

Cuaderno 84

Año 21
Número 84
2019/2020

Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación [Ensayos]

Estrategias didácticas en escenarios de innovación tecnológica

Cecilia Mazzeo: Prólogo | **Isabel Alberdi:** Buceando en lo profundo. Metodología en el proceso de diseño gráfico. Apuntes sobre estrategias para abordar la enseñanza de la etapa de relevamiento | **Luciana Anarella:** Los medios digitales y la autogestión de saberes. Una experiencia pedagógica en la enseñanza del diseño | **Gabriela Chavez Mosquera:** El pulgarcito educado | **Alicia Coppo:** Estrategias de enseñanza del diseño para una nueva generación. El rol docente y el vínculo con el estudiante en el marco de las TIC'S | **Leandro Dalle:** Taller-mediante. Reflexiones críticas sobre una experiencia de amplificación del taller de diseño al medio virtual/digital | **Cecilia Mazzeo:** Renovaciones y persistencias. El taller y las tecnologías digitales | **Patricia Muñoz:** Incorporación de nuevos contenidos a la enseñanza desde la investigación | **Guillermo Sánchez Borrero:** La enseñanza del diseño a través del Diseño Social y las nuevas tecnologías.

Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación

Universidad de Palermo.
Facultad de Diseño y Comunicación.
Centro de Estudios en Diseño y Comunicación.
Mario Bravo 1050. C1175ABT.
Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
www.palermo.edu
publicacionesdc@palermo.edu

Director

Oscar Echevarría

Editora

Fabiola Knop

Coordinación del Cuaderno n° 84

Cecilia Mazzeo. (D&C, UP, Argentina)

Comité Editorial

Lucia Acar. Universidade Estácio de Sá. Brasil.
Gonzalo Javier Alarcón Vital. Universidad Autónoma Metropolitana. México.
Mercedes Alfonsín. Universidad de Buenos Aires. Argentina.
Fernando Alberto Alvarez Romero. Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano. Colombia.
Gonzalo Aranda Toro. Universidad Santo Tomás. Chile.
Christian Atance. Universidad de Buenos Aires. Argentina.
Mónica Balabani. Universidad de Palermo. Argentina.
Alberto Beckers Argomedo. Universidad Santo Tomás. Chile.
Renato Antonio Bertao. Universidade Positivo. Brasil.
Allan Castelnuovo. Market Research Society. Reino Unido.
Jorge Manuel Castro Falero. Universidad de la Empresa. Uruguay.
Raúl Castro Zuñeda. Universidad de Palermo. Argentina.
Mario Rubén Dorochesi Fernandois. Universidad Técnica Federico Santa María. Chile.
Adriana Inés Echeverría. Universidad de la Cuenca del Plata. Argentina.
Jimena Mariana García Ascolani. Universidad Iberoamericana. Paraguay.
Marcelo Ghio. Instituto San Ignacio. Perú.
Clara Lucia Grisales Montoya. Academia Superior de Artes. Colombia.
Haenz Gutiérrez Quintana. Universidad Federal de Santa Catarina. Brasil.
José Korn Bruzzone. Universidad Tecnológica de Chile. Chile.
Zulema Marzorati. Universidad de Buenos Aires. Argentina.
Denisse Morales. Universidad Iberoamericana Unibe. República Dominicana.

Universidad de Palermo

Rector

Ricardo Popovsky

Facultad de Diseño y Comunicación

Decano
Oscar Echevarría

Secretario Académico

Jorge Gaitto

Nora Angélica Morales Zaragosa. Universidad Autónoma Metropolitana. México.

Candelaria Moreno de las Casas. Instituto Toulouse Lautrec. Perú.

Patricia Núñez Alexandra Panta de Solórzano. Tecnológico Espíritu Santo. Ecuador.

Guido Olivares Salinas. Universidad de Playa Ancha. Chile.

Ana Beatriz Pereira de Andrade. UNESP Universidade Estadual Paulista. Brasil.

Fernando Rolando. Universidad de Palermo. Argentina.

Alexandre Santos de Oliveira. Fundação Centro de Análise de Pesquisa e Inovação Tecnológica. Brasil.

Carlos Roberto Soto. Corporación Universitaria UNITEC. Colombia.

Patricia Torres Sánchez. Tecnológico de Monterrey. México.

Viviana Suárez. Universidad de Palermo. Argentina.

Elisabet Taddei. Universidad de Palermo. Argentina.

Comité de Arbitraje

Luis Ahumada Hinostroza. Universidad Santo Tomás. Chile.

Débora Belmes. Universidad de Palermo. Argentina.

Marcelo Bianchi Bustos. Universidad de Palermo. Argentina.

Aarón José Caballero Quiroz. Universidad Autónoma Metropolitana. México.

Sandra Milena Castaño Rico. Universidad de Medellín. Colombia.

Roberto Céspedes. Universidad de Palermo. Argentina.

Carlos Cosentino. Universidad de Palermo. Argentina.

Ricardo Chelle Vargas. Universidad ORT. Uruguay.

José María Doldán. Universidad de Palermo. Argentina.

Susana Dueñas. Universidad Champagnat. Argentina.

Pablo Fontana. Instituto Superior de Diseño Aguas de La

Cañada. Argentina.

Sandra Virginia Gómez Mañón. Universidad Iberoamericana Unibe. República Dominicana.

Jorge Manuel Iturbe Bermejo. Universidad La Salle. México.

Denise Jorge Trindade. Universidade Estácio de Sá. Brasil.

Mauren Leni de Roque. Universidade Católica De Santos. Brasil.

María Patricia Lopera Calle. Tecnológico Pascual Bravo. Colombia.

Gloria Mercedes Múnera Álvarez. Corporación Universitaria UNITEC. Colombia.

Eduardo Naranjo Castillo. Universidad Nacional de Colombia. Colombia.

Miguel Alfonso Olivares Olivares. Universidad de Valparaíso. Chile.

Julio Enrique Putalláz. Universidad Nacional del Nordeste. Argentina.

Carlos Ramírez Righi. Universidad Federal de Santa Catarina. Brasil.

Oscar Rivadeneira Herrera. Universidad Tecnológica de Chile. Chile.

Julio Rojas Arriaza. Universidad de Playa Ancha. Chile.

Eduardo Russo. Universidad Nacional de La Plata. Argentina.

Virginia Suárez. Universidad de Palermo. Argentina.

Carlos Torres de la Torre. Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Ecuador.

Magali Turkenich. Universidad de Palermo. Argentina.

Ignacio Urbina Polo. Prodiseno Escuela de Comunicación Visual y Diseño. Venezuela.

Verónica Beatriz Viedma Paoli. Universidad Politécnica y Artística del Paraguay. Paraguay.

Ricardo José Viveros Báez. Universidad Técnica Federico Santa María. Chile.

Textos en inglés y portugués

Marina Mendoza

Diseño

Francisca Simonetti - Constanza Togni

1º Edición.

Cantidad de ejemplares: 100

Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

2019/2020.

Impresión: Artes Gráficas Buschi S.A.

Ferré 250/52 (C1437FUR)

Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

ISSN 1668-0227

Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación [Ensayos] on line

Los contenidos de esta publicación están disponibles, gratuitos, on line ingresando en:

www.palermo.edu/dyc > Publicaciones DC > Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación.



El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina, con la resolución N° 2385/05 incorporó al Núcleo Básico de Publicaciones Periódicas Científicas y Tecnológicas –en la categoría Ciencias Sociales y Humanidades– la serie Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación [Ensayos]. Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo. En diciembre 2013 fue renovada la permanencia en el Núcleo Básico, que se evalúa de manera ininterrumpida desde el 2005. La publicación en sus versiones impresa y en línea han obtenido el Nivel 1 (36 puntos sobre 36).



La publicación Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación [Ensayos] (ISSN 1668-0227) está incluida en el Directorio y Catálogo de Latindex.



La publicación Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación [Ensayos] (ISSN 1668-0227) pertenece a la colección de revistas científicas de SciELO.



La publicación Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación [Ensayos] (ISSN 1668-0227) forma parte de la plataforma de recursos y servicios documentales Dialnet.



La publicación Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación [Ensayos] (ISSN 1668-0227) se encuentra indexada por EBSCO.



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

Prohibida la reproducción total o parcial de imágenes y textos. El contenido de los artículos es de absoluta responsabilidad de los autores.

Cuaderno 84

Año 21
Número 84
2019/2020

Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación [Ensayos]

Estrategias didácticas en escenarios de innovación tecnológica

Cecilia Mazzeo: Prólogo | **Isabel Alberdi:** Buceando en lo profundo. Metodología en el proceso de diseño gráfico. Apuntes sobre estrategias para abordar la enseñanza de la etapa de relevamiento | **Luciana Anarella:** Los medios digitales y la autogestión de saberes. Una experiencia pedagógica en la enseñanza del diseño | **Gabriela Chavez Mosquera:** El pulgarcito educado | **Alicia Coppo:** Estrategias de enseñanza del diseño para una nueva generación. El rol docente y el vínculo con el estudiante en el marco de las TIC'S | **Leandro Dalle:** Taller-mediante. Reflexiones críticas sobre una experiencia de amplificación del taller de diseño al medio virtual/digital | **Cecilia Mazzeo:** Renovaciones y persistencias. El taller y las tecnologías digitales | **Patricia Muñoz:** Incorporación de nuevos contenidos a la enseñanza desde la investigación | **Guillermo Sánchez Borrero:** La enseñanza del diseño a través del Diseño Social y las nuevas tecnologías.

Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos], es una línea de publicación bimestral del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo. Los Cuadernos reúnen papers e informes de investigación sobre tendencias de la práctica profesional, problemáticas de los medios de comunicación, nuevas tecnologías y enfoques epistemológicos de los campos del Diseño y la Comunicación. Los ensayos son aprobados en el proceso de referato realizado por el Comité de Arbitraje de la publicación.

Los estudios publicados están centrados en líneas de investigación que orientan las acciones del Centro de Estudios: 1. Empresas y marcas. 2. Medios y estrategias de comunicación. 3. Nuevas tecnologías. 4. Nuevos profesionales. 5. Diseño y producción de objetos, espacios e imágenes. 6. Pedagogía del diseño y las comunicaciones. 7. Historia y tendencias.

El Centro de Estudios en Diseño y Comunicación recepciona colaboraciones para ser publicadas en los Cuadernos del Centro de Estudios [Ensayos]. Las instrucciones para la presentación de los originales se encuentran disponibles en: http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/instrucciones.php

Las publicaciones académicas de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo actualizan sus contenidos en forma permanente, adecuándose a las modificaciones presentadas por las normas básicas de estilo de la American Psychological Association - APA.

Facultad de Diseño y Comunicación.
Universidad de Palermo. Buenos Aires.
2019/2020.

Estrategias didácticas en escenarios de innovación tecnológica

Prólogo

Cecilia Mazzeo.....pp. 11-13

Buceando en lo profundo. Metodología en el proceso de diseño gráfico. Apuntes sobre estrategias para abordar la enseñanza de la etapa de relevamiento

Isabel Alberdi.....pp. 15-29

Los medios digitales y la autogestión de saberes. Una experiencia pedagógica en la enseñanza del diseño

Luciana Anarella.....pp. 31-45

El pulgarcito educado

Gabriela Chavez Mosquera.....pp. 47-51

Estrategias de enseñanza del diseño para una nueva generación. El rol docente y el vínculo con el estudiante en el marco de las TIC'S.

Alicia Coppo.....pp. 53-67

Taller-mediante. Reflexiones críticas sobre una experiencia de amplificación del taller de diseño al medio virtual/digital

Leandro Dalle.....pp. 69-90

Renovaciones y persistencias. El taller y las tecnologías digitales

Cecilia Mazzeo.....pp. 91-106

Incorporación de nuevos contenidos a la enseñanza desde la investigación

Patricia Muñoz.....pp. 107-128

La enseñanza del diseño a través del Diseño Social y las nuevas tecnologías

Guillermo Sánchez Borrero.....pp. 129-146

Publicaciones del CEDyC.....	pp. 147-175
Síntesis de las instrucciones para autores.....	p. 176

Resumen: El presente Cuaderno del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación se inscribe en el marco de las múltiples publicaciones académicas que, con eje en el Diseño viene realizando la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo, Argentina. En esta edición autores convocados reflexionan, desde sus campos específicos de acción académica, en torno al impacto de la inclusión de las nuevas tecnologías digitales en el marco de la enseñanza de las disciplinas proyectuales, inclusión de recursos tecnológicos en los diferentes ámbitos de enseñanza y la práctica profesional, ha impulsado el desarrollo de nuevas estrategias didácticas para la enseñanza del diseño. Las diversas condicionantes contextuales, que abarcan desde dimensiones económicas hasta tradiciones en la enseñanza del proyecto, han posibilitado el surgimiento de múltiples modos de inserción de la tecnología en las aulas y los talleres de diseño. Este variado panorama incluye desde proyectos de diseño mediados por tecnología, hasta estrategias de enseñanza y aprendizaje en escenarios virtuales y presenciales. Esta publicación propone instalar el debate sobre este amplio abanico de posibilidades.

Palabras clave: diseño - tecnología - enseñanza - innovación - proyecto.

[Resúmenes en inglés y portugués en las páginas 12-13]

(*) Diseñadora Gráfica FADU UBA. Docente autorizado UBA. Doctora en Diseño UBA. Docente e investigadora FADU/UP.

El presente Cuaderno del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación se inscribe en el marco de las múltiples publicaciones académicas que, con eje en el Diseño en tanto conocimiento y práctica, viene realizando de forma ininterrumpida la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo, Argentina.

En esta edición, que lleva por título *Estrategias didácticas en escenarios de innovación tecnológica*, los autores convocados reflexionan, desde sus campos específicos de acción académica, en torno al impacto de la inclusión de las nuevas tecnologías digitales en el marco de la enseñanza de las disciplinas proyectuales.

La enseñanza, en todos sus niveles y contextos es una práctica compleja que involucra una multiplicidad de componentes y acciones. La Didáctica General la tiene como objeto de conocimiento y la Didáctica Proyectual complejiza su objeto desde la mirada disciplinar. La inclusión de recursos tecnológicos en los diferentes ámbitos de enseñanza y la práctica profesional, ha impulsado el desarrollo de nuevas estrategias didácticas para la enseñanza del diseño. Las diversas condicionantes contextuales, que abarcan desde dimensiones económicas hasta tradiciones en la enseñanza del proyecto, han posibilitado el surgimiento de múltiples modos de inserción de la tecnología en las aulas y los talleres de diseño. Este variado panorama incluye desde proyectos de diseño mediados por tecnología, hasta estrategias de enseñanza y aprendizaje en escenarios virtuales y presenciales.

Pensar en la enseñanza de cualquier disciplina, y las proyectuales no son una excepción, implica no solo considerar los contenidos y estrategias sino también los perfiles de los estudiantes, destinatarios y actores centrales de toda propuesta didáctica. Los cambios tecnológicos también han impactado en los procesos cognitivos, impacto aún por explorar en su real y profundo alcance, pero con cuyos efectos nos encontramos día a día en nuestras aulas y talleres. La disponibilidad de recursos tecnológicos, el acceso a información teórica y práctica, la posibilidad de conocer el universo visual y objetual propio del campo aparecen, más que como oportunidad, como desafío en tanto el uso acrítico de dichos recursos puede constituirse en obstáculo al momento de diseñar sin las herramientas epistemológicas que permitan capitalizar semejante caudal informativo y formativo.

Reflexionar conjuntamente sobre tan rico escenario es el eje propuesto en este proyecto, en el que la mirada desde diferentes disciplinas y contextos académicos posibilita ahondar en la riqueza y complejidad de esta perspectiva de la enseñanza del Diseño.

Los trabajos que componen esta publicación trascienden la mera reflexión para constituirse en aportes que buscan iluminar los múltiples y complejos modos en los que las tecnologías digitales se han instalado en el escenario de la enseñanza proyectual.

El rol y las particularidades de los diferentes actores que componen dicho escenario es revisado desde estas nuevas miradas con el objetivo de profundizar en la comprensión de los cambios que hoy atraviesan nuestras prácticas.

Abstract: The present Journal of the Center for Studies in Design and Communication within the framework of the multiple academic journals that, with axis in the design of the Faculty of Design and Communication at the University of Palermo, Argentina. In this edition, the authors called reflect, from their specific fields of academic, about the impact of the inclusion of new digital technologies within the framework of the teaching of the projectual disciplines. The inclusion of technological resources in the different areas of teaching and professional practice, has stimulated the development of new teaching strategies for teaching the design. The various contextual factors, ranging from economic dimensions to traditions in teaching project, have enabled the emergence of multiple modes of insertion of technology in their classrooms and workshops of design. This varied panorama includes from design projects mediated by technology, up to teach-

ing and learning strategies in virtual scenarios and face-to-face. This publication proposes to install the debate on this wide range of possibilities.

Keywords: Design - Technology - Education - Innovation - Draft.

Resumo: O presente Caderno do Centro de Estudos de Design e Comunicação no âmbito dos vários periódicos acadêmicos que, com eixo no projeto da Faculdade de Design e Comunicação da Universidade de Palermo, Argentina. Nesta edição, os autores chamados de refletir, a partir de seus campos específicos de acadêmico, sobre o impacto da inclusão de novas tecnologias digitais no âmbito do ensino das disciplinas projectual. A inclusão de recursos tecnológicos nas diferentes áreas de ensino e prática profissional, tem estimulado o desenvolvimento de novas estratégias de ensino para o ensino do design. Os vários fatores contextuais, variando de dimensões econômicas às tradições no ensino de projeto, permitiram o aparecimento de múltiplos modos de inserção de tecnologia em suas salas de aula e oficinas de design. Este panorama variado inclui design projetos mediado pela tecnologia, até estratégias de ensino e de aprendizagem em cenários virtuais e face-a-face. Esta publicação se propõe a instalar o debate sobre essa vasta gama de possibilidades.

Palavras chave: Design - Tecnologia - Educação - Inovação - Projecto.

[Las traducciones de los abstracts fueron supervisadas por el autor de cada artículo]

Buceando en lo profundo. Metodología en el proceso de diseño gráfico. Apuntes sobre estrategias para abordar la enseñanza de la etapa de relevamiento

Isabel Alberdi *

Resumen: El proceso de diseñar es complejo. Los factores que intervienen son muchos y diversos. Para su enseñanza es preciso elaborar un método. Dada la naturaleza del proyecto, será conveniente un método que consista en etapas abordables individualmente, permitiendo la marcha y contramarcha sin tener que descartar los pasos transitados frente a una dificultad.

El presente artículo se propone focalizar la atención en la primer etapa de un método posible. Esta consistirá en el acercamiento al tema sobre el que se trabajará en las piezas de diseño. Incluyendo actividades como elaboración de preguntas, búsqueda de datos, análisis de fuentes de información y verificación de la pertinencia de la información construida. Llamando a la acción reflexiva y analítica previa a la formulación.

Reconociendo Internet como el ámbito actual natural de las búsquedas, se plantearán diferentes estrategias que propongan actividades en el espacio virtual. Aprovechando las características particulares del medio como el espacio propicio para el trabajo colaborativo y la posibilidad de la conexión a distancia y sin un horario fijo establecido.

Palabras clave: Enseñanza - Proyectual - Metodología - Relevamiento - Búsquedas.

[Resúmenes en inglés y portugués en las páginas 28-29]

(*) Diseñadora Gráfica. Especialista en Teoría del diseño comunicacional. Diseñadora Gráfica. FADU UBA. Docente de la Carrera de Diseño Gráfico FADU UBA ISEC.

Metodología de diseño. La etapa del relevamiento

Los siguientes apuntes y consideraciones se encuadran en los pensamientos sobre la enseñanza y aprendizaje de la metodología proyectual, en el proceso de diseño. Considerando la importancia de presentar desde la enseñanza el proceso en toda su extensión, de recorrer durante el aprendizaje todas sus instancias antes de evaluar la pertinencia de las diferentes etapas en cada caso particular.

El objetivo que subyace a la intención de hacer foco en una etapa determinada del proceso es el de presentar el rol del diseñador con la responsabilidad que conlleva actuar como un comunicador visual dentro de un contexto social determinado. Reconocer áreas de

conocimiento humano previas a la realización del propio trabajo. Evidenciar el diálogo en la trama cultural¹ de la propia producción con las comunicaciones contemporáneas. Las ideas pensadas en este artículo se contextualizan dentro de la carrera de diseño gráfico y particularmente en el taller de diseño gráfico. Un espacio con características propias para la enseñanza. Donde se intenta abordar la articulación de todos los aspectos del proyecto de diseño acercándose en la medida de lo posible y salvando las distancias, traslaciones didácticas mediante, a la práctica profesional.

Teniendo en cuenta el objetivo, antes propuesto, la idea es considerar la importancia de una de las primeras etapas de una metodología posible para abordar un proceso de diseño gráfico. En esta desarrollaría el relevamiento sobre el tema con el que se trabajará. El momento de relevamiento dentro de la etapa de información es el comienzo de un proceso que sigue con la etapa de formulación, el desarrollo, materialización y verificación².

Frascara reconoce la importancia de esta etapa en relación a las siguientes, en tanto esta puede constituirse en espacio de génesis de la formulación.

“La creatividad tiene que ser relevante al contexto: no emerge desde dentro del diseñador, sino en la conexión entre el diseñador y el tema en cuestión, con todas las complejidades que esto implica” (p. 39).

En el ámbito profesional al comienzo de cada proyecto el diseñador suele realizar un acercamiento al tema sobre el cual va a trabajar. El grado de comprensión y profundidad dependerá de diversos factores como el tiempo disponible, la envergadura del proyecto, el conocimiento previo del tema y el grado de compromiso del diseñador. Si bien no siempre esto ocurre, al menos en la mayoría de las veces es deseable comprender lo que se va a comunicar.

Esta etapa del proceso proyectual presente en la tarea profesional se traduce en diferentes estrategias, así también en la enseñanza y aprendizaje del diseño. Constituye un acercamiento al tema que dará sustento a las piezas. No se refiere a las características propias de las tipologías de las piezas gráficas a diseñar, sino al contenido que en ellas tomará forma de comunicación visual.

Los contenidos que se trabajarán no son inherentes a la carrera o a la profesión. Conocer un nuevo tema obliga a tomar prestado elementos de otras áreas del conocimiento, invita a conocer espacios nuevos, a no dejarse llevar por presupuestos, a plantear las preguntas y encontrar respuestas a medida que se avanza sobre los datos relevados y se construye la información. En esta etapa el material será de temas muy diversos. Desde una película determinada, hasta la cultura de un país completo, pasando por los derechos del niño y una bienal de arte, por citar sólo algunos ejemplos.

En el taller

El pedido a los alumnos de relevamiento de información para el conocimiento del tema es o debería ser habitual en los talleres de diseño. Una dificultad frecuente consiste en lograr que los alumnos abandonen sus práctica de relevamiento superficial para llevarlos a un nivel más profundo. En los casos que llegan a cierta profundidad que tengan las herramientas para discernir si los datos seleccionados son pertinentes en el marco del proyecto

de diseño gráfico. Como en toda preparación si la materia prima es buena los resultados aumentan sus posibilidades de serlo también.

En esta etapa se buscará que los alumnos sean quienes construyan la información. El docente proveerá espacios de desarrollo, pautas a cumplir para recorrer el tema en su profundidad. El docente no se constituirá como el poseedor de la información, inclusive no necesariamente conocerá el tema previamente y no esperará que los alumnos lo adivinen lo que él ya sabe. Acompañará en el proceso indagando esperando a que las actividades planteadas se completen para dar forma al contenido. En su último libro en el capítulo sobre la enseñanza del diseño Frascara hace clara esta división de roles de parte del docente “Ayudar a aprender es más difícil que enseñar, pero es substancialmente más interesante, ya que posiciona al problema tratado en un punto de tensión entre el objeto de estudio y el estudiante, no entre el objeto de estudio y el maestro” (p. 26).

