ejercicio debe ser permanente, como entrenamiento mental y sensible.

Los docentes son guías/orientadores en la conversación que propiciamos establecer entre los alumnos y sus proyectos u objeto de estudio.

Aprender a diseñar es aprender a responder a una situación de la manera más

pertinente para la resolución de un problema. Sabiendo que esa solución es una entre muchas posibles.

Escuchar y respetar al otro en el sentido más profundo de estos términos, es una premisa de la cátedra.

Escuchar la propuesta del alumno implica orientar el proceso de diseño desde la subjetividad del que lo produce y no desde el docente.

El seguimiento de los proyectos se realiza grupalmente. El trabajo grupal enriquece la conversación con la situación, al tiempo que propicia aprender a escuchar al otro, valorar posiciones y trabajar cooperativamente.

El Taller C es una cátedra vertical, por lo cual se considera un solo taller tanto en su marco teórico como metodológico, más allá de su estructura de niveles, de primero a quinto año.

En este sentido, en los primeros años, nos interesa más el proceso que el resultado. Gradualmente, en los niveles superiores, se considera más el resultado que el proceso.

Sobre la Universidad

Como cátedra de una universidad pública, sentimos la responsabilidad de formar profesionales comprometidos con la tarea de hacer una sociedad mejor más justa donde vivir y crecer.

La práctica profesional y la docencia son actividades que se retroalimentan. En este sentido, propiciamos que los docentes de la cátedra trabajen como diseñadores, y que los alumnos se inserten en el mundo del trabajo tempranamente. Tanto desde los temas como desde propuestas extracurriculares, generamos espacios de comunicación entre nuestra práctica y el contexto sociocultural, considerando que este contacto es ineludible para formar mejores diseñadores pero sobre todo, mejores personas.

Un **contacto didáctico** es un conjunto de reglas que determinan lo que cada integrante de la relación didáctica deberá hacer y lo que de alguna manera deberá exigir al otro.

El **contacto didáctico** existe aunque no se lo vea. Creemos que hacerlo visible nos enriquece, e incluso reafirma la identidad del taller al ser el resultado de una actividad participativa y democrática- y nos permite reflexionar acerca de lo que queremos, para seguir haciendo las cosas siempre mejor.

Escuchando la voz de los alumnos a través de las encuestas, la de los docentes de la cátedra y la de especialistas sobre enseñanza del diseño, generamos entre todos las ideas para bocetar un **contacto didáctico** explícito del Taller C, que acá presentamos.

6 de diciembre 2007

contacto didáctico

sobre el taller

ENFOQUE

Consideramos que el taller debe ser un espacio real de retroalimentación teoría/práctica. La metodología de la cátedra se fundamenta en esta convicción.

Los proyectos son medios para hablar de problemas de diseño, por eso focalizamos la corrección sobre temas de diseño, y no en trabajos individuales.

El entusiasmo multiplica las capacidades académicas.

Es tan importante la verosimilitud de los problemas a resolver como la apertura de espacio para las búsquedas experimentales. La experimentación es un recorrido que puede conducir al encuentro de soluciones insospechadas y en este sentido su ejercicio debe ser permanente, como entrenamiento mental y sensible.

Los docentes son guías orientadores en la conversación que propiciamos establece entre los alumnos y sus proyectos u objeto de estudio.

Aprender a diseñar es aprender a responder a una situación de la manera más pertinente para la resolución de un problema. Sabiendo que esa solución es una entre muchas posibles.

Escuchar y respetar al otro en el sentido más profundo de estos términos, es una premisa de la cátedra. Escuchar la propuesta del alumno implica orientar el proceso de diseño desde la subjetividad del que lo produce y no desde el docente.

El seguimiento de los proyectos se realiza grupalmente. El trabajo grupal enriquece la conversación con la situación, al tiempo que propicia aprender a escuchar al otro, a tomar posiciones y trabajar cooperativamente.

El Taller C es una cátedra vertical, por lo cual se considera un solo taller tanto en su marco teórico como metodológico, más allá de su estructura de niveles, de primero a quinto año.