La propuesta es entonces detenerse, prepararse antes de arrancar. Relevar y conocer el tema antes de comenzar a idear soluciones, antes del momento de la formulación. Por lógico que parezca, no siempre es sencillo dentro de un ámbito más habituado a la acción antes que la observación y la reflexión, como puede ser el taller de diseño gráfico. La ansiedad por comenzar a delinear las piezas gráficas finales, empuja a la creación. La presión por hacer la entrega, por dar soluciones al problema planteado, precipita la formulación apoyándose en presupuestos sobre el tema.

Una vez que se da a conocer la consigna el primer impulso estará basado en la intuición. Funcionará como una *protohipótesis*. “La abducción se basa en el hecho de que existe una afinidad entre el que razona y la naturaleza del fenómeno en cuestión” (Frigerio, Pescio, Piatelli, 2007, p. 23). Frente a la observación de un hecho hay una inclinación abrupta a tomar partido. Respetando este tipo de razonamiento espontáneo se puede dar paso a una ejercitación previa que contemple volcar las ideas por escrito y reservarlas para comparar una vez terminada la etapa de información. Es interesante la verificación la cual permite preguntarse por los pensamientos intuitivos, de lo conocido del tema, presupuestos refutados o verificados que sirvieron de orientación en el arranque, conceptos que resultaron erróneos o incompletos. De esta forma es posible constatar la importancia de transitar esta etapa.

Pero la responsabilidad no quedaría de un solo lado, los docentes necesitan pensar que hacer durante esta etapa del proyecto, como trabajar con la información. Planificar actividades que posibiliten transcurrir ese momento con la misma profundidad que la etapa de formulación, o la etapa de desarrollo. Corregir el relevamiento con el mismo interés que los parámetros de composición, tipografía, imagen y color en una pieza gráfica. Seguramente también necesitarían manejar ciertos conceptos sobre el manejo de información. Proponer a los alumnos transcurrir esta etapa con dinámicas diferentes a las tradicionales puede resultar una táctica para incentivarlos. Diferenciándose de las dinámicas tradicionales que se llevan a cabo en el taller. Como la corrección y ajuste en clase de los proyectos que los alumnos desarrollan en su ámbito privado.

El cambio de dinámica ayuda situarse en el cambio de etapa. Cada tipo de trabajo requerirá entonces de actividades diferentes realizadas con dinámicas diferentes. El proceso de diseño no sería entonces un transcurrir de correcciones y verificaciones, sino que por lo menos al comienzo de su planteo la estrategia consistiría en posibilitar el aprendizaje

colaborativo más allá del intercambio de correcciones actualmente propio del taller. Con el objetivo de construir la información sobre el tema a trabajar. Dejándose en manos de los alumnos el relevamiento para fomentar un hábito de responsabilidad y comprensión sobre lo que se está comunicando en las piezas.

Buscar online, la naturaleza actual del relevamiento de información visual y textual

A partir de la observación cotidiana se intuye que el escenario virtual sería actualmente el hábitat natural de la búsqueda de información. Las búsquedas en su mayoría se suceden en Internet, o cuanto menos comienzan en este ámbito. La estrategia pedagógica podría aprovechar la naturaleza virtual de esta etapa del proceso de diseño. Potenciando el resultado a partir de la exploración de recursos disponibles tanto para los alumnos como para los docentes.

El medio virtual predispone a llevar adelante aprendizajes colaborativos. Enriquecer el resultado a través de la horizontalidad, y más aún en el caso de un grupo numeroso. Flexibilizando la cursada aprovechando la posibilidad que se realicen las actividades fuera del horario de clase. Los viajes y encuentros, aunque sean pautados previamente, consumen una parte del tiempo (siempre escaso) y esfuerzo de los alumnos. En este artículo se propondrán diferentes actividades para ampliar el abanico de recursos a la hora de encontrar estrategias de relevamiento y análisis de información.

La búsqueda conservará su naturaleza virtual buscando no perder la conexión entre compañeros de clase y de estos con el docente. Desafío planteado al realizarse fuera del horario de clase, es decir sin un tiempo y espacio físico concreto que predisponga al encuentro.

A su vez esa característica de la dinámica virtual posibilita enriquecer el resultado a través de la horizontalidad en un grupo que conforme un equipo de trabajo, suponiendo que la participación desde lo virtual disminuya inhibiciones que se pueden llegar dar en el ámbito físico.

Resumiendo hasta aquí quedarían destacadas las ventajas de aprovechar el medio virtual en la enseñanza durante la etapa de información del proyecto proyectual. Como así también los aspectos que podrían resultar problemáticos sobre los cuales tener especial atención.

Búsquedas espontáneas o planificadas

Realizamos búsquedas de datos cotidianamente, un nombre de un actor que nos olvidamos, el precio de un libro que queremos comprar, una receta de cocina, un transporte para llegar a un lugar determinado, y muchas otras cosas más. Estas búsquedas resultan en su mayoría de una naturaleza espontánea y con menor rigor de veracidad que lo esperado en una situación profesional o académica. Son cotidianas y permiten moverse en el ámbito actual, desarrollar actividades y llevar adelante tareas cotidianas.

Debido a su naturaleza espontánea y menor rigor de veracidad, es necesario establecer la diferencia entre este tipo de búsquedas cotidianas y las profesionales o académicas como

las trabajadas en este caso particular. No porque sean necesariamente diferentes personas quienes las realicen sino por los diferentes roles que se cumplen, que dependen de las expectativas que definen los parámetros exigidos en cada caso.

Dentro de un proyecto de diseño gráfico quien busca es una persona en su rol de diseñador. Esto requiere de ciertos cuidados y atención. La información que se busca construir en estos casos se caracteriza por ser profunda, precisa y confiable. En ella se fundamentará el diseño de una o varias piezas de comunicación visual. Esto implica que trascenderá más allá del ámbito personal para ponerse a funcionar dentro de un contexto social.

Pensar en el funcionamiento de la herramienta y develar el proceso técnico de búsqueda. Parece obvio pero no siempre se hace evidente. Por la simplicidad y asiduidad con las que se presenta en la vida cotidiana tiende a ser naturalizado.

Involucra varios factores que tienen que hacerse presentes y funcionar para llevar a cabo la tarea con éxito. Mediante un dispositivo conectado a Internet que posea un navegador (o una aplicación) a través de la cual se pueda acceder a motores de búsqueda (mejor conocidos como buscadores) que mediante algoritmos complejos realizan la selección de contenidos online de acuerdo a los parámetros ingresados por quien esté buscando.

La mirada sobre los contenidos de parte la herramienta *buscador online*, no es ingenua, y mucho menos objetiva. Evidencia que buscar no tendría porque ser una actividad reservada a un solo motor de búsqueda. Que la ubicuidad no asegura veracidad absoluta. No implica que lo que no se pudo localizar no exista. Que el orden en el que se presentan los resultados responde por un lado a intereses comerciales (anuncios pagos), maniobras de programación de los sitios para mejorar el orden en el ranking de aparición y por el otro a la lectura que realizan los algoritmos de los parámetros ingresados para la búsqueda.

Pero no todos los motores de búsqueda son iguales. Los buscadores generalistas tienen sus lógicas de búsqueda. Los algoritmos desarrollados arrojaran diferentes resultados. Apelan al espectro total de la Web (World Wide Web). Las buscadores temáticos o especializados, proponen un recorte de diferentes áreas o sobre diferentes temas.

El conocimiento de las lógicas con las que operan los filtros de búsqueda permite acortar caminos y hacer un recorrido más eficiente. Los filtros son parámetros que permiten discriminar la información por diferentes pautas. Cada buscador tiene su página de búsqueda avanzada que permite definirlos.

Las búsquedas cotidianas, como las académicas, necesitan de un conocimiento de la lógica de los buscadores, de la heurística del buscar, del dominio de técnicas de búsqueda. Cómo construir los parámetros de búsqueda, cuándo recurrir a buscadores específicos, cuestionar la utilidad de los resultados arrojados y afinar la búsqueda, son contenidos para trabajar que pueden parecer técnicos pero son propios del conocimiento de la herramienta de trabajo en esta etapa.

Salir a buscar en un buscador generalista puede resultar una tarea ardua y algunas veces bastante ineficaz. Es posible hacer una analogía entre una búsqueda tan general e ir con hambre a hacer las compras de alimentos al mercado. Probablemente la compra consistirá mayormente en productos de consumo inmediato, que satisfagan la necesidad apremiante del momento. Con el pasar de las horas y en los siguientes días, una vez solucionado el problema urgente, preparar la comida resultará difícil y es probable que termine en donde empezó, en la vuelta al mercado y nuevamente con hambre. Es probable que los ingre-

dientes para cocinar a largo plazo no estén entre la primer compra guiada por la urgencia y la falta de planificación.

Surge entonces una primera aproximación a través de una actividad propuesta para pensar en la herramienta de búsqueda. Algo así como una lista de supermercado que nos guiará en el recorrido. Preguntas que hacerse antes de arrancar y descartar la prisa y el apremio por tener algo, por encontrar. Algunas preguntas para pensar en la herramienta y las conductas habituales en su uso:

¿Cuándo recorro a un buscador?

¿Cuál buscador o buscadores uso?

¿Cómo lo uso. Pasos para realizar una búsqueda?

¿Que funciones de un buscador uso. Dónde y cómo las encuentro?

¿Cómo navego entre los resultados?

El relevamiento. En que podría consistir

Determinada la importancia de la etapa de información, es momento de delimitar el objeto de estudio del presente artículo, de especificar de que se trata el relevamiento, o en que podría consistir.

Frascara plantea que existen diferentes enfoques sobre esta etapa como el diseño centrado y/o con participación del usuario³. Por interesante que parezca este planteo, pensando en el ámbito universitario de la carrera de grado de diseño gráfico sería muy complejo de implementar. Requeriría que el trabajo práctico incluya la posibilidad de trabajar con un comitente real. En ese caso entran en juego otras consideraciones sobre el ámbito profesional y el académico, las traslaciones de contenido entre la primera y la segunda. Pensar en las posibilidades concretas de aplicarse un trabajo concebido en un ámbito y llevado al otro. Trabajar en el mundo laboral y aprobar la materia a su vez. Y que el encargo a su vez posibilite el contacto directo con los usuarios reales de las piezas a diseñar. Ese enfoque no es tan probable de llevar adelante con seriedad y todo lo que ello implica, y las diferentes estrategias de contacto con el usuario real.

Por lo dicho anteriormente y porque el tema excede en cierta medida el presente artículo, con un pie en la realidad, pero sabiendo que no es el único camino, el proceso de investigación en la propuesta abordada en este caso, estará basada en evidencias⁴. Es decir que el método planteado para la etapa de información basará sus decisiones en los datos confiables y posibles de conseguir para construir la información necesaria.

Las siguientes son algunas propuestas posibles. Seguramente el abanico de posibilidades es infinitamente más amplio. Estas parten de la experiencia de 10 años continuos de docencia en el ámbito del taller de diseño gráfico en la carrera de Diseño gráfico en la Universidad de Buenos Aires. El recorte también es parcial ya que la experiencia está enmarcada en el ámbito de acción de una sola cátedra. El objetivo es compartir la experiencia y comenzar a delinear actividades tendientes a la investigación dentro del proceso de diseñar. Buscando que cumplan con las características de ser factibles de llevar a cabo, a la vez útiles para la formulación de proyectos comprometidos con el mensaje que en ellos toma forma y que reconozcan la responsabilidad del diseñador como comunicador dentro de un contexto social.

Planificación del tema

Tomando prestadas ideas de la metodología del campo de la investigación adaptadas a esta circunstancia particular para comenzar a definir en extensión en que consiste el tema en cuestión, aquí un punteo que no agota todas las opciones sino que plantea a modo de guía algunos aspectos posibles a interrogar. Seguramente de acuerdo a la naturaleza de cada tema específico surgirán nuevos interrogantes más pertinentes en cada caso.

Punteo general de referencia para definir el tema a relevar:

- a. Definición del campo⁵. Centro, periferia y límites. Cuál es el objeto de estudio y sus diferentes enfoques. Características del objeto.
- b. Área del conocimiento humano al que pertenece.
- c. Temáticas que discute, analiza, investiga. Áreas de interés, temas centrales, conflictos dentro de la esfera de conocimiento, cambios de paradigmas.
- d. Otras disciplinas con las que se relaciona.
- e. Referentes: Quiénes tienen palabra reconocida dentro del campo, quiénes organizan la agenda de interés, quiénes legitiman. Personas e instituciones, históricos y contemporáneos, locales y globales (escuelas, fundaciones, grupos de investigación, etc.). Qué acciones llevan a cabo. Promoción, conservación, investigación, estudios, difusión, protección, etc. Qué métodos usan para llevar a cabo estas acciones.

No hace falta acumular una enorme cantidad de datos, si no se puede definir para qué se usarán o como se relacionarán entre sí. La primera instancia requerirá de la planificación. No hace falta mirar todas las imágenes, ni leer todos los textos. Por tal motivo la guía anterior puede orientar en el primer acercamiento a las evidencias que nos acercarán al tema. La propuesta de investigar metodológicamente antes de la tarea propia de diseñar no como una actividad aparte puede llegar a producir resultados que se resistan a ser aplicados. Por esta razón es pertinente pensar y adaptar un método a las particularidades del proceso de diseño, gráfico en este caso. A partir de la selección de datos surgirá la construcción de la información. En este caso el material de utilidad podrá ser tanto textual, como gráfico o visual. El relevamiento puede estar compuesto por fotografías, ilustraciones, piezas gráficas generadas en torno al tema.

Una propuesta. Nadar en la superficie o bucear en lo profundo

Pensar en una analogía con la acción del buceo puede servir para desarrollar el planteo de las actividades. Usando la idea de la profundidad como característica con la que se llevará a cabo la tarea relaciona ambas acciones. Nadar en la superficie a bucear en lo profundo del tema. Tomando también la metáfora ya naturalizada de navegar en Internet como forma de describir el manejo de los hipertextos conectados por la Web. Proponer la acción de explorar asociada con sumergirse en espacios, en aguas desconocidas. Hacer una inmersión en el tema, dejando que nos rodee en el espacio, arriba, abajo y a los lados. Para después volver a la superficie con un nuevo bagaje de información incorporado y

poder contar, o mostrar (más específicamente en este caso), aquello que a simple vista no se aprecia. Volver a la superficie para formular la propuesta de diseño.

La propuesta consta de varios ejercicios, la mayoría no son lineales y se pueden realizar en simultáneo. Aprovechando una característica propia del medio virtual que se corresponde con los avances y retrocesos propios del proceso proyectual.

En adelante se plantean las actividades para ser recorridas y realizadas por los alumnos con guía y compañía del docente. Como ya fue aclarado le idea es aprovechar lo propio del medio virtual y las características de la dinámica actual del buscar. Proponiendo profundizar en el tema. A su vez desarrollar competencias de investigación en los alumnos para que puedan enfrentar con autonomía cada nuevo proyecto de diseño.

Primeras actividades posibles. Preparando el equipo

Llega el momento de sumergirse, la actividad de bucear propiamente dicho. Pero previo a una inmersión es necesario una preparación que permita llevar a cabo la tarea con seguridad. Pensar y conseguir los elementos necesarios, preparar el equipo, contar con los medios de traslado, decidir en que zona sumergirse. Anticipar lo que se verá, las características del medio ambiente y los peligros posibles de la zona a explorar.

Una primera actividad podría ayudar a delimitar el tema, como se planteó anteriormente. Ya decidida la zona donde sumergirse, con la guía que delimita el tema como herramienta, llegará el momento de preparar el traje. Equivalente al paso de preparar un cuestionario específico sobre los puntos de interés. Si lo que se pone en juego son saberes específicos pensar en un especialista en el tema parece una buena idea. Para abordarlo y que la experiencia sea provechosa será de utilidad un cuestionario de preguntas para el especialista elaboradas por los alumnos.

Existen herramientas virtuales específicas que merecen la atención para enriquecer esta tarea. Los alumnos pueden compartir sus cuestionarios en un blog o Wiki. Ambos son espacios de colaboración entre pares. Todos los integrantes del grupo pueden descargar y ver la producción de sus compañeros. A su vez permiten la elaboración de una producción propia. Para participar cada uno produce su documento y lo sube al espacio destinado.

En un segundo momento de la actividad cada alumno responderá el cuestionario de un compañero. Teniendo que recurrir a la búsqueda de información sobre el tema para completar las respuestas. Probándose el traje del especialista. Respondiendo a requerimientos de saberes por parte del compañero que haya elaborado las preguntas. Mientras tanto en este espacio de reciprocidad, un compañero responderá las consultas de él también.

Un equipo necesita de todos sus integrantes para poder funcionar correctamente. Además del intercambio planteado en la actividad anterior se puede proponer un espacio para compartir las fuentes de consulta que seguramente será de utilidad para encontrar la información.

En este caso la herramienta virtual que puede facilitar dicha tarea es una base de datos. Su elaboración será colectiva y se puede instaurar como una fuente de consulta. Los saberes compartidos predisponen a colaborar, sólo se construye si todos aportan su parte. La llave de ingreso a la base de datos será la incorporación de alguna fuente de información perti-

nente al tema. Cabe en este punto hacer la aclaración que no se trataría en esta actividad de compartir la información propiamente dicha.

Los alumnos primero tendrían que identificar las posibles fuentes y luego discernir lo que puede ser de utilidad dentro de cada una. La base de datos se construirá con las entradas de los alumnos. Los alumnos a compartirán las fuentes que vayan encontrando. Las fuentes de información, como ya fue aclarado, pueden contener tanto material visual como textos. Los campos de las entradas serán por ejemplo: el vínculo URL y el tipo de información que se puede encontrar, se complementarán con campos de valoraciones. Estos serán abiertos y permitirán posteriores valoraciones por parte de los integrantes del grupo. Quienes consulten las entradas ajenas podrán valorar luego a partir de la calidad y pertinencia del material encontrado. Los comentarios quedarán a la vista de todos, con el fin de orientar en la búsqueda de información.

Así las entradas que se repitan, los comentarios positivos y negativos constituirán un cuerpo de información, no sobre el tema directamente, sino sobre las fuentes donde encontrar contenido sobre el mismo.

Esta actividad quedará vigente y con acceso durante todo el trabajo práctico. Suponiendo que su uso intensivo y responsable puede resultar en la generación de material de consulta tanto para los integrantes del grupo del taller como para otros. Dentro del proceso de avances y retrocesos se podrán consultar esos espacios valorados de fuentes de material sobre el tema de las piezas a diseñar.

Verificación de las fuentes. Comprobando que todo funciona bien

Durante la etapa de preparación del equipo es importante verificar que todo funcione apropiadamente. En la búsqueda del material además del conocimiento de las herramientas para la búsqueda, será importante poder evaluar las fuentes, es decir el origen de los datos relevados.

La actividad anterior proponía que los alumnos realizarán una valoración de las fuentes de información tanto propias como ajenas. Para llevar a cabo semejante tarea es preciso una orientación pautada. La subjetividad estará subyacente en todas las observaciones que expresen un juicio de valor, pero una valoración fundamentada puede resultar en un aporte valioso entre pares.

Será un paso importante poder discernir la diferencia entre las fuentes de Primera y Segunda mano en un primer lugar. Los enfoques parcializados sobre el objeto no construyen conocimiento sobre el tema y pueden confundir. En Internet abundan las publicaciones de opinión. La curaduría de contenidos suele estar casi ausente en la mayoría de los casos, y el costo de subir contenidos *online* es relativamente bajo. En principio solamente requiere un poco de tiempo y algunos conocimientos rudimentarios. Publicar una entrada en Wikipedia, mantener un blog sobre un tema específico, alimentar redes sociales con contenido parcializado, son algunas de las acciones posibles que se encuentran disponibles para realizar intuitivamente. De esta forma el contenido posible de encontrar en los diferentes sitios se alimenta, crece minuto a minuto.

Aborda claramente esta problemática un artículo de la Especialista en Información Joyce Valenza, en el que alerta sobre la importancia de saber decidir cuando es conveniente utilizar Internet en las investigaciones y cuando no lo es.

Podría parecer que el concepto de acceso universal gratuito a información de alta calidad se logró. NO se engañe, NO se ha logrado. Lo cierto sin embargo es, que sí hay mucha gente buena y generosa como: organizaciones gubernamentales, museos y universidades que comparten sus conocimientos creando sitios útiles en la RED, pero la gran mayoría de los escritores y editores siguen estando en el negocio de hacer plata y, simplemente, NO regalan su trabajo. Aunque cada vez son más las revistas y periódicos que atraen lectores a sus sitios ofreciendo resúmenes en línea de sus ediciones actuales y pasadas, si usted desea acceso al contenido completo del archivo, normalmente tendrá que comprarlo (Kasman Valenza, 2002).

Otra dimensión a tener en cuenta al momento de buscar es la espacial. Los contenidos a disposición que aparecen como resultados de la búsqueda tienen un alcance global. Al buscar cierta información busco en el mundo entero. Pero es preciso no dejarse engañar, en el mundo entero no, en el mundo visible a los datos del buscador online elegido para acceder a la Web. Entonces la veracidad y pertinencia se vuelven dos atributos preciados por los cuales vale la pena indagar.

En una entrevista en el año 2010 Umberto Eco señalaba que “Internet es el escándalo de una memoria sin filtro, donde no se distingue el error de la verdad” (Eco, 2010).

Proponía que enseñar la técnica de la comparación sería una competencia fundamental para poder moverse en un cúmulo de información con las características antes descritas. Los datos concretos a buscar, como una fecha o un nombre de un lugar en particular se constituye en una tarea sin costo aparente de tiempo, dinero y esfuerzo. El alcance es inmediato. La competencia de poder pensar en la confiabilidad de la fuente. Indagar entre diferentes sitios para poder usar las fuentes es lo que Eco llama “aprender el arte del filtro”, una habilidad necesaria que debería adquirirse en todos los niveles de estudio.

En el siguiente párrafo quedan enumeradas las competencias sobre el manejo de la información que deberían poder manejar los alumnos al momento de acometer la tarea de relevamiento de información.

Las competencias (habilidades, actitudes y aptitudes) para el acceso y uso de la información impresa y digital constituyen la base para el aprendizaje continuo a lo largo de toda la vida. Son comunes a todas las disciplinas, a todos los entornos de aprendizaje y a todos los niveles de educación. Capacitan a quien aprende para dominar el contenido y ampliar sus investigaciones, para hacerse más auto-dirigido y asumir un mayor control sobre su propio proceso de aprendizaje. Una persona competente en el acceso y uso de la información es capaz de:

Determinar el alcance de la información requerida.
Acceder a ella con eficacia y eficiencia.

Evaluar de forma crítica la información y sus fuentes.
Incorporar la información seleccionada a su propia base de conocimientos.
Utilizar la información de manera eficaz para acometer tareas específicas.
Comprender la problemática económica, legal y social que rodea al uso de la información, y acceder a ella y utilizarla de forma ética y legal (Tarragó y Sanchez, 2007).

Como herramienta concreta los alumnos podrán acceder a un cuestionario proporcionado en una fuente de recursos para educadores llamado Eduteka. Hacer ciertas preguntas concretas a la fuente del material ayuda a comprender la naturaleza de la misma. La valoración será fundamentada entonces y ya no dependerá de la impresión personal. Aquí se presenta un extracto de las preguntas que resultan pertinentes para acometer la tarea en el marco de un proyecto de diseño. El documento original es más largo, pero corre el riesgo de irse por las ramas e indagar sobre aspectos que no resultan pertinentes.

Guía para análisis de fuentes (Eduteka 2007)

1. Características del Sitio Web que realiza la publicación

- a. ¿Quién publica el Sitio Web? (Institución, entidad o persona que respalda el Sitio Web)
- b. ¿Cuál es el propósito del Sitio Web? (informar, vender, etc.)
- c. ¿A qué audiencia se dirige el Sitio Web?
- d. ¿Tiene publicidad? ¿La publicidad está separada de los contenidos?
- e. ¿Quién es el autor de los contenidos?
- f. ¿Cuáles son sus créditos? ¿Está calificado para dar la información que está dando?

2. Características de los contenidos

- a. ¿La información es objetiva o subjetiva?
- b. ¿En qué fecha se publicaron los contenidos? ¿son actuales y vigentes?
- c. ¿Se citan adecuadamente otras fuentes y se respetan Derechos de Autor? (tanto de imágenes como de contenidos)

3. Confiabilidad y pertinencia de la fuente

- a. De acuerdo con los datos recopilados sobre la fuente, ¿sus contenidos son confiables?
- b. De acuerdo con los datos recopilados sobre la fuente ¿La información es útil para resolver su pregunta?

En resumen el cuestionario pone de relevancia los aspectos a evaluar y en concreto lo importante de verificar las fuentes. Evaluar las características del sitio Web que publica el material y la características de sus contenidos. Pensando en sus propósitos, en los autores y sus créditos. En el tipo de información que publica, la fecha en la que se publicó, su actualidad y vigencia.

Simultáneas y asincrónicas. Burbujas que indican que estamos sumergidos

Mientras realizan el relevamiento se pueden plantear algunas actividades opcionales como un *Chat* o conversación virtual con los docentes en el horario de cursada regular. Durante el tiempo que dure esta parte del proyecto la cursada no será presencial. Disponer de un foro abierto para los alumnos donde preguntar sobre el trabajo y sus consignas; como también sobre las mismas herramientas de trabajo. Fomentando la solidaridad y apelando a la confianza entre pares para evacuar dudas.

Otra herramienta disponible es el uso de etiquetas o *hashtag* compartidos en redes sociales que indican que hay otros acometiendo la misma tarea, que todos están sumergidos. Ir compartiendo impresiones y comentarios que acompañen el proceso. Para evitar el abandono de la actividad. Si todas las actividades son realizadas a último momento por la mayoría de los alumnos se perdería un gran parte de la colaboración.

Construir la información. A sumergirse

Ya los integrantes están buceando, sumergidos en el material exploran el tema. El objetivo concreto de esta actividad será poner en relación los datos encontrados. Relevar la información tomando el material de las fuentes propuestas. Activar los contenidos latentes en la base de datos. Y usarlos para construir conocimiento sobre el tema del trabajo práctico. La actividad, fue brevemente planteada antes, consiste en principio en responder el cuestionario que un compañero haya elaborado la clase anterior. Aquel cuestionario pensado para un supuesto especialista en el tema. Por esa razón quién responda tendrá que estar en las profundidades del tema. Pensando, explorando de acuerdo a las demandas que surgen de un par. Ese par tendría el mismo requerimiento de trabajo práctico de diseño.

Aparece la pregunta por el ¿qué vemos?. Se indaga sobre la posibilidad de responder todas las preguntas encontradas. Abriendo un espacio para la crítica sobre la guía misma pensando si hacen falta más preguntas.

Analizar la pertinencia de la información según el proyecto que comienza será un objetivo perseguido también. Otra actividad posible durante la inmersión en el material es la de compartir tableros o galerías de imágenes. Requerir que cada alumno organice un conjunto de imágenes relacionadas con el tema. Pueden responder a casos de diseño análogos a la problemática del trabajo práctico. Los conjuntos quedarán abiertos a comentarios por parte de los demás integrantes. Además de socializar los casos análogos se espera que los comentarios sean tendientes a valorar la pertinencia de los casos.

Conclusión. Volver a la superficie

Volver a la superficie implicaría asomar la cabeza del agua, respirar el aire fresco y comenzar la siguiente etapa del proyecto de diseño. Comenzar la formulación del partido conceptual para luego tomar partido gráfico para llevar adelante el desarrollo de las piezas. Y así continuar con la producción, verificación en uso de las piezas diseñadas, etc.

Una vez más y pensando que el foco está puesto en la tarea de relevar y comprender en profundidad el tema que tomará forma en las piezas diseñadas. La propuesta es detenerse y realizar una conclusión sobre la etapa que acaba de terminar.

Se propondrá un foro de conclusión. Como espacio para la evaluación sumativa de la etapa. Partiendo de una conclusión elaborada por los docentes que comente la participación de los alumnos en las diferentes actividades. También estará abierto a opiniones de los alumnos. Para ellos algunos ejes posibles de discusión podrán ser el tiempo empleado en la búsqueda, resultados del relevamiento, etc. ¿Valió la pena el esfuerzo? En que lugar se encuentran en relación con el comienzo y aquellas notas sobre lo que sabía o suponía sobre el tema.

Más adelante y una vez en la etapa de formulación sería interesante evaluar si haber transitado la etapa de relevamiento allanó en algún aspecto el camino hacia la ideas o conceptos que guía la elaboración del partido.

Una vez transitada, elaborada, vista de diferentes enfoques, la información generada queda latente y disponible. Si es necesario se puede volver a usar el traje, sumergirse y explorar aspectos que en la superficie no son posibles de discernir.

Notas

1. La idea de la pieza de diseño como enunciado funcionando en una trama cultural a partir del concepto de Dialogética tomado de Bajtin. Como algo puesto a andar en la interdiscursividad de lo social. La Dialogética refiere a la capacidad de todo enunciado de dialogar, con aquellas contestaciones que provoca, con los enunciados contemporáneos a él y con aquellos enunciados que se relaciona por distintos tipos de familiaridad (Bajtin, 1982).
2. Estas etapas están tomadas del capítulo 2.2 El conocimiento proyectual, las etapas del proceso proyectual de *La enseñanza de las disciplinas proyectuales* de Mazzeo, Romano ed. Nobuko, 2007.
3. Referencia tomada de “Enseñando diseño”, dónde Frascara propone tres diferentes enfoques para la etapa de recolección de información: a) Diseño centrado en el usuario, b) Diseño participado c) Diseño basado en evidencias (p. 90).
4. Referencia tomada de “Enseñando diseño”, dónde Frascara propone tres diferentes enfoques para la etapa de recolección de información: a) Diseño centrado en el usuario, b) Diseño participado c) Diseño basado en evidencias (p. 90).
5. El concepto de Campo según Pierre Bourdieu. Dentro de un campo existe siempre algo en juego. Actores dispuestos a jugar, que cree en el juego por lo que comparten un “habitus”. El “habitus” se refiere al conocimiento y reconocimiento de las leyes inmanentes al juego. La estructura del campo es el estado de distribución del “capital específico” entre los agentes de un campo por lo que siempre está en juego. Y las luchas entre los nuevos agentes que tratan de entrar y los viejos que quieren sostener sus posiciones dentro del campo (Bourdieu, 2003).

Bibliografía

- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2003). *Campo de poder, campo intelectual*. Capítulos: “Algunas propiedades de los campos”. Buenos Aires: Quadrata Editorial.
- Eco, U. (1977). *Como se hace una tesis*. Título original en italiano Come si fa una tesi di laurea. Tascabili Bompiani. Sexta reimpresión, ed. Barcelona: Gedisa.
- Eco, U. (2010). En el futuro, la educación deberá enseñar a comparar sitios Web. Por Eric Fottorino *Revista Ñ*, Literatura. 13/10/10.
- EduTEKA. Dentro del Módulo sobre Competencia para Manejar Información (CMI) <http://www.eduteka.org/CMI.php> Publicación de este documento 8 de julio de 2006. Última consulta de este documento: 1 de octubre de 2007.
- Florio, M. P. y Apel, J. Curso Virtual: Búsquedas académicas en la Web. Tramo 3: las inter-fases y la confiabilidad de los resultados. Centro de Innovación y Calidad Académica. Secretaría de Asuntos Académicos. Universidad de Buenos Aires, 2012.
- Frigerio, M. C.; Pescio, S. y Piatelli, L. (2007). *Acerca de la enseñanza del diseño: reflexiones sobre una experiencia metodológica en la FADU*. (1a ed.). Buenos Aires: Nobuko.
- Hassan Montero, Y. (2006). Indización Social y Recuperación de Información. *No solo usabilidad: revista sobre personas, diseño y tecnología*. 16 de Noviembre de 2006.
- Kasman Valenza, J. (2002). *Lo que no se encuentra en la red*. EduTEKA.
- Mazzeo, C. y Romano, A. M. (2007). *La enseñanza de las Disciplinas proyectuales, hacia la construcción de una didáctica para la enseñanza superior*. (1a ed.). Buenos Aires: Nobuko.
- Ornelas Ley, Anahi y López-Ornelas, Maricela. En búsqueda de la calidad de la información que se publica en Internet. *Revista TEXTOS de la CiberSociedad*, vol. 12. 2009.
- Sánchez Tarragó, N. y Alfonso Sánchez, I. R. (2007). Las competencias informacionales en las ciencias biomédicas: una aproximación a partir de la literatura publicada. *Acimed* v.15, N° 2. La Habana.

Abstract: The process of designing is complex. The factors involved are many and diverse. For his teaching is a method should be developed. Given the nature of the project, it will be convenient to a method that consists of stages individually, allowing the affordable gear and reverse rotation without having to discard the steps traveled in front of a difficulty. This article intends to focus attention on the first stage of a possible method. This will consist in the approach to the topic that will work in the design pieces. Including activities such as crafting questions, search data, analysis of sources of information and verification of the relevance of information built. By calling the reflexive action and analytical prior to the formulation.

Recognizing the Internet as the current natural field of searches, different strategies will be proposed that propose activities in the virtual space. Taking advantage of the particular characteristics of the environment as the space conducive to collaborative work and the possibility of remote connection without a fixed schedule.

Keywords: Teaching - Design - Methodology - Research.

Resumo: O processo de projeto é complexo. Os fatores envolvidos são muitos e diversificados. Para o seu ensinamento é um método deve ser desenvolvido. Dada a natureza do projecto, será conveniente para um método que consiste em fases individualmente, permitindo a rotação inversa e acessível sem ter que descartar as etapas percorridas na frente de uma dificuldade.

Este artigo pretende concentrar a atenção sobre a primeira fase de um método possível. Isso consistirá na abordagem ao tema que irá trabalhar em peças de design. Incluindo atividades como elaboração de perguntas, os dados da pesquisa, a análise das fontes de informação e verificação da relevância da informação construída. Chamando a ação reflexiva e analítica antes da formulação.

Reconhecendo a Internet como o escopo atual de pesquisas, haverá diferentes estratégias para propor atividades no espaço virtual. Aproveitando as características particulares do ambiente como o ambiente espaço para trabalho colaborativo e a possibilidade de ligação remota e sem um horário fixo estabelecido.

Palavras chave: Ensino - Design - Metodologia - Pesquisa - Pesquisa.

[Las traducciones de los abstracts fueron supervisadas por el autor de cada artículo]

Los medios digitales y la autogestión de saberes. Una experiencia pedagógica en la enseñanza del diseño

Luciana Anarella *

Resumen: La propuesta de este texto apunta a indagar sobre las cualidades significativas de los espacios involucrados en la enseñanza universitaria en general y en la enseñanza del diseño en particular. Se busca poner de relieve el valor e incidencia de los medios digitales en el aprendizaje del sujeto, visualizándolos como nichos vacantes para ser ocupados en la planificación de procesos de enseñanza-aprendizaje.

Los medios digitales con sus diversos dispositivos construyen modos de apropiación del saber significativamente distintos de los modos de apropiación del saber desde los medios tradicionales para la educación formal.

Se parte de la hipótesis de que los medios digitales (con la amplia oferta de circuitos para la comunicación e información) son generadores de una modalidad de aprendizaje auto-gestionado que promueve recorridos personales hacia la construcción de un saber propio e irrepetible. Esta cualidad se contrapone al recorrido lineal y dirigido de los espacios académicos, que si bien incentiva el desarrollo personal está regido por pautas institucionales que acreditan el saber cómo saber científico.

De esta manera se pondrán en comparación las cualidades de los medios digitales como medios virtuales que esgrimen el espacio de lo cotidiano con las cualidades de los medios físicos y reales que imperan en el espacio académico. El límite de cada uno de estos espacios será el punto de partida para pensar en una posible interacción entre la inmersión de la academia con la emersión de lo cotidiano.

Palabras clave: Enseñanza - Diseño - Innovación - Espacios académicos - Virtualidad - Medios digitales.

[Resúmenes en inglés y portugués en las páginas 44-45]

(*) Diseñadora Gráfica. Docente FADU UBA. Investigadora.

Introducción

Este texto parte de una serie de premisas en torno a, las condiciones contextuales en que transcurre la enseñanza del diseño, las características disciplinares que aportan un valor propio asociado a los modos de enseñanza y al estrecho vínculo entre el diseño y los medios digitales.

Las condiciones contextuales están vinculadas a los modos de aprendizaje cotidiano: a los múltiples accesos a la información (Google, Instagram, Pinterest, YouTube, entre otros), a los efímeros diálogos de comunicación (protagonizados por las redes sociales entre ellas Facebook y Twitter) y a la autonomía y practicidad del aprendizaje por tutoriales. Por otra parte las características disciplinares (del Diseño en general y el Diseño Gráfico en particular) aportan un valor propio asociado a la construcción del saber colectivo y colaborativo que constituye un modo particular de inteligencia para el desarrollo, producción y puesta en valor del proyecto de diseño.

A su vez el desarrollo tecnológico para los medios de comunicación opera como pilar de la educación, se establece una interacción dinámica mediada por dispositivos que amplía las posibilidades de acceso a la información y por lo tanto al desarrollo personal. Hoy, esos dispositivos digitales intervienen tanto como herramientas y materia prima para la construcción y puesta en valor de un proyecto de diseño; como herramientas y materia prima para construcción y puesta en valor de la comunicación cotidiana ya sea superflua o profunda.

Este texto es una reflexión sobre la posibilidad de conjugar los modos de aprendizaje en el espacio académico con los modos de aprendizaje en el espacio de lo cotidiano, intentado visualizar las cualidades de cada uno de ellos y dejando al margen los presupuestos que banalizan el aprendizaje auto gestionado y ponderar, por su parte, el saber propio e independiente.

Para ello se buscó indagar a partir de una experiencia pedagógica que pone en relieve alguna de las virtudes que emergen de las redes de comunicación como medio de aprendizaje autogestionado (en este caso Facebook) y su consonancia con el medio de aprendizaje institucionalizado (en este caso, el taller de Diseño de la carrera de Diseño Gráfico, FADU, UBA).

La enseñanza académica y el cotidiano digital

Tradicionalmente la educación formal es un espacio que tiende a descuidar el vínculo con el espacio de la educación no formal; se constituye como una burbuja poco permeable con lo cual el espacio académico se aísla del espacio en que los estudiantes interactúan cotidianamente.

Son momentos donde la comunicación se expande, los medios se multiplican e interactúan; vivimos inmersos en una cultura digital en pleno desarrollo. Muchos discursos se gestan desde estos códigos y es en el acceso y conocimiento de ellos, donde comienza el proceso de desarrollo de la educación. A su vez el contexto social que emerge desde las redes sociales, los dispositivos digitales para la comunicación y hasta el aprendizaje por tutoriales (que a su vez se alinean con el concepto de saber colectivo y colaborativo) constituye, hoy, la trama del aprendizaje cotidiano que construye una “matriz de aprendizaje” es decir “(...) un modelo o matriz de contacto con el mundo con la cual construimos hábitos de aprendizaje y maneras de percibir secuencias de conductas” (Quiroga, 1992). Nuestro cotidiano está impregnado de narraciones como “formas para darle forma al mundo” (Cyrulnik, 2002), narraciones como puntos de convergencia de la comunicación. Una comunicación que se propaga en la multiplicación de medios de diferentes caracterís-

ticas tecnológicas (web, redes sociales, realidad virtual, realidad aumentada; que se suman a libros, diarios y revistas impresos, entre otros) y que convergen en un denominador común: la construcción de los nuevos modos de comunicación y representación visual. En este contexto de convergencia, los dispositivos de diferentes tecnologías se reformulan y se retroalimentan pidiendo una revisión constante de su modo de lectura y usabilidad. Claro que los objetos no desaparecen; mutan, se revalorizan y modifican su valor simbólico. Como bien expresa David Buckingham:

... la historia de la innovación indica que los nuevos medios no reemplazan necesariamente a los anteriores, sino que se suman al rango de opciones disponibles. En el proceso pueden modificar los motivos por los que las personas utilizan los medios de los que disponen, las clases de personas que los usan o los contextos en los que lo hacen. Pero al menos en la esfera de la cultura y las comunicaciones, las tecnologías normalmente se complementan entre sí de modos complejos y a veces imprevistos (Buckingham, 2008).

El grado de usabilidad de los diferentes dispositivos se mide en la observación empírica de los circuitos de comunicación que operan en los espacios educativos en general y en la enseñanza del Diseño en particular. De allí se prefigura el nivel de protagonismo de estos dispositivos (dinámicos y cambiantes) en el quehacer cotidiano de los estudiantes. La incorporación de estas tecnologías digitales provoca cambios en los hábitos y prácticas cotidianas promoviendo nuevos modos y vínculos comunicacionales tanto en las acciones, que estos dispositivos permiten, como en la construcción del discurso implícito en dichas acciones. Es decir que el soporte digital modifica hábitos tanto gestuales como de procedimiento, considerando que desde el momento que programamos nuestro día estamos manejando soportes digitales que codifican nuestras acciones en formas impersonales o universales quitándoles rasgos particulares (una muestra significativa es la universalización del emoticón).

Por su parte Pierre Levy junto con Michel Authier, acuñan el concepto de inteligencia colectiva que condensan con el término “cosmopedia”. La “cosmopedia” refiere a “un nuevo tipo de organización de los conocimientos que reposa ampliamente en las posibilidades abiertas por la informática para la representación y la gestión dinámica de los conocimientos” (Lèvy, 2004).

La evaluación de Lèvy sobre la gestión de conocimientos en el espacio de la “cosmopedia” propone pensar que:

Más que a un texto de una sola dimensión, o incluso a una red hipertextual, estamos frente a un espacio multidimensional de representaciones dinámicas e interactivas.

Al cara a cara de la imagen fija y del texto, característico de la enciclopedia, la cosmopedia opone a un gran número de formas de expresión: imagen fija, imagen animada, sonido, simulaciones interactivas, mapas interactivos, sistemas expertos, ideografías dinámicas, realidades virtuales, vidas artificiales, etcétera. En última instancia, la cosmopedia contiene tantas semióticas y tipos

de representaciones como se pueden encontrar en el mundo mismo. La cosmopedia multiplica los enunciados no discursivos.

A nuestro entender, la característica principal de la cosmopedia, y lo que le da su valor, es precisamente la no separación. Para los intelectos colectivos el conocimiento es un *continuum*, un gran mantel de retazos del cual cada punta puede plegarse sobre cualquiera otra. La cosmopedia desmaterializa las separaciones entre los conocimientos. Disuelve las diferencias entre las especialidades en tanto que son territorios donde se ejercen poderes, para solo dejar subsistir zonas de contornos difusos, estructuradas por conceptos de alcance variable y objetos en redefinición permanente. A una organización rígida de los conocimientos de disciplinas discretas y jerarquizadas (típico del territorio) –o al desmembramiento caótico de las informaciones y datos (típico de la mercadería)– se le substituye entonces una topología continua y dinámica.

Los miembros de una comunidad pensante indagan, inscriben, conectan, consultan, exploran. Su conocimiento colectivo se materializa en una inmensa imagen electrónica pluridimensional, en perpetua metamorfosis, agitándose al ritmo de las invenciones, de los descubrimientos, casi viva.

La cosmopedia pone no solo a disposición del intelecto colectivo el conjunto de conocimientos disponibles y pertinentes para él en un momento dado, sino que se ofrece igualmente como un lugar mayor de discusión, de negociación y de elaboración colectiva. Al ser imagen plural del conocimiento, la cosmopedia es el tejido mediador entre el intelecto colectivo y su mundo, el intelecto colectivo y él mismo. Los conocimientos ya no están separados de las cuestiones concretas que le dan sentido, ni de las prácticas que los engendran y que ellos modifican a su vez. Según las zonas de utilización y los trayectos de exploración, las jerarquías se invierten entre utilizadores y conceptualizadores, autores y lectores. En la cosmopedia, toda lectura es una escritura. La cosmopedia es como un espacio relativista sometido por la consulta y la inscripción. La inscripción propiamente dicha hace “cirugía” (cortes, costuras, trasplantes, operaciones discontinuas en general); la consulta, sin embargo, equivale a un masaje/doblado del espacio (inflexiones, operaciones continuas). Las preguntas, las interrogaciones sin respuesta ponen en tensión al espacio cosmopédico, señalan las zonas que llaman a la invención, a la innovación.

La cosmopedia, espacio continuo de las proximidades, implica primeramente en su estructura dinámica los vínculos, lazos y relaciones entre los enunciados. La situación, el contexto, los confines de una proposición no tienen que ser explicitados por discurso ya que están implicados en la forma moviente de la imagen. El contexto, las referencias, las coherencias conceptuales o prácticas de cada proposición no hay que recordarlas más puesto que están ya ahí, y la manera en que una nueva proposición se vincula al contexto (a otras proposiciones o a partes enteras de la cosmopedia) es materializada por posiciones relativas, proximidades, colores, luminosidades.

El intelecto colectivo forma, modela, pule, esculpe la imagen de su conocimiento y de su mundo más que traducirlo discursivamente. Repitémoslo, la

simplificación resulta de la reducción considerable de la parte de texto en la exposición del conocimiento gracias a la implicación de las informaciones sobre las relaciones en la forma misma del “espacio-cosmopedia” (Lèvy, 2004).

Este intenso vínculo de la inmersión digital con el espacio cotidiano, invita a pensar que una enseñanza de calidad en el espacio académico debería apuntar a una mirada sobre el sujeto, su independencia y autonomía y no a la educación con una única mirada sobre el conocimiento de los objetos; es decir “a la formación de sujetos, de personas capaces de construir de manera libre y autónoma su propia subjetividad y de participar como actores protagónicos...” de la educación (Tedesco, 2014). Es decir, apelando a una construcción libre y autónoma que contemple el concepto sobre la libertad personal, entendida como:

La capacidad para definir orientaciones, valores, concepciones del mundo y de la vida que se apoyan en el dominio de los códigos por los que circula la información, en el conocimiento de la historia, en el manejo del razonamiento lógico, en el dominio de las formas de comunicación y de expresión artística, que solo pueden adquirirse sólidamente con procesos educativos sistemáticos (Tedesco, 2014).

Esta mirada sobre la autonomía del sujeto de aprendizaje se entiende como un mecanismo de reafirmación que otorga lugar al trabajo colectivo y universal y no a un mecanismo que sumerge al sujeto en el individualismo. Para lo cual es posible considerar tres aspectos que Tedesco destaca para la formulación de estrategias pedagógicas que den cuenta de una mirada universal de la educación y que implican trabajar sobre el desarrollo como sujeto (tanto desde el punto de vista curricular como desde las modalidades de enseñanza-aprendizaje, de la formación docente y de la integración de equipos):

- a. la capacidad de formular un proyecto,
- b. la capacidad de elaborar una narrativa acerca de la situación que se vive y acerca de las estrategias de acción que desarrolla cada actor, y
- c. la confianza para enfrentar los desafíos que presentan las situaciones de aprendizaje.