En este sentido, en los primeros años, nos interesa más el proceso que el resultado. Gradualmente, en los niveles superiores, se considera más el resultado que el proceso.

sobre el diseño

EPISTEMOLOGÍA DEL DISEÑO

El diseño en comunicación visual es una práctica discursiva que forma parte del conjunto de discursos sociales. Así, un saber constitutivo de esta disciplina, es el saber cultural.

El diseño en comunicación es una disciplina proyectual, y como tal está implicada en la prefiguración del mundo, por lo cual también el saber técnico es constitutivo del diseño.

Diseñar es conversar reflexivamente con una situación.

sobre la universidad

Como cátedra de una universidad pública, sentimos la responsabilidad de formar profesionales comprometidos con la tarea de hacer una sociedad mejor /más justa/ donde vivir y crecer.

La **práctica profesional** y la **docencia** son actividades que se retroalimentan. En este sentido, propiciamos que los docentes de la cátedra trabajen como diseñadores, y que los alumnos se inserten en el mundo del trabajo tempranamente.

Tanto desde los temas como desde propuestas extracurriculares, generamos espacios de comunicación entre nuestra práctica y el contexto sociocultural, considerando que este contacto es ineludible para formar mejores diseñadores pero sobre todo, mejores personas.

Jueves 6 de diciembre, cc malvinas



TALLER 07 / FRENTE Y DORSO

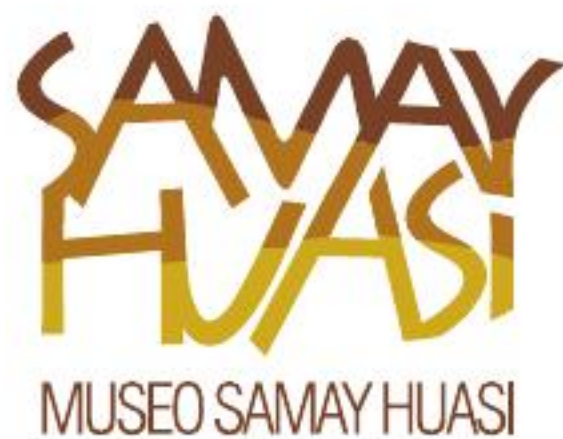
“me cambió la tipografía”

CONCURSOS INTERNOS

MUSEO SAMAY HUASI / 2009

En las afueras de Chilecito, provincia de La Rioja, la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) posee la casa de descanso *Samay Huasi*. Entre las cosas que se pueden visitar se encuentra el Museo de Antropología y Ciencias Naturales, la biblioteca y la galería de obras de artistas locales.

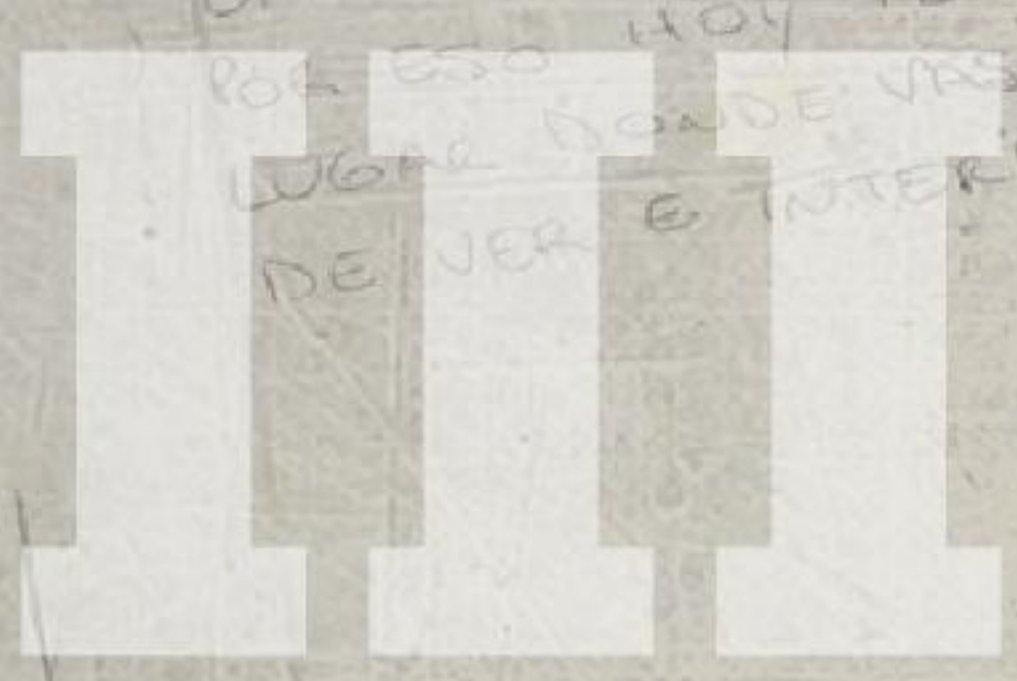
Como casi todos los años, realizamos un concurso interno para la resolución de una problemática real. En este caso se trató del diseño de la marca de identidad institucional del Museo. Aunque se trata de una experiencia de extensión, se inscribe en la cursada regular, por lo que participaron todos los alumnos, organizados en grupos de tres. El jurado del concurso estuvo integrado por el cuerpo docente de Taller 2 y alumnos representantes de cada comisión.