En consonancia con los lineamientos de Tedesco, Boaventura de Sousa Santos en *Conocer desde el sur: para una cultura política emancipatoria*, señala algunos “campos sociales”, que propician y a su vez enmarcan la construcción del saber, caracterizados por las acciones, las experiencias y las prácticas independientes. Entre ellos se destacan:

- **Las experiencias de comunicación e información** acerca de diálogos y conflictos posibles, derivados de la revolución de las tecnologías de comunicación y de información, entre los flujos globales de información y los medios de comunicación social globales, por un lado y, por otro, las redes de comunicación independientes transnacionales y los medios independientes alternativos.
- **Las prácticas sociales y sus agentes** que, en tanto todas las prácticas sociales se basan en conocimientos son, también, prácticas de saber. Sin embargo, al incidir sobre las

prácticas, el trabajo de traducción intenta crear inteligibilidad recíproca entre formas de organización y entre objetivos de acción. En otras palabras, en este caso, el trabajo de traducción incide sobre los saberes en tanto que saberes aplicados, transformados en prácticas y materialidades.

Ambos señalamientos apuntan a enfatizar la necesidad de construcción de un discurso propio y comprender que “conocer es reconocer al otro como sujeto de conocimiento, es progresar en el sentido de elevar al otro del estatus de objeto al estatus de sujeto” (Santos, 2008), incorporando, interrelacionando y revalorizando el saber ajeno.

La pedagogía de taller

En la enseñanza del diseño, a diferencia de las materias humanísticas, la relación de los estudiantes con los contenidos disciplinares exige mucha producción visual, la cual por sus propias características, condiciona la modalidad y dinámica de las clases. Una diferencia significativa radica en la conformación del espacio físico: talleres de grandes dimensiones equipados con mesas (tableros) que se comparten entre 8 estudiantes aproximadamente y que se disponen en el aula de manera aleatoria sin un orden establecido; y que acentúa fuertemente la diferencia con las habituales aulas de clases teóricas donde el equipamiento, compuesto por sillas ordenadas y orientadas a un frente donde se ubica el profesor, asigna un adelante, atrás, derecha e izquierda con respecto a la ubicación de los estudiantes en el espacio de estudio. Esta relación espacial implica un cambio radical en la mirada sobre las relaciones entre los estudiantes y profesores y por ende propicia un vínculo distinto entre los saberes, el estudiante y el profesor.

En este contexto “de taller” las dinámicas de clase transcurren, habitualmente, con la exposición de los trabajos producidos por los estudiantes y el debate sobre los mismos destacando aciertos y desaciertos en cada uno de los proyectos. Esta modalidad, propia de las carreras proyectuales, tiende a tener algunas variaciones en relación a la manera de debatir sobre los trabajos producidos, generando dinámicas donde habitualmente se pueden visualizar:

- Situaciones donde el profesor escucha a cada estudiante de manera individual y opina sobre el proyecto producido (relación unilateral e individual, al estilo consultoría).
- Situaciones donde el profesor marca errores y aciertos en cada uno de los trabajos frente a todo el grupo de estudiantes (relación unilateral y grupal).
- Situaciones donde el profesor frente a todo el grupo propone trabajar en problemáticas comunes tomando como ejemplo algún proyecto; poniendo en juego la posibilidad de transferir problemáticas de un proyecto a otro (relación unilateral grupal con intervenciones o no según las posibilidades de diálogo que abra).
- Situaciones donde los estudiantes trabajan con sus proyectos analizando los problemas que puedan surgir y luego exponen lo analizado (relación grupal guiada por el docente).
- Situaciones donde el profesor construye preguntas para generar el debate y luego concluir en la verificación de contenidos trabajados (relación dialogal grupal coordinada por el docente).

Cada una de estas dinámicas dan mayor o menor protagonismo al profesor, al estudiante y por consiguiente al saber. En mayor medida las 3 primeras modalidades son las que imperan destacando aciertos y desaciertos (en las producciones de los estudiantes), lo cual implica caer en el denominador común de entender al producto como el objeto de estudio, perdiendo de vista que “el objeto no es solo objeto sino, al mismo tiempo, problema: lo que está enfrente, como obstáculo e interrogación” (Freire, 2005).

Las formas de “colonialismo” (en términos de Freire) que se evidencian en las carreras proyectuales no se visualizan como una reproducción de teorías y saberes construidos desde la palabra sino como una reproducción de material visual según tendencias, modas y estéticas guiadas por los parámetros que fluyen de la comunicación “globalizada”. Se puede decir que se establece entre estudiantes, profesores y saber una relación “bancaria” que “pretende mantener la inmersión” del sujeto, dejando de lado la posibilidad de “buscar la emersión de las conciencias, de la que resulta la inserción crítica” (Freire, 2005). Y que, por otra parte, acentúa el sentido lineal de la educación como una

Totalidad hecha de partes homogéneas, que deja por fuera, ignora o trata de subsumir a su lógica y reglas de constitución gran parte de la realidad, (...) desperdiciando experiencias sociales (...) desdibujando sus potencialidades críticas y transformadoras, convirtiendo el futuro en destino inalterable y ya dado (Suarez, 2008).

Pero en un contexto de convergencia de tecnologías y redes virtuales, y desde una mirada crítica

La realidad, como quiera que se la conciba, es considerada como un campo de posibilidades (...) como el análisis crítico de lo que existe que reposa sobre el presupuesto de que los hechos de la realidad no agotan las posibilidades de la existencia, y que, por lo tanto, también hay alternativas capaces de superar aquello que resulta criticable en lo que existe. El malestar, la indignación y el inconformismo frente a lo que existe sirven de fuente de inspiración para teorizar sobre el modo de superar tal estado de cosas (Santos, 2008).

En consiguiente trabajar en nuevas propuestas pedagógicas, no implica solo conceptualizar sobre los contenidos disciplinares de la práctica académica sino también intervenir sobre aquellos contenidos que están implícitos en la práctica cotidiana. Visualizar dichas prácticas permite reiniciar sus significados como saberes que surgen de lo cotidiano y ponderar la idea de que

Ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, mediatizados por el mundo (...) No se trata sólo de saber cómo es el alumno, sino de valorar su conocimiento, su cultura. Tanto cuando está adherida al pensamiento mágico, como cuando contiene núcleos de buen sentido, como cuando posee un plus de conocimiento (Hillert, 2008).

Esta concepción sobre la enseñanza se nutre de una mirada propia sobre la disciplina, porque entiendo que la acción planificada opera como tutor de la práctica del diseño pero se retroalimenta de las acciones y saberes cotidianos que surgen tanto de los entornos reales como de los entornos virtuales.

La planificación es un espacio consecutivo al espacio de lo espontáneo y como tal implica una trama estratégica desde una mirada consciente –al menos, en algunos aspectos– de la textualidad en la que van a insertarse. Estos textos de lo cotidiano son dinámicos y fluyen entre las múltiples interacciones con que se construyen (Anarella, 2008).

Por lo tanto la enseñanza del diseño no puede estar ajena a la movilidad de lo cotidiano y por lo tanto de la mutación fluctuante de la disciplina.

Dice Pierre Lèvy:

Vivimos en miles de espacios diferentes, cada uno con su sistema de proximidad particular tal (temporal, afectivo, lingüístico, etcétera), que una entidad cualquiera puede estar cerca de nosotros en un espacio y muy alejada en otro. Cada espacio posee su axiología, su sistema de valor o de medida particular. El objeto tal, que será muy “pesado” en cierto espacio, será ligero, marginal, en otro. Una buena parte de nuestra actividad cognitiva consiste en distinguirnos entre la multitud de “mundos” diferentes en los cuales navegamos. Debemos descubrir rápidamente la topología y la axiología de los nuevos espacios en los cuales debemos participar, no confundir los sistemas de valores, apreciar la evolución de las situaciones (Lèvy, 2004).

Es decir los circuitos, los medios y las redes globales de información y comunicación son espacios de construcción, son nichos alternativos de construcción del saber permeables de ser detectados y visibilizados (como deconstrucción) para analizar y cuestionar; en términos de J. Derrida, “parejas de conceptos que se aceptan normalmente como evidentes y naturales, que parece como si no se hubieran institucionalizado en un momento preciso” y evitar que “a causa de esta naturalidad adquirida, semejantes oposiciones limiten el pensamiento” (J. Derrida, 1986).

La pedagogía de lo cotidiano

Partiendo del análisis de la práctica docente y de la práctica cotidiana, de inmersión en los medios digitales como el espacio de la “cosmopedia”, surgen algunas preguntas recurrentes: ¿Cuál es la contribución de los medios digitales en la enseñanza del diseño? ¿Cómo capitalizar esas prácticas y permitir sus aportes, legitimándolas como irrupciones innovadoras que apuntan a la independencia del sujeto? ¿Cómo construir hoy una pedagogía que conjugue la enseñanza en el espacio académico con la enseñanza en el espacio cotidiano?

¿Es el entramado de redes sociales digitales el medio para la fusión entre la academia y el cotidiano? ¿Cuáles son los aportes de cada uno de los entornos (real y virtual)?

Una experiencia realizada en el taller de Diseño, de la Carrera de Diseño Gráfico, FADU, UBA; apunta, justamente, a poner de relieve “la comprensión de las relaciones que existen en la sociedad entre lo particular y el todo, entre lo específico y lo universal” (Henry Giroux, 1992).

Lo particular y el todo, lo específico y lo universal se tensionan en la búsqueda de alternativas que pongan en juego las relaciones entre los distintos espacios de comunicación de lo académico y los espacios de comunicación de lo cotidiano. Las redes sociales, entre otros, son espacios donde lo específico convive con lo universal y lo particular convive con el todo.

Dicha experiencia (transitada en el taller de Diseño, como experiencia pedagógica) supuso generar un espacio de trabajo virtual auto gestionado por un grupo de aproximadamente 110 estudiantes. Se propuso usar un grupo de facebook para que cada estudiante suba su producción en base a una consigna dada y que los mismos estudiantes cuestionen, evalúen, propongan, recomienden y debatan sobre el trabajo de sus compañeros.

Se generó un espacio donde se ponen en juego los saberes particulares y los saberes académicos sin la mediación del profesor. Un espacio donde los estudiantes intercambian opiniones sobre la producción de sus trabajos sin la participación de los profesores quienes se comportan como veedores de los debates. Los debates generados en ese espacio resultan un material para la reformulación y evaluación crítica sobre las modalidades de enseñanza con que se trabaja en el taller y son un material para visualizar aquellos saberes de lo cotidiano que se ponen en juego sin la mediación del profesor, de allí su carácter pedagógico. Si bien la propuesta es muy simple y pareciera que se asocia a otras modalidades habituales, es en su análisis donde radica el mayor interés.

Transcurrida la experiencia, detectamos principalmente tres cualidades de esta modalidad de trabajo, tanto del ámbito relacional como del ámbito disciplinar:

- Visualizamos que aquellos estudiantes que tenían poca participación en el espacio presencial (con la coordinación del docente), en el espacio virtual tomaban otro protagonismo dando cuenta de una postura crítica que el espacio físico no le permitía desarrollar.
- Detectamos como algunos contenidos trabajados en el taller no eran lo suficientemente comprendidos a pesar del abordaje reiterado y el uso de las preguntas para profundizar sobre el tema.
- Detectamos contenidos que emergen desde las interpretaciones personales de los estudiantes y que no fueron tenidos en cuenta en la programación del ejercicio.

Esta experiencia permite, a su vez, visualizar varios aspectos que están alineados y que intentaré hilar para encontrar nexos entre la relación que se establece entre el espacio académico y el espacio cotidiano, entre el espacio físico y el espacio virtual, entre el espacio particular y el espacio general.

Se observó (en los debates e intervenciones que se generaron en el grupo) que se han multiplicado las posibilidades de aprendizaje, tanto por la misma práctica de intervención como por la aceptación de que es un espacio habilitado para el error. A su vez, la reflexión

sobre las producciones, la autoevaluación y la autogestión del grupo son fruto de una comprensión natural sobre el funcionamiento del espacio virtual, el cual abre paso a las argumentaciones espontáneas y a la participación desde la ausencia corporal.

Estas cualidades prefiguran lo que entiendo como pedagogía de lo cotidiano, una pedagogía que involucra un espacio para el hacer/pensar/participar desde el anonimato de la ausencia corporal y que otorga una autonomía y libertad de construcción del saber al resguardo de la mirada sentenciosa del experto. Una pedagogía que marcan una diferencia enriquecedora y resulta un interesante insumo para la construcción de una mirada sobre la enseñanza que integre el espacio cotidiano con el espacio académico.

Deconstruir el espacio académico y el espacio cotidiano desde sus propiedades permite visualizar los componentes que inciden tanto en la enseñanza como en el aprendizaje. En dicho análisis se definen binomios que permiten caracterizar y a la vez confrontar dichas propiedades formativas. Se define que, en tanto el *espacio académico* se conjuga como un espacio institucional, cerrado, gestionado, evaluado y presencial; el *espacio cotidiano* se conjuga como un espacio propio, abierto, autogestionado, autoevaluado y virtual.

- **Espacio institucional/espacio propio**

El espacio académico está fuertemente influenciado por ser de carácter institucional. Promueve vínculos de aspecto ideológico y social mediados por la propia institución (estatal o privada). Es un espacio donde el aprendizaje se ve condicionado por las cualidades de habitabilidad, por su arquitectura, mobiliario e instrumentos a disposición, que permiten un tipo específico de prácticas.

El espacio cotidiano es un espacio de carácter propio que se sumerge en un terreno de relaciones sociales significativamente distintas. La impronta de lo cotidiano modifica la relación tiempo - espacio - sociedad con condiciones de habitabilidad que se desdibujan en la misma práctica. Es un espacio propio e intangible que promueve prácticas y aprendizajes independientes.

- **Espacio cerrado/espacio abierto**

El espacio académico es un espacio cerrado que contiene al saber legitimado, que genera un círculo acotado de relaciones y que establece grupos de pertenencia. Es un espacio inamovible, de saberes disciplinares poco cambiantes y que interactúan en sus propios límites argumentativos guiados por respuestas esperables que construyen un circuito cerrado de saberes.

El espacio cotidiano por el contrario, es un espacio abierto dinámico y cambiante donde se desdibujan los límites argumentativos del saber académico. Es un espacio donde el saber cotidiano está mediado por infinidad de interacciones multidisciplinares regidas por la expectativa de lo inesperado. El saber cotidiano es un espacio sin límites que permite hacer y deshacer desde múltiples abordajes.

- **Espacio gestionado /espacio autogestión**

El espacio académico es un espacio gestionado, de administración de saberes que apuntan a un fin específico a corto o largo plazo; es un espacio de orden jerárquico, conducido por el docente/cátedra el cual genera pautas de producción y modos de apropiación que, en

tanto planificados y controlados, pretenden ser respetados con condiciones mínimas de cumplimiento en relación a los contenidos, al tiempo y al nivel de producción.

El espacio cotidiano, por su parte, es un espacio de autogestión de la producción y del tiempo; pero a su vez, es un espacio de autogestión de los saberes y las prácticas; no tiene un fin necesariamente específico y deja abierta la posibilidad de reformulación de los mecanismos de producción. Busca la verificación o refutación de las hipótesis que la propia planificación pone en juego pero, a su vez, es un espacio que pone en alerta la rigidez de lo planificado apostando a la versatilidad de lo imprevisto.

- **Espacio de evaluación / espacio de autoevaluación**

El espacio académico es un espacio de evaluación guiado por parámetros estipulados, tanto para los contenidos y objetivos disciplinares como los contenidos y objetivos pedagógicos. Es un espacio de evaluación permanente, de competencia y de comparación, donde se establece una relación asimétrica de poder que genera estados de dependencia. En este espacio, el valor del saber está regido por los saberes acreditados por la propia institución, las autoridades y los docentes a cargo. Es decir, es un espacio para la acreditación de saberes.

El espacio cotidiano, por su parte, es un espacio de autoevaluación que no persigue la acreditación sino la construcción de un saber propio, particular e irrepetible. El valor del saber académico queda relegado al saber de la práctica cotidiana, a la independencia del sujeto y a la valoración del saber individual generado desde el mismo espacio cotidiano. Se autoevalúan no solo las producciones sino los comportamientos de los diferentes actores desde una relación de paridad que estimula la independencia.

- **Espacio presencial/ espacio virtual**

El espacio académico es un espacio presencial, de vínculos sociales atravesados por un interés común (las disciplinas que los convoca) que opera como motor y materia prima. Es un espacio de intercambio cuerpo a cuerpo con condicionantes propios de la presencia, que inciden en cada individuo de manera aleatoria según sus características.

Es un espacio que, en tanto presencial, se desarrolla en un tiempo lineal y continuo, que pretende un estado de atención permanente.

El espacio cotidiano es un espacio virtual donde la acción se vuelve íntima, individual y a su vez pública; opera en el anonimato del cuerpo y permite deshacer los límites de lo presencial. El motor de los intereses no es necesariamente común y se multiplica en el espacio virtual porque la diversidad del medio lo habilita. El tiempo no es lineal ni continuo, por el contrario es variable y discontinuo.

En consecuencia y considerando las cualidades de cada uno de los espacios, podremos pensar e indagando sobre los modos de fusionar o complementar la pedagogía de la academia con la pedagogía de lo cotidiano y visualizar los tipos de aprendizaje que entre tanto se ponen en juego:

- **Aprendizaje desde la práctica**, en tanto la misma práctica implica la toma de decisiones para la formulación de proyectos.
- **Aprendizaje desde el error**, sorteando lo inesperado y resolviendo desde la autogestión

- **Aprendizaje desde la problematización frente a la relación entre lo presencial y lo virtual**, resolviendo nexos poco visibles en la planificación.
- **Aprendizaje desde las argumentaciones espontáneas**, enfrentando las preguntas y respuestas sobre las producciones, algunas deseables otras impredecibles.
- **Aprendizaje en la reflexión sobre los resultados**, reflexiones que surgen en el instante o a posteriori, reflexiones atemporales.
- **Aprendizaje desde la autoevaluación** de la práctica; instancia donde se involucran y entrelazan criterios personales. Es la evaluación de los logros personales, los temores, la puesta en juego de los saberes propios que genera la confianza para enfrentar los desafíos que presentan las situaciones de aprendizaje.

A modo de cierre

Así planteado, la interacción entre espacios y la visualización de los diversos tipos de aprendizajes, deberían conducir a transformar y mejorar las formas de aprehender la realidad en general y del diseño en particular.

Hoy la tecnología nos permite trabajar en espacios virtuales que trascienden los límites de las aulas, habilitando modos de participación poco aprovechados como instrumentos para una nueva pedagogía en pos de un pensamiento que confronte una pedagogía de la respuesta con una pedagogía de la pregunta. Es decir que confronte la idea del saber cómo una respuesta certera y cerrada con la idea del saber cómo una pregunta para la problematización y apertura, “la primera (versión bancaria), pretende mantener la inmersión, la segunda por el contrario, busca la emersión de las conciencias, de la que resulta su inserción crítica en la realidad” (Freire, 2005).

Esta experiencia en el taller de Diseño es una propuesta que surge en busca de pedagogías que permitan la construcción y fortalecimiento de saberes propios, sujetas a modificaciones y reformulaciones que, por su carácter crítico, contemple variables sobre el intercambio de relatos y prácticas que se retroalimentan en la dinámica misma de la vida social.

Esto,

Supone avivar la imaginación pedagógica y la creatividad cultural y dirigir las hacia el diseño y puesta en marcha de modalidades, estrategias y dispositivos de trabajo que planteen relaciones horizontales (...) que hagan ganar en inteligibilidad a todos los participantes (...), que reconozca y respete diferencias sin tratar de colonizarlas en nombre de una validez científica... (Suarez, 2008).

La frontera entre la academia y lo cotidiano, es un terreno aun poco transitado, cargado de prejuicios y condicionamientos que derivan de nuestra propia formación como formadores y como profesionales. Indagar, proponer y generar bisectrices que establezcan nexos entre ambos espacios, sería un aporte para profundizar en los modos de aprendizaje desde dispositivos que tanto aportan al aprendizaje cotidiano pero que aún están vedados en el aprendizaje académico.

Finalmente y en palabras de Lidia Rodríguez rescato el sentido del diálogo para la construcción del saber propio, tanto en la enseñanza como en el aprendizaje, tanto en el espacio académico como en el espacio cotidiano.

A dialogar se aprende, al igual que se aprende a escuchar y a hablar. Se aprende a reconocer en el otro un igual. “Poder decir: no se” es un acto que tiende un puente con el otro, y por todo eso, profundamente formativo.
(Rodríguez, 2008)

Bibliografía

- Aguerrondo, I. (2005). *Estrategias para mejorar la calidad y la equidad de la educación en la Argentina*, en ¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino? Buenos Aires: UNESCO.
- Anarella, L. y otros (2008). *Piquete de ojo, La semiosis de lo espontáneo y lo planificado en el contexto de la crisis*. Buenos Aires: Ediciones FADU, Nobuko.
- Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Cyrulnik, B. (2002). *El encantamiento del mundo*. Barcelona: Gedisa.
- Derrida, J. (1986). La metáfora arquitectónica. (Architettura ove il desiderio può abitare). Entrevista de Eva Meyer, *Domus*, 671, (pp. 16-24),.
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. Las políticas educativas en argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de “nuevo signo” *Educ. Soc., Campinas*, v. 32, n. 115, p. 339-356, abr.-jun. 2011 Disponible em <http://www.cedes.unicamp.br>.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gentili, P. Las deudas educativas del Bicentenario. *Cuadernos del Pensamiento Crítico Latinoamericano* N° 35. CLACSO, octubre de 2010. Publicado en La Jornada de México, Página 12 de Argentina y Le Monde Diplomatique de Bolivia, Brasil, Colombia, Chile, España y Perú.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México: Siglo veintiuno.
- Gluz, N. y Rodríguez Moyano, I. Asignación Universal por Hijo, condiciones de vida y educación. Las política sociales y la inclusión escolar en la provincia de Buenos Aires. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21 (21). Recuperado [data] <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1102>, 2013.
- Hillert, F. (2008). El giro copernicano pedagógico de Freire. *Revista Novedades Educativas*, Año 20, N° 209. Novedades Educativas, Buenos Aires, .
- Kessler, G. (2005). *Exclusión social y desigualdad ¿nociones útiles para pensar la estructura social argentina?* en ¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino? Buenos Aires: UNESCO.
- Lèvy, P. *Inteligencia colectiva. Por una antropología del ciberespacio*. BVS (Biblioteca Virtual em Saúde) Washington, DC. Marzo de 2004.

- Quiroga, A. (1992). *Matrices de aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- Rodriguez, L. (2008). Actualidad del pensamiento y la praxis freiriana. *Revista Novedades Educativas*, N° 209. Novedades Educativas, Buenos Aires.
- Santos, B. de S. (2008). *Conocer desde el Sur. Para una cultura y política emancipatoria*. La Paz: Clacso.
- Suarez, D. H. (2008). La tradición crítica en educación y reconstrucción de la pedagogía. *Revista Novedades Educativas*, Año 20, N° 209. Novedades Educativas, Buenos Aires.
- Suarez, D. H.; Ochoa, L. y Dávila, P. (2005). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. *Revista Nodos y Nudos*, Vol. 2; N° 17. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia (UPN), Bogotá.
- Tedesco, J. C. (2005). Los nuevos temas de la “agenda” de la transformación educativa en Argentina en *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?* Buenos Aires: UNESCO.
- Tedesco, J. C. (2014). *Educación y justicia social*. Santiago: UNESCO.

Abstract: The proposal of this text aims to investigate the significant qualities of the spaces involved in university education in general and in the teaching of design in particular. It seeks to emphasize the value and impact of digital media in learning the subject, regarding them as vacant niches to be occupied in the planning of teaching-learning processes. Digital media with their various devices build modes of appropriation of the know significantly different from the modes of appropriation of knowledge from traditional media to formal education. The assumption is that digital media (with the wide range of circuits for communication and information) are generators of a mode of self-managed learning that promotes personal tours toward the construction of a know own and unrepeatable. This quality is opposed to the linear route and directed the academic spaces, that while encourages the development staff is governed by institutional guidelines that accredit the know how scientific knowledge. In this way will be compared the qualities of digital media as virtual media wield the space of the everyday with the qualities of the physical media and actual conditions in the academic space. The limit of each one of these spaces will be the starting point for thinking about a possible interaction between the immersion of the Academy with the rise of the everyday.

Keywords: Teaching - Design - Innovation - academic spaces - Virtuality - Digital Media.

Resumo: A proposta do presente texto tem como objetivo investigar as qualidades significativas dos espaços envolvidos no ensino universitário em geral e no ensino do design em particular. Procura-se enfatizar o valor e o impacto da mídia digital na aprendizagem do assunto, considerando-os como nichos vagos para ser ocupado no planejamento de processos de ensino-aprendizagem. Mídia digital com seus vários dispositivos construir modos de apropriação do saber significativamente diferente dos modos de apropriação de conhecimentos a partir da mídia tradicional à educação formal. A suposição é a de que a

mídia digital (com a vasta gama de circuitos de comunicação e informação) são geradores de um modo de auto-gerida de aprendizagem que promove passeios pessoais para a construção de um saber próprio e irrepitível. Esta qualidade é contra a rota linear e dirigiu os espaços acadêmicos, que, enquanto encoraja o desenvolvimento pessoal é regido por diretrizes institucionais que Credenciar a saber como o conhecimento científico. Desta forma, serão comparadas as qualidades da mídia digital como a mídia virtual empunha o espaço do cotidiano com as qualidades do meio físico e das condições reais do espaço acadêmico. O limite de cada um desses espaços será o ponto de partida para pensar sobre uma possível interação entre a imersão da Academia com a ascensão do dia-a-dia.

Palavras chave: Ensino - Design - Inovação - espaços acadêmicos - A virtualidade - Mídia Digital.

[Las traducciones de los abstracts fueron supervisadas por el autor de cada artículo]

Resumen: El Whatsapp como herramienta educativa. Hoy la educación universitaria se embarca en un reto, ya no hacen falta instrucciones sino ingenio para construir futuros escenarios de aprendizaje. Por tanto, el uso de aplicaciones se podría constituir en una ingeniosa herramienta. El desafío es transformar en consecuencias positivas el uso de las nuevas tecnologías y las aplicaciones a partir de la promoción de una práctica activa de la teoría para la naturalización de los conceptos. Resolviendo la interrogante de Serres en su libro Pulgarcita. ¿Qué transmitir? ¿A quién transmitir? y ¿Cómo transmitirlo?

Estas nuevas generaciones demandan espacios formadores donde la tecnología se convierta en un aliado, promoviendo el uso de *app-capacitadoras*, que incitan a buscar posibilidades nuevas y los docentes como mediadores no permitan que *app-dependientes* limiten los actos de los estudiantes. Como docentes, el reto es mejorar la pedagogía para dejar marcas que perduren positivamente en los estudiantes.

Palabras clave: Aplicaciones - educación - entornos de clase - espacios formadores - escenarios de aprendizaje.

[Resúmenes en inglés y portugués en las páginas 50-51]

(*) Lic. en Animación Digital, Universidad San Francisco de Quito, Ecuador. Especialista en Marketing Digital, Universidad Técnica Particular de Loja. MFA Computer Art School of Visual Arts, NY, U.S.A. Doctoranda UP.

Al observarlos, con admiración, enviar mas rápidamente de los que yo nunca podría hacerlo con mis gordos dedos, enviar (digo) SMS con los dos pulgares, los he bautizado –con la mas grande ternura que pueda expresar un abuelo– Pulgarcita y Pulgarcito. Este es su nombre, mas bonito que la vieja palabra, pseudo-científica, de dactilo (Serres, Pulgarcita, p. 8). Hoy la educación universitaria se embarca en un reto, ya no hacen falta instrucciones sino ingenio para construir futuros escenarios de aprendizaje. Es así como la tecnología no se debería convertir en el mas despiadado enemigo del docente, por el contrario, forma parte de la flexibilidad que esta generación demanda.

Como sostiene Gardner (2014), al hablar de tecnología se inscribe tanto el hardware como el software que ha formado parte de nuestra especie desde hace miles de años. Todos los seres humanos reaccionan a los estímulos y a las acciones que la tecnología nos ofrece desde que nacemos hasta que morimos.

La tecnología se clasifica en:

- Herramientas y máquinas: es la tecnología en el sentido tradicional de la palabra (hacha, maquina de vapor) y que normalmente esta hecha de madera, metal, plástico u otros materiales disponibles.
- Información: que se puede transmitir bien a través de nuestro propio cuerpo, bien mediante tecnologías de distinto tipo y obra del ser humano (noticias, ocio, mapas, entradas de enciclopedia).
- Información transmitida por una maquina o una herramienta concreta (el televisor que emite noticias locales o internacionales constituye un medio de comunicación (Gardner, 2014, p. 31).

Es así donde era de tecnología, Smartphone, la información, es decir el conjunto concreto de “conocimiento” se intercambia por un medio, entendiéndose como el instrumento donde esta información se concentra y permite el procesamiento de información para una futura toma de decisiones.

En el marco de este contexto tecnológico la reflexión de Mc Luhan (1967) cobra total vigencia. Vivimos actualmente en una época para cruzar barreras y borrar viejas categorías, encontrando un equilibrio funcional entre la imaginación de enseñar con nuevas tecnologías y el aprender con nuevas herramientas.

“El medio es el mensaje” es una mirada a nuestro alrededor para ver que está sucediendo. Es una colisión-oscopio de situaciones interrelacionadas entre sí” (Mc Luhan, p. 10). Para Mc Luhan y como lo asevera Gardner (2014), las aplicaciones no serían más que un nuevo medio de comunicación. Por tanto, el uso de aplicaciones (Whatsapp) se podría constituir en una ingeniosa herramienta didáctica para la educación.

Es aquí donde surge la misma interrogante que se planteó Serres en su libro Pulgarcita. ¿Qué transmitir? ¿A quién transmitir? y ¿Cómo transmitirlo?

Antes de responder a dichas interrogantes cabe hacer un paréntesis y poner sobre la mesa que, ante esta hipotética situación, el Whatsapp como herramienta educativa, quien debería cambiar sus prácticas es el docente, sus creencias son el primer obstáculo a superar (Anijovich y Cappelletti, 2017).

Entendemos por “creencia” el repertorio de supuestos y respuestas rutinarias a los problemas profesionales que, generalmente, no tienen base teórica que las sustenten, pero configuran el comportamiento de los profesores. Representan una plataforma de partida relevante y critica en el desarrollo de las prácticas docentes y funcionan como el fundamento central que los guía (Anijovich y Cappelletti, 2007, p. 41).

Acercándonos entonces a las interrogantes de Serres. ¿Qué transmitir? ¡El saber! ¿A quién transmitirlo? A esta nueva generación de universitarios y ¿Cómo transmitirlo? Con nuevas tecnologías, aplicaciones, que promuevan el aprendizaje. Ya lo sostuvo Brunner (1966) La comunicación y el pensamiento van juntos. Es así como el reto sería que los docentes

den el valor al Whatsapp (aplicaciones) por el valor de usarlo, por la retribución que este devuelve. Es decir, por el conocimiento.

Se debería ejecutar menos practicas de enseñanza basados en una tradición mimética, donde su principal objetivo es presentar, ejecutar, evaluar, premiar, fijar y avanzar. La educación de esta era demanda cambios fundamentales de la enseñanza, cambios que en algún momento repercutirán en el futuro. Ahora educar se convierte más que en una responsabilidad en una iniciativa pedagógica. *La enseñanza poderosa*, termino que lo sostiene Maggio (2012) es crear una propuesta original que transforme. Donde la resolución de problemas complejos pueda ser abordados de manera original con estudiantes entusiasmados y comprometidos. Construir diálogos que iluminan (Maggio, 2014).

Estas nuevas generaciones demandan espacios formadores donde la tecnología se convierta en un aliado, promoviendo el uso de *app-capacitadoras*, que incitan a buscar posibilidades nuevas y los docentes como mediadores no permitan que *app-dependientes* limiten o determinen los actos de los estudiantes (Gardner, 2014).

Necesitamos de una tradición trasformadora donde el docente tenga un compromiso profundo hacia el estudiante y su aprendizaje, basado en lo experimental acercándose así a una educación constructivista y no conductista. Apoyando a lo que sostiene Schon (1992) la meta de hoy en día es formar profesionales más reflexivos.

En base a lo expuesto el Diseño Grafico se convertiría en una buena coartada para poner en práctica el enunciado que sostiene este articulo. “El diseño es un campo complejo que tiene en la proyectualidad y la comunicación los ejes constitutivos de su hacer” (Mazzeo, 2017, p. 19). Por eso la propuesta del uso de whatsapp en los entornos de clase se aplica a una práctica de reflexión en la acción donde la teoría no es dictada como tal, pero en el accionar hay ejecuciones teóricas ofreciendo “argumentaciones visuales que intervienen en ese complejo montaje en el que los interlocutores interactúan” (Mazzeo, 2017, p. 28).

Entonces, resulta una propuesta novedosa que el docente por medio de un mensaje grupal envíe cada mañana una imagen / texto para analizar; y, aplicando las estrategias de didáctica de corrección de proyectos se segmentaria de cierta forma la didáctica. La imagen o texto serviría para que el alumno indague sobre las intensiones de lo enviado (COMPRENDER), proceso que lo realizaría de manera autónoma una vez visualizada la imagen, y una vez que la recepción de la imagen es comprobada, el docente (CHEQUEA) contenidos teóricos en la practica, afianzando así conceptos. Finalmente, para la hora del encuentro personal (ACLARAR Y ACENTUAR) la asimilación del aprendizaje por medio de aplicaciones reiterativas.

Como lo sostiene Gardner (2014), para algunos jóvenes, esos mensajes tecleados son incluso mas íntimos que una conversación directa. Por lo tanto, con la intimidad que los mensajes de texto permiten, el alumno indirectamente estaría realizando una actividad autónoma que incentive a la reflexión en la aplicación de conceptos y procedimientos haciendo que se convierta en un conocimiento inerte.

Como docentes, tenemos un reto de cada día cuestionarnos como mejorar la pedagogía y dejar marcas que perduren positivamente en los estudiantes. Es un reto al que no todos están dispuestos por que pueden fracasar o acertar en sus intentos. Pero al menos se actúa sobre el problema, se innova sobre la marcha. “En el sentido de la enseñanza poderosa que se formula en tiempo presente, ser original es también no copiarse a si mismo, reconocer cada realidad para construir allí pedagogía” (Maggio, 2012, p. 26).

Por último, no se puede concluir este artículo reflexivo sin cuestionar qué profesionales queremos formar. En los ambientes de aula el celular y el uso de aplicaciones se debe convertir en un aliado y el docente debe permitir que los estudiantes puedan reflexionar mientras estén en contacto con dichas aplicaciones.

Todos los medios nos dan una paliza de pies a cabeza. Son tan penetrantes en sus consecuencias personales, políticas, económicas, estéticas, psicológicas, morales éticas y sociales que no dejan parte sin tocar, afectar o modificar. El medio es el mensaje. Es imposible comprender el cambio social y cultura si no se conoce el modo en que funcionan los medios como entornos (Mc Luhan, 1967, p. 26)

El desafío es transformar en consecuencias positivas el uso de las nuevas tecnologías y las aplicaciones a partir de la promoción de una práctica activa de la teoría para la naturalización de los conceptos. Ya lo dijo Litwin (1997), en lo que ella denominó el metaanálisis de la clase, definido como la construcción del conocimiento a partir de la reconstrucción de lo recientemente vivido en un plano diferente (como se cita en Maggio, 2012). Pensar en una educación que inspire por medio de creaciones colectivas.

Bibliografía

- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Gardner, H. y Davis, K. (2014). *La generación APP: Cómo los jóvenes gestionan su identidad, su provacidad y su imaginación en el mundo digital*. Argentina: Paidós.
- Hernandez Pina, M. (sin año). *Las relaciones entre pensamiento y lenguaje según Piaget, Vygotsky, Luria y Bruner*. Recuperado de: <https://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/21940/1/05%20Las%20relaciones%20entre%20pensamiento%20segun%20Piaget%20Vygotsky.pdf>
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza: Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Maggio, M. (TED Talks). (2014, marzo,06). *Si la enseñanza: Mariana Maggio at TEDxUCES*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=zE5eH52Vqkw>
- Mazzeo, C. (2017). *Diseño y sistema: bajo la punta del iceberg*. Buenos Aires: Ediciones Infinito.
- McLuhan, M. y Fiore, Q. (1967). *El medio es el mensaje: un inventario de efectos*. Buenos Aires: La Marca Editora.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona; Editorial Paidós
- Serres, M. (2012). *Pulgarcita*. Paris: Manifestos le Pommier.

Abstract: The Whatsapp as an educational tool. Today the university education embarks on a challenge since you don't need instructions but ingenuity to build future scenarios for learning. Therefore, the use of applications could be a nifty tool. The challenge is to transform in positive consequences the use of new technologies and applications from the promotion of an active practice of the theory for the naturalization of the concepts.

Resolving the question of Serres in his book Thumbelina. What transmit? Who do you transmit? And how do I transmit it? These new generations demand trainers where spaces technology becomes an ally, promoting the use of app-trainers, which incite to search for new possibilities and teachers as mediators do not allow app-dependent limit the acts of students. As teachers, the challenge is to improve the pedagogy to leave marks that last positively in students.

Keywords: Applications - Education - classroom environments - spaces trainers - learning scenarios.

Resumo: O WHATSAPP como uma ferramenta educacional. Hoje, o ensino universitário embarca em um desafio desde que você não precisa de instruções mas a engenhosidade para construir cenários futuros para a aprendizagem. Portanto, o uso de aplicações pode ser uma ótima ferramenta. O desafio é transformar em consequências positivas para a utilização de novas tecnologias e aplicações a partir da promoção de uma prática activa da teoria para a naturalização dos conceitos. Resolver a questão de Serres, em seu livro Thumbelina. O que transmitir? Que você transmitir? E como posso transmiti-lo?

Estas novas gerações formadores procura espaços onde a tecnologia se torna um aliado, promovendo o uso do app-formadores, que fomentam a busca de novas possibilidades e professores como mediadores não permitem a app-limite dependente dos actos dos estudantes. Como professores, o desafio é melhorar a pedagogia para deixar marcas que duram positivamente em estudantes.

Palavras chave: Aplicações - Educação - ambientes de sala de aula - espaços formadores - cenários de aprendizagem.

[Las traducciones de los abstracts fueron supervisadas por el autor de cada artículo]

Estrategias de enseñanza del diseño para una nueva generación. El rol docente y el vínculo con el estudiante en el marco de las TIC'S.

Alicia Coppo *

Resumen: En los nuevos escenarios tecnológicos se plantea una reflexión sobre los actores principales en la enseñanza-aprendizaje del diseño: estudiante y profesor. El perfil del alumno de hoy, los rasgos que lo caracterizan, su relación con las herramientas tecnológicas que modelan su accionar. El rol del docente en su camino de adaptación al nuevo contexto de aula física con notebooks y celulares y de aula virtual, que abre nuevas relaciones e intercambios. La actitud empática de quien enseña mientras se corre del centro de la escena para dar lugar a la expresión creativa en un contexto disciplinar que expone y desea permitir el desarrollo individual sin imponer ni coartar. El conocimiento de los rasgos predominantes de los estudiantes de hoy (en su mayoría de generación Z) por parte del enseñante. El desarrollo de vínculos flexibles y su rol como generador de un espacio en la clase que permita enriquecer los procesos de aprendizaje, en el marco de un grupo que se vincule colaborativamente y que extienda su área de acción al ámbito virtual.

Palabras claves: diseño -generación Z-rol docente-vínculos flexibles-actitud empática

[Resúmenes en inglés y portugués en las páginas 66-67]

(*) Arquitecta. Docente Ciclo Básico Común FADU UBA. Especialista en Docencia Universitaria.

1. La enseñanza del diseño en el ciclo introductorio

La proyectualidad es un nuevo dominio cognitivo para el estudiante del ciclo introductorio que constituye el Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires, por lo tanto deberá desplegar mecanismos que relacionen los conocimientos que trae con los nuevos aprendizajes.

El proyecto como disciplina roza el campo del arte, la técnica, la ciencia y las humanidades, considerando la inserción del binomio sujeto-objeto, en un determinado contexto sociocultural, histórico, económico, etc.

(...) El proceso por el que transita el alumno en la resolución de un problema proyectual implica un hacer de tipo procedimental y por lo tanto invoca un

tipo particular de aprendizaje. El aprendizaje de procedimientos suele asumir, más que otros, cierta laboriosidad porque se aboca a la construcción de saberes y hábitos básicamente conductuales. Para peor, o mejor dicho; para caracterizar con mayor especificidad este modo de operar sobre la realidad, el procedimiento proyectual es de carácter “poiético”, es decir, opera sobre una entidad que todavía no es; y es esa entidad objetual que no existe, ese no-objeto, lo que conducirá el procedimiento hacia su propia producción (...). En una didáctica del proyecto, los procedimientos sobre los que se pretende desarrollar aprendizajes, no están preformados por la especificidad de una disciplina. Todo saber disciplinar deslinda su objeto del de otros saberes, valida sus prácticas de producción y de formación, actualiza sus referentes, instituye su historia, su crítica, su teoría (...) ¹

La enseñanza es un acto de comunicación en el cual para el docente, que es quien produce el mensaje, es de importancia fundamental saber quiénes son los intérpretes de dicho mensaje para anticipar cómo lo decodificarán.

2. Conocer a los estudiantes de hoy: la Generación Z

Hay debates entre los investigadores respecto a la ubicación de la generación a la que pertenecen los estudiantes de hoy en una línea temporal. Para Alejandro Mascó², integran la Generación Z, los nacidos entre finales de 1990 y 2000. Otros consideran a los nacidos entre 1995 y 2005. Esta discrepancia surge como consecuencia de las diferentes posiciones acerca de los puntos de inicio y finalización de las anteriores generaciones Y, X y los baby-boomers. El concepto de Generación Z surge en los países del primer mundo, y de allí provienen la mayoría de los estudios e investigaciones que se han realizado. No existe información específica en América Latina, sin embargo, muchas de las características que definen a los jóvenes de los países desarrollados también definen a los del resto del planeta.

Esta generación nace en un momento de recesión global, en un mundo azotado por el terrorismo y la inseguridad, en tiempos de importantes ajustes demográficos y ambientales, con cambios climáticos y nuevas tendencias migratorias.

Esta generación está formada por los primeros verdaderos nativos digitales, diferentes a la generación anterior (los Millennials), en comportamiento y mentalidad.

Estadísticamente se identifican algunas características que los definen:

Son más autónomos que integrantes de generaciones anteriores y suelen ser proclives a discutir aquellas decisiones de padres y profesores a las que no les encuentran sentido, una de ellas es la de memorizar.

Pueden identificar problemas que representan una barrera para alcanzar sus objetivos y los resuelven de una forma más simple y práctica.

Muchas consultoras coinciden en que no se dejan llevar por las publicidades ni las modas, sino más bien por sus intereses personales. Eligen generar sus propios contenidos como videos y blogs en los que cuentan experiencias y también quieren diseñar sus propias marcas.

Procesan la información y aprenden de una manera diferente: la interactividad con las TIC'S da lugar a nuevos modelos comunicativos que a su vez, generan nuevos modelos educativos y de aprendizaje (Gutiérrez, 2003). Este nuevo modelo se basa en el descubrimiento y en la participación y se aleja del clásico modelo transmisivo que considera a los alumnos meros receptáculos vacíos donde volcar información (Paulo Freire).

Vivir rodeados de un mundo virtual dinámico, en constante expansión y cambio, produce mucha incertidumbre e inquietud en los jóvenes de hoy, al mismo tiempo que les proporciona herramientas que los transforman en autodidactas y críticos de los métodos tradicionales de enseñanza.

Hoy el aprendizaje es compartido, social y construido colaborativamente, lo que resulta mucho más significativo y motivador para esta generación que ha crecido en la cultura de la interactividad. Esto concuerda con las teorías constructivistas que rechazan la pasividad del alumnado y postulan un aprendizaje construido activamente, fruto de la investigación, de la comunicación y del descubrimiento³.

Esta generación está habituada a tener acceso al instante a información del mundo entero y por ello no encuentran sentido a aprender de memoria cosas que se pueden encontrar con un simple clic o haciendo una pregunta a un buscador de Internet. Estar conectados las 24 horas del día, siempre "online" los siete días de la semana constituye una prioridad, lo que influye en la forma en cómo ven el mundo globalizado, sin barreras y en cómo se vinculan con él.

La inmediatez de la información que otorga el hecho de estar todo el tiempo conectado los vuelve impacientes y poco tolerantes a la frustración. La gran mayoría ha estado en contacto con dispositivos móviles y acceso a Internet desde niños, esto plantea nuevas dinámicas sociales en las que adquiere un papel protagónico la 'vida en redes sociales', la interacción por medio de servicios de mensajes instantáneos y la comunicación visual por encima de la verbal y escrita. Ya no utilizan el correo electrónico, sino los chats gratuitos como Messenger, WhatsApp y redes sociales como Facebook y Twitter. Han nacido junto con notebooks y tablets, por lo cual se adaptan muy rápidamente a las variaciones de las nuevas tecnologías.

La época de cambios veloces que les toca vivir demanda mentes lúcidas, de razonamientos rápidos, ávidas de lo nuevo y de líneas de pensamiento con asociaciones inmediatas, en concordancia con el ritmo de las redes.

Tienen hábitos multitasking, (pueden desarrollar varias tareas al mismo tiempo), esto los hace impacientes: no les gusta esperar y suelen estar ansiosos por pasar de una etapa a otra lo más rápido posible.

El uso del celular se encuentra ampliamente extendido. Sin embargo, el dispositivo no es considerado en sus usos habituales (llamadas telefónicas, mensajes de texto), sino más bien como instrumento que concentra una serie de actividades comunicacionales y lúdicas de uso cotidiano (cámara fotográfica, juegos, acceso a Internet y redes sociales).

Los Millennials no recuerdan un mundo sin computadoras y la Generación Z no conoce un mundo donde no hay acceso constante a Internet de forma inmediata y conveniente,

se trata de una generación Wi-fi. Prefieren YouTube o Netflix a la TV y son amantes de Facebook y Twiter.

Es una generación altruista que quiere salvar el mundo y se muestra políticamente sensibilizada por cuestiones como la desigualdad socio-económica pero está muy desilusionada con la política tradicional.

El tiempo libre se vincula cada vez más con las vocaciones profesionales (blogs, diseño de moda, fotografía...) y las comunidades que se forman en torno a ello.

Tienen inquietudes por participar en algún tipo de ONG y actividades de voluntariado y también están preocupados por cuestiones ambientales.