"Concurso de marca del Museo de Samay Huasi", en Taller 2 / 2009



COMIENZA UNA NUEVA ETAPA EN
DESAFIOS, GRANDES CAMBIOS EN TALLER
CREAR, EXPLORAR, BUSCAR UNA NUEVA MIRADA
DISEÑO, VER UNA NUEVA FORMA DE ENCARAR E
ESTE TALLER NO SOLO SE BASA EN EL DISEÑO
BIEN EN ENCONTRAR TU IDENTIDAD, EN AYUDAR
EN BUSCAR OTRAS POSIBILIDADES, ES UN CAM
CADO PERO CON ESFUERZO TODO SE VUELVE
POR ESO HOY TE DOY LA BIENVENIDA AL
LUGAR DONDE VAS A ENCONTRAR UNA FORMA
DE VER E INTERPRETAR EL DISEÑO.



encia en este taller fue muy grata.
que nos presentaron en la
ambiente de

EN EL
MUNDO.
SINO TAM-
AL OTRO,
NO COMPI-
MAS SIMPL-
ALLER C, UN
DISTINTA

HUESOS

Entrevistas y narraciones

ENCUESTAS, ENTREVISTAS Y NARRACIONES

El trabajo de relevamiento de información acerca del funcionamiento del Taller C está presente desde sus inicios. La correlación entre el trabajo en la cátedra y la indagación acerca de la percepción e interpretación que los alumnos y los docentes hacen de sus prácticas en este ámbito se viene llevando adelante con cierta regularidad desde el comienzo.

Además de que los diálogos se den en las clases, en las reuniones de cátedra y en los distintos espacios de relación interpersonal que ocurren en el Taller C; también se ha intentado sostener un espacio de interrogación permanente acerca de lo que va sucediendo en las clases.

Tanto alumnos como docentes son indagados regularmente a través de distintas técnicas con las que se buscan obtener conocimientos que aporten a la reflexión crítica, debido a que estas exploraciones funcionan en conjunto como un modo más o menos sistemático de evaluación de la tarea docente y sus resultados.

Encuestas realizadas a alumnos

Pondremos por ejemplo un trabajo de relevo realizado en los cinco años del Taller C y que tuvo una organización interesante de información.

En julio del año 2007, se realizó una encuesta con preguntas abiertas a los alumnos de todos los niveles para indagar acerca de interés por aspectos vinculados a la didáctica del taller, y a la valoración que los alumnos hacen de ciertas cuestiones importantes al momento de planificar el trabajo en el Taller. Las preguntas consistieron en que cada alumno pudiera mencionar tres aspectos positivos y tres negativos del año que se encontraba cursando. Y a partir del análisis de los datos obtenidos y su agrupamiento por cantidad de veces que se repetían respuestas similares pudimos establecer que:

Entre los *aspectos positivos* **las correcciones grupales** (lo que llamamos “la colgada” o “enchinchahda”) era la que más veces aparecía mencionada en todos los cursos del Taller. En segundo lugar **los temas y los trabajos prácticos** eran los ítems más mencionados, a excepción de los alumnos de cuarto año. **Los docentes y relación humana** que con ellos establecían eran la tercera cuestión en ser considerada como positiva. También **la página web de cátedra** era considerada un instrumento valioso que proporciona el Taller. Y especialmente para los estudiantes del primero y segundo año los desarrollos

teóricos de los docentes eran un aspecto destacable como positivo. Entre los *aspectos negativos* los cursos de tercero, cuarto y quinto año señalan que **las clases con mayor desarrollo teórico muchas veces son insuficientes o no guardan suficiente correlación con los trabajos prácticos**. Otro aspecto que consideran negativo es la **impuntualidad** que muchas veces conspira contra la realización y el avance de las tareas propuestas en el aula. También existe entre los alumnos de primero y segundo año una **demandas de mayor cantidad de correcciones** en clase de los **trabajos prácticos**. Para los alumnos de cuarto año los propios trabajos prácticos resultaron por sí mismos un aspecto negativo en el Taller.

Entrevistas a los alumnos

El intercambio permanente que ocurre en los cursos durante todo el ciclo lectivo, se ha tratado de plasmar, en un breve muestreo realizado en el año 2012, a través de entrevistas informales que habitualmente tiene lugar entre docentes y alumnos.

Se realizaron entrevistas abiertas a alumnos por año de curso tratando de que relaten alguna experiencia de enseñanza-aprendizaje que rescataran de su cursada, las mismas están publicadas en el *canal de youtube* del Taller C.

Narraciones de los docentes

En el contexto de la investigación acerca de la enseñanza en los talleres de diseño, y como continuación de las *Primeras Jornadas de reflexión ¿Y si...?* que realizamos en el año 2007, los 53 docentes del Taller C fueron invitados a narrar la experiencia en dicho taller. Se les expresó que el material sería de relevante interés para continuar indagando en posibilidades hacia la construcción de mejores prácticas docentes en el Taller. La consigna específicamente fue que cada uno de ellos relate en un texto de no más de dos carillas, una buena experiencia de taller vivenciada en el aula. Asimismo se les indicó que el relato tuviera título.

De los 53 docentes convocados, 14 respondieron a la invitación, entre ellos los integrantes del equipo de investigación. Estos últimos compartieron los relatos con el propósito de acompañar en el proceso de escritura al resto de los docentes.

La experiencia está registrada en el artículo *Sentidos y preguntas*, que se incluye en la primera parte de este libro.

2007

ENCUESTAS A ALUMNOS

A modo de muestra

Desde los comienzos realizamos encuestas a los alumnos en distintas etapas de la cursada, y en todos los niveles del Taller. Estas nos han facilitado el diálogo con ellos, cuando la masividad muchas veces dificulta la buena comunicación. Sumadas a las encuestas docentes, son una herramienta clave en la autoevaluación de la cátedra, siempre con el objetivo de repensar estrategias didácticas que nos sirvan para enseñar/ aprender mejor.

En julio de 2007 propusimos una encuesta **abierta, para observar si entre las preocupaciones espontáneas de los alumnos, se evidenciaba interés por aspectos vinculados a la didáctica del taller, y qué valoración tienen de esos aspectos.** Las consignas fueron: señalar tres aspectos positivos de Taller C (del año en curso) y señalar tres aspectos negativos (del año en curso).

a) Cruzando las encuestas en todos los años, podemos destacar:

Aspectos positivos

- Las correcciones grupales (la colgada).
- Los temas y los trabajos prácticos (salvo en 4°).
- Los docentes y relación humana (en 5° no se nombra).
- La web como un instrumento valioso que proporciona el Taller (salvo en 3°).
- Los teóricos (solo 1° y 2°).

Aspectos negativos

- Los teóricos son escasos, o se atrasan con respecto a los trabajos prácticos (3°, 4° y 5°).
- La impuntualidad (1°, 3°, 4°, 5°).
- Las pocas correcciones (1° y 2°).
- Los trabajos prácticos (4°).

b) Año por año

En primero: lo más positivo desempeño docente, lo más negativo pocas clases de corrección para cada TP.