Si la Generación Y fue definida con una actitud de “yo, yo, yo” –consumidora de los palos de ‘selfie’– a la Generación Z le importa más lo que sucede en el planeta.

Están más en sintonía que nunca con lo que está sucediendo en el mundo porque tienen más acceso a él. El 40% del total mundial está conectado a Internet y pronto habrá más smartphones que personas en el planeta. Imposible negar la desigualdad social o los disturbios políticos en la era actual de la información en la que las noticias están por todas partes. El hashtag está reemplazando a los viejos medios como una manera democrática de lograr visibilidad, de llamar la atención de la gente y de invitarlos a participar como sujetos activos de una determinada situación.

Para las generaciones Y y Z, Internet puede ayudar a formar conciencia colectiva a través de sitios y campañas dedicadas a capitalizar la importancia de protestas, a su vez las plataformas para recaudar fondos como Change.org y Justgive.org facilitan donar, firmar peticiones, ejercer presión para un cambio y hacer donaciones. Desde el cambio climático, la política y la desigualdad social hasta el futuro de nuestro planeta, a la Generación Z no le faltan temas sobre los que reflexionar.

Para ellos hablar en código es mucho más práctico, prefieren con una imagen o un meme reemplazar unas cuantas palabras.

Las especialistas concuerdan que, contrario a lo que se piensa, no son seres solitarios con poco apego emocional a las amistades, siempre están en contacto con su comunidad y alimentan la fraternidad a otro nivel.

Sus padres son miembros de la Generación X, muy enfocada al éxito y los beneficios económicos, lo que también influye en los Z. Son consumidores, activistas y creadores de contenido para lo cual se inspiran en tendencias mundiales, desde la comida hasta la moda. Ellos no van a ser como sus abuelos de la era de la Depresión, extremadamente ahorrativos, pero no serán gastadores como la Generación X.

En tiempos de tanta diversidad étnica, han aprendido a respetar las diferencias y a ser inclusivos y acogedores. Esta naturaleza inclusiva es evidente en otras formas también: las investigaciones muestran que los jóvenes apoyan más el matrimonio entre personas del mismo sexo y los derechos de los transexuales. Su mente más abierta se mueve más allá de binarios como heterosexual - gay, varón - mujer. Exigen la igualdad entre personas de distintos sexos y razas.

Las generaciones Y y Z tienden a recurrir más a los datos proporcionados por otros: (crowdsourcing). Evalúan las críticas en sitios como Yelp y TripAdvisor y barren los medios sociales en busca de las opiniones de otras personas.

La gran mayoría manifiesta su preferencia por ser emprendedores a empleados cuando se gradúan. Esta mentalidad emprendedora se debe en parte a que desde pequeños han tenido la oportunidad de acceder a información ‘que les abre los ojos’ frente a las problemáticas globales y por esto muchos consideran que tienen el deber de crear negocios sostenibles que puedan aminorar o acabar con los problemas más grandes que amenazan al planeta.

Si bien son excelentes administradores del tiempo, carecen de la virtud del detalle. Es muy probable que un trabajo encargado a un Z se entregue a tiempo pero con muchas cosas para corregir por su enfoque siempre generalista.

3. Actitudes de la generación Z

El manejo de la tecnología les hace sentir una errada sensación de superioridad por sobre las generaciones de sus docentes. Sin embargo, están atiborrados de información pero carecen de formación para procesarla. Son muy impacientes, quieren todo resuelto al momento y adhieren a la cultura de lo inmediato.

Su actitud es muchas veces de constante cuestionamiento, de desafío, pero otras veces también de indiferencia.

Son más escépticos con la idea de tener título universitario y másteres y saben que pueden resultar sobre calificados para muchos de los puestos de trabajo disponibles. El futuro que les espera, la falta de certezas o de parámetros establecidos, los vuelve apáticos y desesperanzados.

Tal vez porque son extremadamente sensoriales, son reticentes a la lectura. Les atrae mucho más navegar por la web que leer un libro. Leen cruzado, prefieren los cuadros y las presentaciones interactivas. Logran encontrar información pero no discriminan cuál es de calidad y tienen serias dificultades en jerarquizarla y ordenarla, por lo cual muchas veces se limitan a cortar y pegar párrafos.

El hábito de escribir correctamente, respetando la ortografía y signos de puntuación no tiene la importancia de otros tiempos, mientras que el uso de un lenguaje limitado incide en la comprensión de textos y elaboración de pensamiento.

La tendencia a tomar de modo ligero su formación, se traduce en su deseo de “zafar”; el facilismo y su pretensión de inmediatez no les ayuda a adaptarse a las exigencias del nivel universitario.

El uso de internet les brinda dos prestaciones diferentes: la búsqueda de información y conocimiento y la posibilidad de interacción social a través de las redes. Este segundo aspecto tiene a su vez distintas derivas: pueden sentirse falsamente comunicados con sus pares a través de las redes y no necesita reunirse con ellos en forma presencial. Están habituados a comunicarse con sus pares en el mundo virtual. Las comunidades virtuales no favorecen el conocer personas, son todos contactos, se pueden tener cientos y no conocer personalmente a ninguno. Muchos forman grupos o tribus por compatibilidad de intereses y se dan citas a través de las redes para distintas acciones. La expresión de los sentimientos en la interacción virtual se da por imágenes o emoticones.

La invasión de la imagen da lugar a una mayor estimulación del hemisferio derecho del cerebro⁴, ya que este opera a través de las imágenes, en detrimento del hemisferio izquier-

do que opera el pensamiento abstracto. El hemisferio izquierdo es la parte motriz capaz de reconocer grupos de letras formando palabras, y grupos de palabras formando frases, tanto en lo que se refiere al habla, la escritura, la numeración, las matemáticas y la lógica, como a las facultades necesarias para transformar un conjunto de informaciones en palabras, gestos y pensamientos⁵.

Como han naturalizado que en Internet compendian información del mundo entero a la que se puede acceder al instante, gran parte del aprendizaje se puede producir fuera del aula. Usan YouTube de forma periódica para sus tareas, lo que indica que quieren un mayor grado de personalización en la educación. Si no les gusta o no entienden el enfoque de su profesor, buscarán a alguien online que se los explique mejor.

Consideran que la Web es una excelente fuente de información y un espacio donde se puede crear conocimiento colectivo, y complementar el estudio gracias a los cursos online o MOOC (Massive Open Online Course), los cuales fomentan la autonomía del estudiante y lo motivan a aprender lo que realmente le interesa.

En el caso de Latinoamérica, una investigación realizada por el Centro de Investigación para la Industria de Medios y Entretenimiento en Latinoamérica (Cimel), revela que los jóvenes y niños argentinos 6 a 18 años afirman que a la hora de estudiar prefieren los libros, pero para hacer tareas y consultar información adicional recurren en su mayoría a Internet⁶. El ADN de esta nueva generación se inclina hacia el cambio, la innovación y la inmediatez, son curiosos y ansiosos. En este sentido, del sondeo surge que el 75% se siente cómodo con el cambio y los entornos impredecibles.

Son más afectos al trabajo en equipo que otras generaciones. La educación, en definitiva, tiene que estar acompañada por diversión y los sentidos para que puedan aprender”, sostiene Andrés Hatum, director del Centro de Investigación Grupo RHUO de IAE Business School.

Son pragmáticos (como buenos postmodernos) con las múltiples exigencias en el manejo de sus tiempos. Suelen ser muy creativos, su dificultad reside en que no apoyan esa creatividad en bases conceptuales.

4. El rol del docente y los vínculos en la enseñanza del diseño hoy

“...En una democracia, educar es cultivar la diversidad, la riqueza y la participación humanas”.
Jerome Bruner (1988)

Según Santiago Bilinkis⁷, el rol del profesor tendría que ser similar al de un curador: evitar transmitir los conocimientos de manera directa, buscando articular diferentes fuentes para lograr la mayor efectividad del aprendizaje, un articulador que acerca a los estudiantes materiales y actividades valiosos. Alentar la curiosidad de los alumnos, enseñarles a buscar dónde encontrar respuestas o nuevos interrogantes y a tener criterios para discriminar la información buena de la “chatarra”, un nuevo rol más creativo. Dentro del marco y la motivación adecuados, los docentes pueden resultar una fuente extraordinaria de inspiración y estímulo para los alumnos, sostiene Bilinkis.

La tecnología puede ser de gran ayuda, pero la clave pasa por privilegiar la relación docente-alumno, máxime en asignaturas donde se pone en juego la creatividad y el alumno debe afianzarse en este vínculo para sentirse libre y en confianza para exponer sus propuestas. Es tarea del docente escuchar al alumno, conocerlo, lograr empatía, promover la integración de todos al grupo y el trabajo colaborativo en un entorno de respeto. Así como la participación y unión del grupo y la búsqueda de momentos más relajados de intercambio que permitan conocer problemas que no surgen en el ámbito del taller.

El trato respetuoso y desde el afecto, el reconocer sus esfuerzos y estimular con elogios, el no poner en evidencia debilidades, por el contrario reforzar fortalezas y ser cautos al señalar errores, son actitudes que redundan positivamente en el fluir de la tarea.

El vínculo con los estudiantes hoy, requiere de una gran comprensión y empatía; a veces el entorno que les rodea es complicado o indiferente, con familias ensambladas o porque se han ido a vivir solos y se han distanciado de sus afectos, estos jóvenes pueden encontrarse perdidos, en un momento de gran cambio como es la transición de la escuela a la universidad.

Según afirma Philip Jackson en su libro *Práctica de la enseñanza*:

(...) todos los docentes tienen alguna idea de lo que entraña la enseñanza en materia de método, junto con alguna noción acerca de la procedencia de ese conocimiento. Casi todos vamos a la escuela desde que tenemos alrededor de 5 años. A partir del primer día de esa experiencia comenzamos a acumular conocimientos sobre los docentes y su trabajo (...) aun sin ser docentes (...) tienen una idea bastante clara de lo que implica la tarea docente en cuanto a conocimientos y aptitudes⁸.

Sin embargo, en la particular dinámica de la enseñanza del diseño, la posición del docente es acompañar la tarea de los estudiantes desde un lugar de coordinador que no imparte el conocimiento, ya que el mismo es construido con los aportes de todos.

Aunque las disciplinas proyectuales no se enseñan en la escuela, cada alumno trae consigo un bagaje, una mochila cognitiva, que le sirve de base para relacionar con los nuevos conocimientos.

Es decir, la concepción del rol del docente-coordinador se basa en que hoy no es posible manejar certezas absolutas que son transmitidas al alumno; ambos recorren juntos el camino, que casi nunca es lineal, experimenta muchas idas y vueltas y retorna al principio cuantas veces sea necesario.

Para Huberman en *El lugar de la narrativa en la enseñanza*,

En quienes se dedican a la enseñanza en general, se observa una personalidad muy altruista con una orientación social, en la escala de Allport-Vernon-Lindzey, están ligeramente por debajo de los teólogos, pero muy por encima de los médicos, abogados, farmacéuticos e ingenieros⁹.

Por otra parte, los docentes expertos integran los valores que consideran importantes a la materia que enseñan, los objetivos y sus puntos de vista acerca de los estudiantes y la

enseñanza (Gudmundsdotti, 1990) y sus valores se convierten en una suerte de andamiaje sobre los contenidos.

Según lo expresado en el texto de Mazzeo - Romano¹⁰,

El buen profesor propicia la explicitación de fundamentos por parte de los alumnos, estimula al debate e intercambio de opiniones en un clima que deberá ser cooperativo, ayuda al alumno a construir un discurso claro sobre sus intenciones, primero en palabras, para luego poder realizar en el caso de las disciplinas proyectuales, una propuesta gráfica.

Se utiliza la modelización que es un andamiaje para transferir metodologías, maneras de proceder, lógicas proyectuales. Si se desvirtúa el proceso, habrá una intervención directa sobre el proyecto del alumno y si se busca la solución apresuradamente, no se podrá ver con objetividad ya que el alumno, enajenado con su propuesta, puede no ser capaz de ver distintas alternativas.

Para Burbules¹¹, el diálogo en la enseñanza no debe ser autoritario pero sí mantener los roles en la dinámica del intercambio: se hacen y se reciben críticas; el diálogo debe propiciar participación, compromiso y reciprocidad.

En cuanto a la relación alumno-alumno, el docente tiene a su cargo la construcción de un grupo operativo, basado en una actitud cooperativa y participativa. En este medio será viable desarrollar la instancia de críticas realizadas por los estudiantes sobre la producción de sus compañeros y el grupo podrá trabajar sobre los potenciales y debilidades de las propuestas presentadas, y su relación con el marco teórico. De este intercambio surgen nuevos interrogantes, así se intentará no obturar con respuestas magistrales sino conducir desde los supuestos a modos científicos del conocimiento.

Mazzeo-Romano expresan que esta enseñanza se desarrolla en dos modelos básicos de estrategias pedagógicas: teórica y taller, en un triángulo que conforman el alumno - el docente - el saber. En cuanto al alumno hay tres aspectos a tener en cuenta: las restricciones que trae, propias del tipo de la educación que ha recibido, la ansiedad que porta por ejercer su creatividad y la atención, afecto o valoración que se basan en su autoconfianza. A comienzos del S XX Vigotsky señaló que dentro del campo de la práctica, existe lo que denomina la “Zona de desarrollo próximo”¹² entre el que enseña y el que aprende. Allí las habilidades del primero se acercan a las del segundo. Plantea la idea de andamios que se tienden entre uno y otro, el que aprende sube por esos andamios (esquemas, conceptos, vocabulario). En las disciplinas de diseño esos andamios podrían estar constituidos por vivencias, modelos y tipologías. Para Vigotsky el principal creador del andamiaje es el lenguaje. No necesariamente la “zona de desarrollo próximo” está en el docente, puede estar también en un compañero. En la experiencia del taller esto se ve claramente, forma parte del formato del taller en la instancia en la cual los alumnos realizan aportes a los trabajos de sus compañeros y el docente en su papel de coordinador ayuda a poner en claro esos aportes; a su vez, en los trabajos de sus compañeros, los alumnos encuentran un material muy rico y variado para aprender.

El “andamiaje” que el docente construye para acompañar al alumno debe soltarse en el momento adecuado y justo para cada uno. Los docentes-coordinadores-no poseedores

de todo el saber, abren el juego para que los alumnos lo puedan jugar. Se intenta alentar la autoconfianza para transmitir tranquilidad; lograr respeto y generar un clima de colaboración en el grupo. Permitir el debate sin cerrar, dejar que las preguntas fluyan, intentar que encuentren alguna respuesta, tener en cuenta el rol de la motivación, tratar de despertar interés.

Cada clase obliga a rever estrategias, acomodar tareas, partiendo de los trabajos que los alumnos traen. Hay mucho de improvisación ya que la clase se construye entre todos, si no hay producción por parte de los alumnos (si no han realizado la tarea) habrá que empezar de nuevo, indagar por qué no hicieron lo que se les pidió y ver de dónde se parte para anclar la explicación.

Se requerirá la actitud flexible y abierta del docente a nuevos debates y reflexiones por lo inabarcable, lo impredecible, lo intangible, lo incierto y complejo de su despliegue, lo creativo y novedoso; la falta de certezas que están presentes en la enseñanza en general, pero acrecentada en el enseñar-aprender disciplinas proyectuales.

5. El taller de diseño

Se articulan instancias de trabajo individuales y en grupo. Se promueve la interacción entre formulaciones teóricas y la producción propia de los estudiantes. Cuando se cierra una ejercitación y se pide la entrega de la misma, se realiza una exposición de los trabajos para todo el taller. En esta instancia se le brinda al estudiante la posibilidad de ver variedad de propuestas sobre la misma consigna.

Marta Souto, en su libro *Grupos y dispositivos de Formación* afirma que:

(...) A la palabra “taller” se le asignan distintos significados. En general, dentro del ámbito de las prácticas, en el sistema educativo, se piensa en el taller como metodología. Yo no acuerdo con esta idea. Desde un punto de vista metodológico o técnico, el taller es un instrumento más para la enseñanza. En ese sentido, podemos decir que el taller se puede ubicar dentro de los medios técnicos para la enseñanza, pero es algo mucho más complejo que una metodología. Yo prefiero hablar de dispositivo, donde entran en juego un conjunto de variables y dimensiones. Lo metodológico es sólo un aspecto del taller. La índole de la materia que se enseña, el tipo de trabajo que se realiza, la lógica social propia de ese trabajo, más allá del ámbito de la escuela, son aspectos a tener en cuenta cuando se habla de taller. También es fundamental considerar el carácter grupal y la especificidad del desempeño del rol docente (...) El taller es un espacio de enseñanza donde hay una producción (se hacen cosas) y donde el foco está puesto en el saber-hacer (y no tanto en aprendizajes intelectuales)¹³.

El alumno va aprendiendo mientras produce y es a partir de su demanda que se incentiva el trabajo en grupo, se activan mecanismos disparadores de la creatividad, la autoestima, la contención y distensión. El clima de trabajo debe resultar propicio para expresarse, se intenta generar un diálogo fluido entre docente y estudiante y entre los estudiantes entre

sí. En este estado de cosas, se considera fundamental el respeto por el alumno que puede experimentar una gran exposición a través de la presentación de sus trabajos.

En las clases, el estudiante observa atento a su docente, espera que su trabajo “le guste”, lo toma como espejo, y a veces, demanda muchas más respuestas que las que se le pueden dar, esto presenta el desafío de un delicado equilibrio entre acompañarlo y darle rienda suelta. Muchas veces el apresuramiento por llegar al resultado o la propuesta lleva a saltar pasos del proceso de diseño y es entonces cuando el docente debe calmar ansiedades y dar confianza para profundizar en la tarea y evitar caer en el facilismo de llegar cuanto antes a la resolución. Esto es materia de debate, ya que en realidad lo que se valora es el proceso que atraviesa el estudiante a lo largo de la cursada. Dicho proceso de aprendizaje no resulta lineal y habrá que atravesar por altibajos. Hay entonces para los docentes un gran desafío más: la eterna dicotomía entre el proceso y el producto final y el cotejo del equilibrio entre ambos a la hora de la evaluación.

El espacio físico del taller también permite ordenamiento en distintas configuraciones para adecuarlo a las ejercitaciones y o correcciones. Previamente se decide si se trabajará de manera individual, en pequeños grupos, en grupo por docente o en la totalidad del taller¹⁴. La tarea se organiza en explicaciones, comentarios sobre los trabajos y un cierre en el cual queden claras las consignas para la próxima clase. Estas detallan no solo la tarea a desarrollar sino también las pautas que serán tenidas en cuenta a la hora de la evaluación. El apoyo de textos que desarrollan de manera teórica los distintos contenidos aporta palabras claves que les permiten a los alumnos empezar a abordar los temas con un léxico más adecuado.

El alumno debe acceder a la conceptualización de disciplinas que creía esencialmente fácticas, para ir descubriendo, lentamente, que se sustentan en profundas reflexiones sobre este hacer, en vastos conocimientos teóricos y que son portadoras de una carga semántica y de un compromiso socio-cultural insospechados (Mazzeo, Romano).

Un aspecto interesante que algunas cátedras desarrollan es la metacognición, es decir, la capacidad de autorregular los procesos de aprendizaje. Involucra un conjunto de operaciones intelectuales asociadas al conocimiento, control y regulación de los mecanismos cognitivos que intervienen en que una persona recabe, evalúe y produzca información. De la metacognición deriva el metaproceto, cada alumno intenta hacerse conciente del mismo en base a relatos que se construyen clase a clase y acompañan temporalmente el proceso de ideación y construcción del objeto a diseñar. El metaproceto promueve la auto-reflexión en los procesos mentales del alumno que va entendiendo de a poco que más importante que resolver problemas, es aprender a plantearlos, que antes de encontrar las respuestas tiene que encontrar las preguntas, que necesita meterse en el problema para poder ir avanzando.

El trabajo en taller conlleva instancias de gran exposición por parte de los alumnos, en estas instancias no será adecuado remarcar errores individuales expuestos ante el grupo. La confianza y el respeto por el alumno son pilares fundamentales en la construcción del conocimiento en cualquier disciplina, más aún en la dinámica de la clase de enseñanza de

diseño, en la cual esta actitud junto con la atención desprejuiciada favorece el intercambio libre de ideas. Es en este clima que el docente ayuda a entender que no hay recetas, conduce a cada uno por su propio camino y disuade de la idea que tienen los alumnos de querer “quedar bien con el docente”. En los comentarios sobre las propuestas, se prefiere trabajar con la totalidad del grupo intentando que infieran o encuentren aportes que puedan ser útiles a sus propias propuestas, que opinen sobre el trabajo de sus compañeros, así el aprendizaje resulta una construcción colectiva.

La variedad de trabajos que los alumnos pueden ver en las “colgadas o enchinchadas” generales¹⁵ abre el universo de opciones que pueden aplicar o al menos les permite entender cuántas opciones o posibilidades pueden surgir de un mismo planteo. Se trata de salir de la celosa corrección individual en pos del enriquecimiento mutuo.

Los contenidos teóricos ayudan a armar conceptos que transformen en menos intangible la tarea proyectual, a armar caminos a seguir, a orientar.

El “contrato con el alumno”, plantea en la primera clase las formalidades a cumplir para acreditar la materia y es también parte del aprendizaje, incluye las pautas de presentación, asistencia, fechas convenidas, horarios y cumplimiento con las entregas; es una parte importante de la organización del tránsito por la materia, permite al estudiante ir introduciéndose en la organización de la tarea y aprender a cumplir con los tiempos que luego deberá respetar en la vida profesional¹⁶.

Y esto se enlaza con otros matices de la enseñanza en general que resultan importantísimos y que a veces parecen olvidados, si consideramos que la universidad es el último peldaño de la educación pensemos que es allí donde el individuo tiene la última oportunidad de formarse en el aspecto epistemológico pero también en otros valores que serán un rico aporte a su desarrollo futuro.

Le sirve al alumno comenzar a conocerse a sí mismo en distintos aspectos: en el manejo de los tiempos, entender si se puede anticipar para llegar a la entrega en tiempo y forma, si despliega un camino parejo por el ejercicio o trabaja bajo presión y contra-reloj a último momento. Entender si es llevado por la impulsividad (y/o ansiedad) a una resolución rápida en detrimento de una actitud más reflexiva. Encontrar el aplomo para escuchar críticas sin cerrarse en una postura rígida; no esperar que el docente resuelva por él, etc.

Desde hace siglos las escuelas han procurado hacer muchas cosas más que transmitir conocimientos concebidos ya fuera en forma mecánica u orgánica. Han tratado de formar el carácter, crear hábitos, despertar intereses, modificar actitudes, inculcar valores y aun más. El conocimiento de uno u otro tipo puede ser un componente esencial de todos esos cometidos, pero si es o no todo lo que importa es una cuestión que ha ocupado a educadores y filósofos durante siglos.

...existe una diferencia abismal entre la transmisión de conocimientos *per se* y el desarrollo del carácter, la adquisición de una conciencia social o cualquiera, metas generales que históricamente han estado asociadas con la misión de las escuelas. ...Pero la mayoría de los procedimientos indagatorios que se avienen a los objetivos epistemológicos de la enseñanza escolar no pueden adoptarse sin recortes para ayudar a los docentes a resolver las incertidumbres de alcanzar otras metas educativas muy diferentes. De hecho, es probable que algunos

aspectos de la influencia de un docente no puedan determinarse mediante ningún tipo de pregunta, ni aun cuando las formule el más hábil de los docentes o examinadores.... los límites de la influencia de un docente permanecen siempre en la oscuridad. Este es el destino de todos los que enseñan: de aquí a la eternidad, incertidumbre a granel... (Philip Jackson).

6. El taller virtual

Desde hace unos años y desde el uso generalizado de las redes sociales, el espacio tiempo de las clases se extendió a los grupos de Facebook con los cuales los docentes abren una comunicación con los estudiantes para subir tareas extras, material de interés relacionado con los ejercicios, otros textos sugeridos, correcciones, aclaraciones, etc., enriqueciendo además la interacción con los alumnos. Estos grupos acercan y conforman una herramienta muy valiosa que contribuye a la unión y al espíritu colaborativo.

La mayor disponibilidad de conexión a Internet las veinticuatro horas marca una diferencia muy importante en los alumnos de hoy, como ya se dijo. Las redes sociales permiten la extensión de la clase en espacios virtuales extra-clase ampliando el tiempo de aprendizaje y generando una interacción diferente a la del taller.

Los soportes van modificándose y los educadores irán adaptándose con más o menos prejuicios; los alumnos van descubriendo que los trabajos pueden mostrarse en la pantalla de un teléfono celular ó los comentarios de una corrección pueden grabarse en un chat de whatsapp ó las láminas se pueden subir al grupo. Esto forma parte del cómo se desarrolla la tarea en el taller virtual y obliga a modificar estrategias de acuerdo con dichos cambios. En este contexto, el rol del docente y su predisposición abierta para adecuarse a los rasgos que definen el perfil cambiante del alumno y las nuevas posibilidades que brinda la tecnología, cobra gran relevancia.

Como se ha dicho más arriba, se puede concluir que algunos de los rasgos que caracterizan a la nueva generación, son, entre otros: adicción a las redes sociales y a los dispositivos electrónicos, ambición, rebeldía, pragmatismo, impaciencia, rapidez, autonomía y testarudez.

El desafío entonces será implementar estrategias adaptadas a dichas características sumadas a las nuevas tecnologías que incluyen a los dispositivos móviles, sin perder de vista los objetivos trazados e intentando desplegar la tarea desde el rol de coordinador.

Notas

1. Souto Raúl en Frigerio M del C. et al. Cátedra Frigerio. CBC UBA. (2008) *La enseñanza de lo proyectual, una didáctica centrada en el sujeto*. Buenos Aires, Argentina: Nobuko.
2. Autor del libro *Entre Generaciones, no te quedes afuera del futuro*, (2012) Buenos Aires, Argentina: Temas Grupo Editorial.
3. Aparici Roberto (2013) *Conectados en el ciberespacio*. Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a distancia.

4. La parte derecha está relacionada con la expresión no verbal. En él se ubican la percepción u orientación espacial, la conducta emocional (facultad para expresar y captar emociones), facultad para controlar los aspectos no verbales de la comunicación, intuición, reconocimiento y recuerdo de caras, voces y melodías. El cerebro derecho piensa y recuerda en imágenes. Diversos estudios han demostrado que las personas en las que su hemisferio dominante es el derecho estudian, piensan, recuerdan y aprenden en imágenes, como si se tratara de una película sin sonido. Estas personas son muy creativas y tienen muy desarrollada la imaginación. http://www.pulevasalud.com/ps/subcategoria.jsp?ID_CATEGORIA=3393
5. John Hughlings Jackson, neurólogo británico, ya en 1878 describió el hemisferio izquierdo.
6. Según reporte de la Revista La Nación.
7. Bilinkis, Santiago (2014). *Pasaje al futuro*. Buenos Aires, Argentina: Sudamericana.
8. Jackson, Philip (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
9. McEwan y Egan (1995) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
10. Mazzeo, C. & Romano, A. M. (2007) *La enseñanza de las disciplinas proyectuales*. Buenos Aires, Argentina: Nobuko.
11. Nicholas Burbules, filósofo, defiende el trabajo en el aula con nuevas tecnologías y las posibilidades que brinda el uso de Internet, la telefonía celular y la televisión en los lugares de enseñanza.
12. La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) puede describirse como: el espacio en que gracias a la interacción y la ayuda de otros, una persona puede trabajar y resolver un problema o realizar una tarea de una manera y con un nivel que no sería capaz de tener individualmente...
13. Souto, Marta. (1999) *Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
14. Se entiende que en el contexto de la masividad de un taller del CBC FADU UBA.
15. Se entiende que en el contexto de la masividad de un taller del CBC FADU UBA.
16. Se llama currículo oculto a aquellos aprendizajes que son incorporados por los estudiantes aunque dichos aspectos no figuren en el currículo oficial. Según las circunstancias y las personas en contacto con los estudiantes dichos contenidos pueden o no, ser “enseñados” con intención expresa. Aprendizajes no buscados que se vincula a las experiencias por las que pasa una persona. Transmisión de normas, valores y creencias que acompañan a los contenidos educativos formales y a las interacciones sociales en el seno de un centro educativo.

Bibliografía

- Ander-Egg, E. (1994). *Métodos y técnicas de investigación social III, como organizar el trabajo de investigación*, Buenos Aires: Lumen.
- Aparici, R. (2013). *Conectados en el ciberespacio*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a distancia.

- Bilinkis, S. (2014). *Pasaje al futuro*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Bourdieu, P. (2003). *Campo de poder, campo intelectual*. Buenos Aires: Ed. Quadrata.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1999). *Respuestas por una antropología reflexiva*. Barcelona: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (2003). *Creencia artística y bienes simbólicos*. Córdoba-Buenos Aires: Aurelia Rivera.
- Burbules, N. (2006). *Educación: Riesgos Y Promesas de Las Nuevas Tecnologías de La Información*. Buenos Aires: Granica.
- Burón Orejas, J. (1988). *Enseñar a Aprender: Introducción a la Meta cognición*. Bilbao: Ediciones Mensajero
- Davini, M. C. (1995). Pedagogía en la formación de los docentes: problemas de la formación en la acción en *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Flusser, V. (1999). *Filosofía del diseño. La forma de hacer las cosas*. Madrid: Ed. Síntesis.
- Frigerio, M. del C. et al. Cátedra Frigerio. CBC UBA. (2008). *La enseñanza de lo proyectual, una didáctica centrada en el sujeto*. Buenos Aires: Nobuko.
- Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Lipman, M. (1997). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2004). *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Massoni, S. (2007). *Comunicación estratégica: experiencias, planificación e investigación en marcha*. Rosario: Editor Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica Universidad Nacional de Rosario.
- McEwan y Egan (1995). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Mazzeo, C. & Romano, A. M. (2007). *La enseñanza de las disciplinas proyectuales*. Buenos Aires: Nobuko.
- Morin, E. (2001). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Ponty, M. (1953). *La estructura del comportamiento*. Buenos Aires: Hachette.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Souto, M. (2009). *Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Vigotski, L. (1991). *El pensamiento productivo*. Barcelona: Paidós.
- Habermas, J. (1989). *Modernidad: un proyecto incompleto*. En: Nicolás Casullo (ed.): *El debate. Modernidad Pos-modernidad*. Buenos Aires: Editorial Punto Sur.

Abstract: In the new technological scenarios there is a reflection on the main actors in the teaching-learning process of design: student and teacher. The profile of the student today, the traits that characterize it, its relationship with the technological tools that shape their actions. The role of the teacher in your way to adapt to the new context of physical classroom with notebook computers and cell phones and virtual classroom, which opens new relationships and exchanges. The empathetic attitude of who teaches while running in the center of the scene to give rise to creative expression in a context discipline that

exposes and want to allow the individual development without imposing or restrict. The knowledge of the predominant traits of today's students (mostly from Generation Z) on the part of the teacher. The development of flexible links and its role as a generator of a space in a class that enable us to enrich the learning processes, in the framework of a group that links collaboratively and that extends its area of action to the virtual environment.

Keywords: Design - Generation Z - Teaching role - Flexible links - Empathetic attitude.

Resumo: Nos novos cenários tecnológicos há uma reflexão sobre os principais intervenientes no processo ensino-aprendizagem de design: o estudante e o professor. O perfil do aluno de hoje, os traços que a caracterizam, a sua relação com as ferramentas tecnológicas que moldam suas ações. O papel do professor em seu caminho para se adaptarem ao novo contexto de sala de aula com computadores portáteis e telefones celulares e aula virtual, que abre novas relações e intercâmbios. A atitude empática que ensina ao executar no centro da cena para dar lugar a expressão criativa em um contexto de disciplina que expõe e quiser permitir que o desenvolvimento individual, sem impor ou restringir. O conhecimento das características predominantes dos alunos de hoje (a maioria de Geração Z) por parte do professor. O desenvolvimento de ligações flexíveis e o seu papel como gerador de um espaço em uma classe que nos permitem enriquecer os processos de aprendizagem, no âmbito de um grupo que ligações de forma colaborativa e que estende a sua área de acção para o ambiente virtual.

Palavras chave: Design - Geração Z- Papel do professor - ligações flexíveis - atitude empática.

[Las traducciones de los abstracts fueron supervisadas por el autor de cada artículo]

Taller-mediante. Reflexiones críticas sobre una experiencia de amplificación del taller de diseño al medio virtual/digital

Leandro Dalle *

Resumen: El siguiente ensayo parte de preguntarnos qué buscamos con el dispositivo taller. Asimismo buscamos exponer y problematizar una experiencia que tiene como objetivo la amplificación del taller y que implica trasladar algunas clases del taller presencial al entorno virtual a través medio online en el marco de ciertos ejercicios de Diseño. Buscamos problematizar desde una lectura crítica la estrategia didáctica, ya devenida en experiencia académica. Además de exponer la dinámica de dicha experiencia se han propuesto nuevos interrogantes y tentativas y provisorias lecturas que buscaron reflexionar en torno a una experiencia novedosa. Con esta experiencia y su análisis crítico buscamos constituir el sustrato suficiente, aunque nunca necesario, para plantear futuras formas disciplinares que impacten en la elaboración crítica, teórica y práctica de la disciplina y en la futura inserción profesional de los estudiantes.

Palabras clave: Enseñanza - Proyecto - Virtualidad - Innovación - Dispositivos didácticos - Estrategias.

[Resúmenes en inglés y portugués en las páginas 89-90]

(*) Diseñador Gráfico. Arquitecto. Magister en Diseño comunicacional. Docente Carrera de Diseño Gráfico FADU UBA. Investigador.

En un exquisito juego de lenguaje, y con los deleites que el mismo posibilita, el término *mediante* puede funcionar como preposición o adjetivo. En este ensayo precisamente lo utilizamos en este doble rol.

Lo interesante de oficiar como *preposición* es que las preposiciones son “palabras invariables que se utilizan para establecer una relación de dependencia entre dos o más palabras; la que sigue a la preposición funciona como complemento; el tipo de relación que se establece varía según la preposición”. Pero en este caso no colocamos la palabra que seguiría a la preposición, lo que le otorgaría completitud a la sintaxis, guiaría el significado, pero con seguridad restringiría el sentido. En este juego adrede nos interesa la condición indeterminada que se desarrolla al dejar la frase inconclusa. La pregunta que seguramente adviene al lector es mediante qué y justamente esta incógnita se irá resolviendo en el desarrollo del texto.

En cambio la frase queda finalizada si entendemos el sentido de “mediante” en su condición de ser *adjetivo*. Desde esta óptica el taller se convierte en un ámbito posibilitador, que media. Un espacio donde las cosas se pueden desarrollar, donde el taller oficia como canal o procedimiento para hacer o conseguir algo. “Mediante” también hace alusión a medio. “Taller-mediate” pretendemos que se lea en dos claves: la de ser un taller abierto, flexible y por completarse, y la de ser un ámbito posibilitador, habilitante. Estas dos claves de lectura estructurarán el ensayo y permitirán establecer ciertos interrogantes y posibles respuestas que retomaremos para concluir con algunas reflexiones finales. El sentido del mismo es exponer la experiencia y también desplegar ciertas críticas en tanto mecanismo reflexivo que nos permita reelaborar y mejorar la actividad en su devenir futuro.

Introducción - Caso

El siguiente ensayo parte de preguntarnos qué buscamos con el dispositivo taller. Asimismo buscamos exponer y problematizar una experiencia que tiene como objetivo la ampliación del taller y que implica trasladar algunas clases del taller presencial al entorno virtual a través medio online en el marco de ciertos ejercicios de Diseño propuestos por la cátedra Mazzeo en la materia Diseño Gráfico III, del último año (4to año) en la carrera de Diseño Gráfico que se dicta en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo perteneciente a la Universidad de Buenos Aires.

Buscamos problematizar desde una lectura crítica la estrategia didáctica, ya devenida en experiencia académica. Es importante señalar que formo parte del plantel docente de la Cátedra frente a un grupo de estudiantes desde el primer cuatrimestre del año 2010. La experiencia la comenzamos a implementar desde el año 2014 y consiste en dedicar diferentes clases dentro de un proceso proyectual a que los estudiantes vuelquen su producción a un *blog personal* creado específicamente para las actividades on-line. A partir de “subir” a la web su producción, la misma es acompañada por reflexiones y narraciones que guían al lector (docentes- colegas estudiantes- toda la comunidad que tenga acceso al blog) con la finalidad de exponer las decisiones y los criterios tomadas para sostener la estrategias conceptual y discursiva (textual y visual) que soporta y da andamiaje al proyecto.

Asimismo, además del *blog personal* que constituye un *portfolio online* las actividades on-line implican una interacción, por parte de los estudiantes, con *Pinterest*, plataforma que funciona como un reservorio de imágenes donde los usuarios crean sus propios tableros contenedores de imágenes, y asimismo, visitan el de otros usuarios. En esta plataforma los estudiantes seleccionan casos análogos, explicitan y reflexionan en torno a los mismos.

La actividad continúa y se “cierra” con las reflexiones que se plasman por escrito por parte del cuerpo docente, y por los comentarios de los propios estudiantes que analizan críticamente lo subido, compartido y expuesto por sus compañeros.

Si el taller es un ámbito bastante explorado en su condición analógica/presencial (Mazzeo y Romano, 2007; Mazzeo 2015) aquí buscaremos explorarlo en su faceta virtual, a través del medio digital. Esta experiencia virtual se despliega a través del medio digital por eso comenzamos por analizar críticamente este medio.

El contexto digital en tanto reproducción de viejas prácticas

En principio contextualizaremos el advenimiento del medio digital, su funcionamiento en relación a los usuarios, cómo se despliegan los contenidos que se desarrollan. Pretendemos analizar algunos cambios que de un tiempo a esta parte se están produciendo en torno a los medios. Para dicho fin haremos dialogar a algunos autores que teorizan al respecto.

Vacas (2010) sostiene que el modelo *broadcasting*, que implica un único emisor a muchos receptores, está en crisis como sistema. Este modelo inherente a los *mass media* está siendo reemplazado por el modelo de los *personal media*, donde el usuario pasa a tener un rol protagónico. De asumir un rol pasivo en la era de los *mass media*, se está convirtiendo en un usuario activo, hiperconectado, con la libertad de acceder a lo que desee a partir de la interacción directa. Esta interacción se da a través de diferentes artefactos tecnológicos y a través de internet en tanto plataforma que interconecta usuarios y permite almacenar diferentes contenidos. Otros autores como Eliseo Verón (Pinto Veas, 2010), Carlón (2004) y Scolari (2008; 2009) anuncian que el modelo *broadcasting* y la era de los *mass media*, han desaparecido o están en proceso de desaparición y sustitución.

Si viene estos autores se refieren al universo televisivo, es necesaria esta caracterización porque ubica al medio digital y al advenimiento de internet como el modelo que “supone” la superación de aquel modelo unidireccional e ubicuo. Para entender en cierto sentido el paisaje digital actual es necesario recomponer la transformación dentro de los *mass media*. El paisaje digital actual incluye y supone la atomización de las audiencias y el avance de una internet reticular y colaborativa, marcada por las experiencias interactivas de sus usuarios.

La fotografía expuesta (Ver Figura 1) oficia como arquetipo de la *mass media* y del *broadcasting* –y donde se observa a la tv en tanto artefacto central y monopólico– se vería radicalmente transformada en la actualidad. La misma sufriría algunas modificaciones considerables. Más allá del obvio recambio tecnológico del artefacto, el número de aparatos que permiten acceder y producir los contenidos se vería multiplicado, la experiencia no se daría en el mismo ámbito físico y podría existir la interacción mediante entre todos los usuarios. Se abriría el repertorio de formatos y contenidos, el usuario pasaría a ser asimismo productor y consumidor, y particularmente la experiencia se volvería enriquecedora por la sofisticación tecnológica otorgando mayor realismo particularmente en el plano visual y sensorial.

La fotografía más cerca a pensar el medio digital, y no desde una perspectiva apocalíptica o distópica puede asociarse a un fragmento de la película *Her* de Spike Jonze (Ver Figura 2). La mediatización *face to face* con la computadora, sumado a la proliferación de diferentes soportes es un escenario ineludible.

Esta segunda fotografía sería la ilustración y el paisaje que caracterizará a la era en la que nos estamos desenvolviendo. Pero notemos lo inquietante de la misma respecto al grado de interacción. Si bien parece mucho más intenso, la figura del individuo aparece exaltada y asimismo desplegada. Como plantea Maldonado (2013) el fenómeno del *social network* acarrea el problema de la condición del individualismo y la extensión de la comunicación y las relaciones. Este juego que a priori parece conveniente en tanto posibilita más experiencias diversas, pero se vuelve débil y lábil perdiendo cierto espesor y achatando la expe-



Figura 1.



Figura 2.

Figura 1. Fotografía que retrata a un familia durante una emisión de TV. Según la tecnología del aparato la misma data aproximadamente de la década del 50. Fuente: <https://tecitv.files.wordpress.com/2009/09/tv.jpg?w=300&h=216>. **Figura 2.** Fotograma de la película Her (2013), dirección de Spike Jonze. Fuente: https://images.eldiario.es/cultura/cine/Fotograma-pelicula-Her-Spike-Jonze_EDIIMA20140219_0163_4.jpg

riencia individual y colectiva con la cultura, y por ende su retroalimentación. Asimismo, el espacio como único salón recreativo también estaría en crisis trasladando la experiencia audiovisual a otros ámbitos.

Una noción, en tensión, que considero importante a plantear es cómo funciona este modelo de acceso individual a los soportes individuales. En este sentido Vacas (2010) argumenta que esta diversificación de soportes, contenidos, y contextos disponibles tendrá efectos sobre la socialización¹. Según el autor los nuevos medios personales no obligan al usuario a exponerse a visiones del mundo diferentes de las propias, algo que sugiere que en los *mass media* ocurría con mayor o menor fortuna. Parecería que en dicha reflexión olvida advertir que el esquema comunicativo que proponía el *broadcasting* era unidireccional, por lo tanto en su raíz se escondía el gen de la desigualdad, reproduciendo el verticalismo. La fuente emisora al ser única exponía una única ideología, generando monopolios informativos. De más está decir que este único punto de vista, muchas veces, respondía a intereses comerciales o políticos. De este modo dicho esquema era útil por las esferas políticas y económicas, para hacer circular el cemento ideológico en la sociedad. Si bien el cambio de una socialización colectiva a una individualizada, puede ser objeto de reflexión y análisis añorar volver a un esquema comunicativo, casi autoritario, no parece ser la mejor solución. Para responder a Vacas avanzaremos sobre dos conceptos.

Por un lado el que propone Scolari (2008), al que ampliaremos con algunas reflexiones personales. Este anuncia el estallido de la aldea global de McLuhan², decretando el fin de la cultura oral, donde la tribu escuchaba al mismo tiempo al anciano contando los mitos de su pueblo alrededor del fuego. Amplió la reflexión con la que concuerdo plenamente. ¿No será la era digital que curiosamente se postula como la superación del de la cultura escrita, donde se reproducen las características de la cultura escrita? Cerremos los ojos e imaginemos la cantidad de libros que circulan, pensemos en la relación entre el usuario y el objeto. Al advenir el libro como objeto de consumo, se ha producido una revolución en el conocimiento e indudablemente ha mejorado la circulación del mismo. Evidentemente esta circulación más democrática de contenidos, esta relación menos desigual entre las partes establecen, a mi entender un futuro provechoso, a nivel socialización de los individuos. A nuestro entender, la pluralidad creciente, la libre elección de contenidos, y la participación directa lejos de ser restrictivos en la formación cultural son una gran oportunidad.

Otra forma de argumentar contra la advertencia de Vacas es exponer el pensamiento de Williams (2011) respecto a la relación entre cultura y la tecnología. Más allá del cambio en la forma de interacción la interacción sigue vigente. Williams define a la cultura como un complejo efectivo de experiencias, relaciones y actividades que tiene límites y presiones específicas y cambiantes. Toda tecnología, fija límites y restricciones. Eso afecta las prácticas sociales, pero no las controla necesariamente. Se puede negociar, resistir, impugnar, irse por las tangentes. Queda evidenciado a partir de esta reflexión que el proceso de socialización está condicionado pero no determinado por las tecnologías.

Ahora bien, hemos dicho hasta aquí que desde comienzos del siglo XXI hay un modelo de emisión en crisis y se está en una fase de mutación. También hemos afirmado (y seguramente levantando un poco de polvareda) que el presente (y futuro cercano) es deseable y necesario. Scolari (2008) se hace una pregunta muy interesante que nos hace ser más precisos a la hora de definir el proceso de mutación: ¿que está cambiando? El responde

de forma generalista afirmando que la forma del objeto, la forma de mediación cultural, ciertos formatos, estos enfoques no son otra cosa que diferentes miradas (tecnológica, cultural, comunicacional, semiótica) sobre un mismo proceso de mutación. Ahora bien, ¿se está en un proceso de mutación total en todos los aspectos? A mi entender, si agudizamos el registro del fenómeno que estamos analizando este proceso de mutación comienza a ser menos claros. El fenómeno digital y mediático, al menos el más extensivo, trabaja sobre la cultura popular: masifica, cosifica; además reproduce la lógica de la mercancía. De alguna manera el mecanismo que posibilita Internet, desplegado en un ámbito digital, no sufre sustanciales modificaciones respecto al viejo *broadcasting*. Esta continuidad más allá de los modelos, de alguna manera, parcializa las versiones anteriormente expuestas que afirman que todo está en estado de cambio. Más allá de la libertad aparente de este modelo denominado *nanocasting* de usuario productor y consumidor, la industria esconde mecanismos de funcionamiento difíciles de alterar. Desde una crítica frankfurtiana la sugerida libertad no es más que otra faceta (otra cara) de la dominación, a partir de la racionalidad instrumental³.

Para clarificar nuestra postura la hipótesis es arriesgada: hay mutación, pero de superficie y no de contenido. El núcleo duro sigue inerte. Igualmente, dicha transformación en la superficie es deseable y necesaria, ya que desde un punto de vista optimista y parcial se ha ganado en participación y pluralidad.

Este es el contexto de los medios donde la experiencia académica se desarrolla.

El medio digital como producción e interpretación de textualidades

Desde otro enfoque si ampliamos el concepto de medio digital y lo consideramos como un conjunto de prácticas de producción e interpretación de textualidades audiovisuales desplegadas en una lógica multimedial, ingresamos en el terreno de los contenidos, la narración y el relato. ¿Se están produciendo en esta esfera mutaciones considerables como las que supuestamente están teniendo lugar en Internet desde su advenimiento? ¿O bien en el terreno de la narración la mutación pasa a ser aparente? El principio de la narración es siempre el mismo: narrar constituye un modo de representarse el mundo. Como denomina Kelin (2007), lejos de toda ingenuidad el lenguaje construye el mundo y lo evalúa como nueva producción de lo real. Todo relato nace de la imperiosa necesidad del hombre de ordenar la experiencia real o imaginada y darle sentido. El relato ordena hechos y les da sentido a los mismos.