En segundo: lo más positivo los teóricos, lo más negativo poca cantidad de correcciones para cada TP.

En tercero: lo más positivo los trabajos prácticos/ la relación humana, lo más negativo división de comisión-cambio de ayudante/ teóricos atrasados (en relación al práctico).

En cuarto: lo más positivo, la web; lo más negativo, los TP poco claros.

En quinto: lo más positivo la modalidad de las correcciones (se realiza en forma grupal aunque se intenta hacer alguna acotación a cada trabajo); lo más negativo, falta de puntualidad/ falta de organización/ pocos teóricos.

c) Las muestras ponen en evidencia

A diferencia de la percepción generalizada que tenemos los docentes -testeada a través de cuestionarios inclusive- acerca de que a los alumnos solo les interesa la corrección individual, la mayoría valoran el intercambio que se genera en la **corrección grupal**. La posibilidad de debatir y de expresarse libremente, es señalada muy positivamente en las encuestas.

Otro aspecto positivo que rescatan es el valor que el taller asigna a la **teoría**, a pesar de quejarse por las lecturas, o los parciales.

La subjetividad en la corrección de los ayudantes, que es un tema de permanente debate en el aula, sin embargo al momento de las encuestas no es un tema considerado en primer plano por los alumnos.

En cambio, señalan en todos los años el **trato afectivo** en la relación docente/ alumno que consideramos propicia la autoconfianza y permite trabajar en un marco de contención y de libre expresión.

Más allá de la percepción docente acerca de la apatía y la dificultad para estimular el interés de los estudiantes, los alumnos rescatan la importancia que tiene la selección de **los temas** como **motivadores** para el desarrollo de los prácticos.

El diálogo continúa...
en el Taller y con ustedes, lectores,
que esperamos se hayan sentido invitados a esta charla.

“El futuro de nuestra cohabitación en la vida moderna
se basa en el desarrollo del arte del diálogo”.

Zygmunt Bauman

Reconocimiento

A quienes laboriosamente produjeron algunos de los materiales que conforman este libro:

Claudia Di Paola, quien colaboró en el procesamiento y adecuación de las desgrabaciones de las mesas redondas.

Valeria Lagunas y Cristian Stagno, por haber realizado el procesamiento de las encuestas que se efectuaron en el Taller.

Verónica D'Elía por su colaboración en la organización de los materiales que conforman este libro.

Eleonora Langard quien escribió las páginas finales sobre los relevos de investigación del Taller y colaboró con la corrección de los originales.

Agradecimiento

A Analía De Matteo, por el profesionalismo y compromiso con el que trabajó sobre el diseño y edición de este libro. Y sobre todo, por su paciencia y sus aportes siempre tan valiosos.

COMIENZAN
DESAFIOS, GRANDES CAMBIO
CREAR, EXPLORAR, BUSCAR UNA NUEVA
DISEÑO, VER UNA NUEVA FORMA DE ENCARAR E
ESTE TALLER NO SOLO SE BASA EN EL DISEÑO
BIEN EN ENCONTRAR TU IDENTIDAD, EN AYUDAR
EN BUSCAR OTRAS POSIBILIDADES; ES UN CAMBIO
CADA VEZ CON ESFUERZO TODO SE VUELVEN
POR ESO HOY TE INVITO BIENVENIDA AL TALLER
DONDE VAS A ENCONTRAR UNA FORMA
DE VER E INTERPRETAR EL DISEÑO

encia en este taller fue muy grata.
e principio de año y me me despertaron en la
hechos. Hicieron de mi ingreso a la facultad muy
o. Fue una catédrica de inclusión, no solo entre
o sino también entre materias.
e me gustaron la mayoría de los trabajos, muchas
e coincidía en tiempo para poder hacerlos correctos.
y me hubiera gustado tener más trabajos en los
ncluí la exploración fotográfica.
que quiero destacar son los técnicos de presentación
participación en las correcciones de Sara. Cada vez
ella pone un pie en el aula me comunica seguridad
defender mis propuestas, y adoro su forma de explicar
fundamentar los errores y aciertos.
comiendo muchísimo taller e para quien quiera
pliar conocimientos y campos de aplicación del arte que
ames dentro.