Ahora bien, nos interesa destacar como sostiene Zalba (2003) refiriéndose a Umberto Eco que en esta experiencia didáctica se constituyen lectores modelo. Asimismo Zalba (2003) despliega el concepto de contratos de lectura creado por Eliseo Verón. Estos dos conceptos son constitutivos de la dinámica planteada. Estas dos posturas ponen en relieve la cooperación interpretativa del lector (docente) con texto y la interacción con la forma textual. Asumen exclusivo valor el texto propiamente dicho y el acto interpretativo por parte del lector. Los estudiantes construyen contenidos que circulan por los más o menos tecnológicos artefactos emisores y reproductores. Más allá de tendencias narrativas como los microcontenidos expuestos por Igarza (2008, 2010) y la autoedición propuestas por el

usuario, coexisten distintos regímenes del narrar (Casetti y Di Chio; 1999) con distintas tendencias gramaticales ciertas y comprobables (Scolari, 2008). Adhiriendo a la reflexión de los mismos nos inclinamos por pensar que a nivel contenido de los medios digitales las regularidades y continuidades respecto a la cultura textual priman por sobre el proceso de cambio o el advenimiento de nuevas formas culturales pos-textuales. Puntualmente cuando analizamos las dos plataformas donde se soportan las actividades online de la experiencia académica (el blog y pinterest) aparecen diferentes regímenes narrativos. En el caso del blog nos encontramos con una exaltación de la dimensión textual, mientras que en el caso de la red social Pinterest, predomina la exaltación del régimen visual, en tanto que es una plataforma especializada en la gestión de imágenes. Pensando en ambos instrumentos el blog oficia a modo de *portfolio proactivo* donde se expone y se hace visible el proceso de diseño, mientras que *Pinterest* oficia como una colección que sirve de modo satelital a ensanchar el universo de cultura visual consumida, proceso que se desarrolla en forma simultánea a todo proceso de diseño.

Establecidos los lineamientos generales del contexto digital en que tienen lugar las clases en línea este Entorno Virtual de Enseñanza y Aprendizaje (EVEA) abordaremos la dinámica del mismo y sus actores comprometidos. Lo haremos desde un enfoque crítico propio del analista. Necesariamente se filtrará la posición, irrenunciable, como observador y participe directo de dicha experiencia.

Un análisis de la experiencia como dispositivo

Previo a definir el dispositivo caben algunas consideraciones que postula Deleuze (1990). El autor sostiene que lo que es posible decir y lo que es posible ver son absolutos históricos. Cada sociedad tiene un régimen de enunciación y uno de visibilidad, que impiden llegar a ver y decir más allá de un cierto punto. Asimismo, le otorga al pensamiento una posición muy relevante. Afirma que “pensar” es ocupar la brecha entre lo que se dice y lo que se ve, ya que nunca hay coincidencia entre una cosa y la otra. Ahora indagemos en qué es un dispositivo. Basamos nuestra posición en la definición de Deleuze (1990) quien sostiene que más que simplemente un soporte, una herramienta o un aparato tecnológico, más que una técnica, el dispositivo es una máquina relacional, una máquina diagramática, un diagrama maquínico. Es como una máquina de hacer ver y de hacer hablar. Así, el dispositivo coloca en conexión y en funcionamiento, elementos muy heterogéneos: se trata siempre de una articulación multilínea, una madeja compuesta de hilos visibles e invisibles, materiales e inmateriales de origen y naturaleza diferentes. Y estas líneas no delimitan o envuelven sistemas homogéneos por su propia cuenta (como los componentes del dispositivo) sino que siguen direcciones, trazan procesos que están siempre en desequilibrio, y que se aproximan, o se mueven lejos unas de otras.

Pensar esta actividad como un dispositivo implica poner el énfasis en las formas que se pueden detectar en su interior y sus posibles relaciones. La apropiación de los recursos materiales y tecnológicos, las acciones y estrategias que llevan a cabo sus actores principales, las posiciones que estos ocupan, las prácticas discursivas hegemónicas y las formas de representación son algunos de los componentes de este (y cualquier) dispositivo. Estos

componentes que aparecen como regulares son cambiantes y están en continua mutación. Sobre estas consideraciones vamos a trabajar. Este acercamiento como dispositivo nos permite formular una serie de preguntas con las que estamos satisfechos más allá de buscar su respuesta. ¿De qué forma se ejerce el poder en este dispositivo?, ¿quiénes son los actores principales del mismo?, ¿Cómo se construyen los discursos y enunciados hegemónicos?, ¿y las prácticas comunes?, ¿cuáles son las posibles articulaciones, derivaciones, variaciones, ramificaciones que existen a partir de esta actividad que se presenta como homogénea? Estas preguntas abren la posibilidad de articulaciones eventuales establecidas entre los componentes del dispositivo en un diagrama relacional variable. Por ejemplo, desmadejemos una serie de líneas o bien realicemos una serie de articulaciones posibles.

El funcionamiento de las clases de taller de diseño en el medio digital: los contenidos y la mutación como proceso de retroalimentación del proyecto

Esta mediación en la instancia de taller se inscribe en el marco de una fuerte transformación tecnológica y dentro de la conocida por todos, aunque no ampliamente discutida, mutación del medio analógico al digital. Sin exponer las causas, el paradigma actual muestra nuevas tecnologías, y nuevas prácticas sociales. La re-distribución de los contenidos, y la implementación de estas innovación en el espacio taller, así como la estrategia didáctica abordada, a nuestro entender, responde a este análisis de la situación. La velocidad, la inmediatez y la atención sostenida por breves períodos, la multiplicidad y variedad de la información buscan ser resueltas a partir de la realización de estas clases bisagra. Asimismo esta modalidad online resuelve y posibilita la reflexión sobre el porqué de tal pieza y no tanto en torno a la misma pieza. En esta experiencia el objeto o la cosa física dejan de primar para adquirir mayor plano y dimensión el aspecto argumental de las propuestas. En consecuencia la solidez del objeto físico, su razón de ser, sus diferenciales se desdibujan. A nivel de los contenidos y su estructuración cada estudiante expone de forma diferente su producción por lo tanto se advierte gran variedad de formatos, recursos y estrategias. Los estudiantes realizan una puesta en escena donde prestan especial atención a la forma de narrar y la estructuración de los problemas que implica el uso de categorías específicas. De esta manera el contenido, la calidad del mismo y la justificación que construyen resulta clave. Todas las propuestas por parte de los estudiantes se enmarcan en pura estrategia comunicativa, y resulta necesario preguntarse por la visualidad propuesta y el diseño de dicha estrategia.

Una cualidad interesante de este dispositivo es la forma novedosa que propone de narrar el proyecto. Esta experiencia didáctica busca contribuir a pensar al proyecto como un argumento. Y dicha forma, al menos como docente, ha despertado mi interés. Me ha generado preguntas, en definitiva, ha despertado una increíble cualidad: la necesidad de enfatizar en la argumentación que es inevitable a todo proceso y proyecto de diseño. La misma necesidad se convierte en extrañeza si el problema de diseño, que necesariamente se estructura en términos diferentes a la solución que adopta, es el que valida el argumento. De esta experiencia se puede leer la urgente y necesaria incorporación de comitentes reales que intervengan en la negociación del sentido que todo argumento suscita y conlleva.

Respecto a la forma de estructurar el trabajo subido por parte de los estudiantes y las devoluciones por parte de otros estudiantes y docentes señalaría que es fundamental en ambos casos que los actores involucrados reflexionen sobre la pertinencia de las categorías que estructuran el problema, el nombre y su relación. Entre los aspectos formales a destacar mencionaría: la flexibilidad del orden, la jerarquía de elementos (a partir de sus distintas configuraciones posibles), su disponibilidad para ser leída, interpretada, “consumida” o “decodificada”. Asimismo se debe sopesar su pertinencia con el universo visual y reflexivo contemporáneo y actual que implique algún grado de novedad a los discursos disciplinares de índole académicos o profesional. Este enfoque disciplinar mixto anida en la actividad. En definitiva el ordenamiento del problema y su estructuración evidenciarán elementos gráficos pertenecientes y disponibles en un aquí y ahora, pero también interperlarán sobre un futuro posible. Simularán o trabajarán directamente con actores del seno social, y cada pieza y propuesta los interpelará desde diferentes ángulos convergiendo todos en un posicionamiento político-ideológico irrenunciable. Que el mismo se haga más o menos evidente forma parte del dispositivo de oscurecimiento o encandilamiento sobre el que nos montamos, pero siempre aflora y despunta.

Ahora bien, observamos que dicha empresa no es nada sencilla al calor de la proliferación fecunda y, asimismo, perturbadora, de tanto proyecto e imagen por doquier en el universo digital. En el fragor de tanta confusión reinante el dispositivo textual y visual que se monta en tanto aparato de justificación de una estrategia comunicativa se vuelve un ámbito de libertad y resistencia. Ahora bien... ¿assume una forma novedosa? Esta forma diferente a la presencial, pero necesariamente complementaria, no es excluyente de discursos autoritarios, limitados o altruistas, por el contrario es un espejo del taller presencial. O sea que si en el mismo estas lógicas se reproducen, las mismas aparecerán en este entorno virtual o plataforma pero bajo otras modalidades. Sin embargo es el espejo rojo –empañado– que deforma y estabiliza la oralidad reinante en los ámbitos que produce el taller presencial, dejando a modo de marca indeleble la ida y venida, la marcha y contra marcha (propia del vaivén y de los péndulos) e inherentes a todo proceso proyectual.

Esta experiencia rompe el mito respecto al tiempo. El sentido común cree que virtualizar ciertas acciones como una clase presencial confiere más tiempo, mientras que nuestra experiencia nos da la pauta de que realizar la actividad lleva un tiempo específico, dedicado, atento. No es la cantidad de tiempo lo que está en juego, sino su calidad. Retornemos a la fotografía que sirvió de marco para contextualizar esta época. Si bien los hábitos de consumo y la experiencia parece exaltar la individualidad por sobre el colectivo este es otro mito a derribar: la experiencia virtual en nuestro caso sirvió para fortalecer lazos, y reforzar el concepto de comunidad. Es cierto que ese amalgamamiento también se complementa con las clases presenciales que operan como actividades centrales en el dispositivo propuesto: son las clases que nos permiten retomar la actividad online y agregarle una nueva capa de sentido.

El grado de exposición del objeto en el entorno virtual dista del presencial. No es igual el acercamiento a la cosa diseñada en ambos ámbitos. En el entorno virtual el sentido del tacto y del olfato queda reducido, la cosa no se puede manipular, tocar y prima la imaginación. Si bien tenemos un acercamiento desde el sentido de la visualidad, estamos ante réplicas de la simulación entendiendo que aún lo entregado al final del ejercicio es la

simulación de productos y objetos que podrían intervenir en el seno social. Veamos aquí toda una declaración de principios del propio ejercicio marco de esta actividad. “Estas actividades –refiriéndose a la actividades online– se relacionarán tanto con el proceso de diseño llevado adelante en cada proyecto como con el material relevado en las etapas previas de los mismos”. En esta frase se define que las actividades on-line tiene su correlato con las actividades presenciales de taller. Ofician de complemento de amplificación pero nunca sustituyendo a la actividad presencial.

A modo de palimpsesto el proyecto acumula capas de significación, que se superponen y actualizan con cada intercambio. El valor de las palabras (orales en el taller presencial y estabilizadas y convertidas en escritura en el taller virtual), que leídas se traducen a voces, es desigual, y afortunadamente abren espacios inesperados, al ser reinterpretadas por los estudiantes. Lejos de clausurar el sentido lo magnifican. Esto tiene lugar más aun cuando ocurre el desentendimiento, el ruido, la incomodidad de leer la interpretación del otro sobre la propia propuesta proyectual. Cuando a partir de la lectura del estudiante afloran en él nuevas preguntas o múltiples ensayos que, desafío mediante, se traducirán en respuestas, la actividad tuvo su razón de ser.

La estructuración de la información que los estudiantes deciden mostrar, si bien tiene un continente y un marco que son los lineamientos propuestos para la clase y un soporte digital donde se sube el material, debe apelar a la persuasión como meta. Al referiros al armado de esa construcción no podemos soslayar los materiales más diversos: audio, video, imágenes referenciales, diagramas, esquemas. La habilidad del estudiante radicará en convertir y utilizar este material de forma provechosa para conferir riqueza conceptual, consistencia, coherencia y espesor a su propuesta.

Según Igarza (2008) la brevedad y la inmediatez son parte del universo mediático en la actualidad, donde prima la convergencia de medios. Estos blogs generados de preponderancia visual y textual no pueden ser la excepción. Evidentemente la tensión dialéctica entre “síntesis” y “desarrollo” de una propuesta es una constante, y debe impulsarse por parte del docente a los fines de consolidar y promover cuáles son los canales explicativos más certeros. En esta línea la superación de estos dos elementos de este par dialéctico resulta esclarecedora e implicará un ordenamiento y un desglose premeditado por parte del estudiante. El rol de guía del docente radica en la detección de formas novedosas de relato que el estudiante propone para “contar” su proyecto.

Analicemos el rol y las implicancias del docente. En sus intervenciones el docente busca que el estudiante reflexione sobre el público al que va dirigido, el tipo de contenido y los actores sociales con los que pretende relacionarse a través de su propuesta de diseño. Sobre el andamiaje teórico sobre el que se articulan las devoluciones es importante el manejo de diferentes bibliografías de diseño por parte de los docentes. En esta línea cabe mencionar el recurrente uso a la teoría de los sistemas que Mazzeo e un libro de reciente publicación (Mazzeo, 2017). También además de bibliografías, resulta clave la cultura y nivel de conocimiento de casos de diseño (ya sea en su fase de proyectos o bien de implementaciones). Este bagaje cultural y visual se convierte en fundamental a la hora de acompañar al estudiante en su proceso.

Cada devolución puede funcionar de forma autónoma y, también, comprenderse como un sistema relacional. Es este último mecanismo el que la actividad busca fortalecer enten-

diendo que es en el mismo donde se activa la crítica como método de procedimiento. Las devoluciones buscan indagar en aspectos formales y conceptuales, pero principalmente pretenden generar nuevos interrogantes, impulsar a explorar lugares recónditos e inexplorados y generar las incertezas necesarias de todo proceso proyectual. Nos enfocamos en la narrativa. El resultado a la clase siguiente es un producto comunicativo construido a través de la interconexión de los relatos de distintos protagonistas (docentes y estudiantes) que tienen tipos de vínculo diferente con el trabajo propuesto, pero todos formamos parte del seno de la sociedad y estamos constituidos por el lenguaje, el mismo nos constituye como sujetos hablantes y hablados.

El resultado final del proceso expone un despliegue cronológico, una dimensión que opera como la superposición de capas de significación. Las múltiples voces y su retroalimentación van tallando huellas sobre el proyecto, mientras que el estudiante oficia como un reconstructor dándole sentido a los hechos. La reconstrucción se observa en el taller presencial a la clase subsiguiente. El taller desde esta propuesta se vuelve territorio deslocalizado: acontece en un espacio físico determinado, pero también se emula bajo otros ámbitos físicos que habilitan el florecer o marchitar de ciertas conductas, el amplificar o susurrar de ciertas voces, el usar de forma esplendorosa o pueril al lenguaje.

Exige prestar exclusiva atención los términos elegidos por los estudiantes y los docentes para narrar y describir. Los términos del lenguaje suelen ser en ambos casos selectivamente elegidos. Los mismos generan sentido que desplegado en una dimensión cronológica, a través del desarrollo de la sucesión temporal, pueden advertir (según la astucia del lector) la mutación en los planteos del proceso de diseño. Los lectores recomponemos la sucesión temporal propuesta asignándole sentido a los hechos planteados y le imprimimos un nuevo sentido al relato. Esta práctica en el entorno virtual no posibilita la repregunta que el taller presencial confiere instantáneamente para comprender el sentido inicial propuesto. Esa letanía abre espacio a la abstracción y la imaginación como recursos que el docente y otros estudiantes activan a la hora de plasmar en otro relato narrado su “devolución” del producto expuesto.

Si analizamos en detalle la estructura de cada clase online en los trabajos que se cuelgan a la red y que los estudiantes y docentes ponen a disponibilidad y se echan a su suerte podemos advertir como mínimo dos narradores. Un narrador que desde la elección de imágenes y textos subidos, desde su edición y concatenación en relatos selecciona qué contar y que no contar respecto a las posibles articulaciones del siempre polifónico enunciado arrojado al plástico y maleable entorno cultural del taller. Este es el narrador principal, con cierta posición ideológica clara, y una evidente finalidad: desplegar el sentido de su propuesta, en varios de sus sentidos sociales, más allá del universo gráfico.

También existen subnarraciones, que son las cosas no dichas, las exclusiones. Lo que no se dice también forma parte de la propuesta y despliega un significado relevante. Será entonces el docente quien deba rastrear aquellas omisiones y detectar e inferir si son adrede o directamente no forman parte del proyecto del estudiante porque este no las puede ver. No forman parte de sus competencias. El repertorio de posibilidades del estudiante quedaría desde este punto de vista reducido a aquello que el docente logra advertir y leer en su propuesta. Esta peligrosa forma de construir la relación docente-estudiante debe ser todo el tiempo sopesada por el docente, y hacer esfuerzos enormes por alentar las propuestas

del otro, sin invocar o imponer su cosmovisión del mundo. Aunque este mecanismo es inevitable es interesante que al menos se vuelva objeto de reflexión y se haga evidente por parte del docente.

A partir de las lecturas consideramos que lo interesante del planteo es la desterritorialización y, asimismo, el desligamiento parcial de la relación docente- estudiante que se repite a modo de dispositivo en el escenario analógico generando un nuevo espacio de oportunidad para el estudiante. Esto puede posibilitar un despliegue novedoso e inédito que excluye los frenos inhibitorios de cualquier relación interpersonal cara a cara. La relación estudiante-docente se tensa. Lo interesante de la desterritorialización radica en hacernos reflexionar sobre la producción desde otra óptica, a través, de un universo que borra al interlocutor, pero el mismo se hace presente desde su propia voz hecha escritura. Esto genera posibles relaciones que el estudiante intenta reponer combinando las diferentes piezas que el docente le propone. La estrategia expositiva tiene más que ver con aspectos topológicos y relacionales que con un relato lineal, más allá de los posibles acentos y ritmos propios de los relatos lineales. La devolución escrita, a modo de rompecabezas, va configurando su sentido en el momento que se va completando.

Según nuestro criterio un relato bien logrado, abre preguntas y al mismo tiempo las responde, instruye y de forma lúdica debe predisponer a los otros (docentes y otros estudiantes) a corroborar aquello que se dice proponer, además de producir efectos extra, sobrepasar los límites del continente propuestos en las consignas. Rebasarlas con la finalidad de volver lábiles los restrictivos límites de toda instrucción o consigna.

El estudiante hace interactuar múltiples elementos: preguntas, conceptos, presupuestos, elementos textuales, gráficos, materiales diversos, etc. La edición se convierte en un recurso vital para construir el relato. Analizarlo en detalla se vuelve el mayor valor de la experiencia de taller amplificado y virtual. El taller mediante simulaciones y el taller mediante el diálogo son los principales aportes de este derrotero de clases online.

La secuencia en la edición suele contemplar una jerarquización que suele estructurarse bajo un orden lógico y cristalizado. Esa convención en la definición de las partes puede y suele clausurar lugares fértiles de exploración proyectual. En cada exposición se va construyendo un mundo a partir de la descripción del universo de trabajo. Si bien la estructura narrativa no se repite en ninguna propuesta, ni devolución, existen regularidades. Estas regularidades con variables sutiles que tienen que ver con algunos cambios que se van realizando a medida que avanza el proceso de trabajo. Considero como aporte la necesidad precisa de derribar y combatir estas regularidades que de forma infructuosa igualan procesos de diseño desdibujando su propio recorrido, y forzando otros caminos, trazados por otros sujetos, por otras lógicas de producción.

La forma del dispositivo permite que queden plasmados a modo de huella los avances y las instancias del proyecto. Se evidencia entonces cómo luego de ciertas clases la propuesta va evolucionando. Los cambios, clase a clase, se vuelven inexorables y necesarios: si se decide participar aquello que se subirá necesariamente será nuevo, no habrá sido visto. Cómo fenómeno generalizado puede decirse de esta experiencia que, desde que surgió, masifica y amplía los límites del intercambio entre docentes y estudiantes que deja latente, a modo de estela, el devenir del co-proceso proyectual establecido entre ambos. Leer la estela, seguirla por una distancia considerable permite entender el producto cultural del intercambio.

Es interesante que el docente pueda detectar e indagar en las instancias y las grietas en que el proyecto sea gramaticalmente certero, novedoso y muestre algún tipo de posibilidad de desarrollo. Ahora bien si estos lugares son lugares comunes, anacrónicos o están suficientemente vistos y explorados, la utilidad del dispositivo gramatical y retórico se vuelve redundante e imprecisa convirtiéndose en una herramienta coercitiva. Los planteos más abstractos e integrales aparentan mayor fertilidad que aquellos figurativos, descriptivos y que no dan lugar al deslumbramiento del lector. La consigna de las clases online, en definitiva, no lo dicen, pero evocan a que la instancia textual propuesta por el estudiante seduzca, enamore, posibilite la imaginación de aquello que aún no está creado.

La mayoría de los textos y comentarios suelen estar acompañados de algo que está por detrás, algo que es opaco. Esto es precisamente la cuestión ideológica, precedente a toda estrategia. El mecanismo de desocultamiento implica un “docente-lector” ávido, ya que lo omitido puede y suele ser material fértil de trabajo. Mazzeo retoma la cuestión ideológica que sostiene siempre existe por detrás de las propuestas de enseñanza. La autora sostiene que los “...saberes, escenarios y actores son atravesados por posicionamientos ideológicos personales, institucionales y sociales sobre el Diseño y sus prácticas. De la forma en que asumamos su existencia dependerán las nuevas propuestas de enseñanza del Diseño” (Mazzeo, 2017, p. 16). El docente busca evidenciar... aunque en un acto se sensatez debería también evidenciar desde que punto de vista y cosmovisión está abordando el trabajo del otro. Lejos de los imperativos como modo de devolución, acto tentador desde un posicionamiento verticalista y de alguien que se cree custodio del saber, podría abrirse desde este dispositivo el valor del disenso y del conflicto como fortaleza. La aporía significa contradicción que no puede resolverse: un conflicto que resulta sin solución. Si basamos la experiencia en la noción de consenso reforzamos un argumento esencialmente conservador. Esto es así porque sirve a aquellos que están en posiciones dominantes (de privilegio) en este caso el docente. Justamente las carreras proyectuales anclan su andamiaje teórico y comunicacional en la idea de consenso, y no en la idea de conflicto, que sugiere mayor potencialidad y una posible transformación y modificación de las relaciones sociales existentes y el *status quo*.

Sobre la capacidad o incapacidad de transformación del medio, según Foucault (1966) cada episteme sujeta y condiciona a los individuos a dispositivos de poder, condenándolos a existir sometidos y carentes de autonomía respecto a sus propios intereses y deseos. Esto pone de manifiesto su propia incapacidad de reflexionar sobre su propia finitud, su objetivo, convirtiéndolo a los sujetos en sujetados, en vez de seres actuantes con capacidad de transformación en la sociedad. Al hacer evidente el funcionamiento de este dispositivo y que es la cuestión ideológica la que está por detrás del mismo buscamos contribuir, en un sentido, a posibilitar la transformación y el cambio que desde la perspectiva foucaultiana quedaría clausurada.

El modelo comunicativo detrás de esta experiencia

Desde una óptica puramente comunicativa la interpretación que las interactuantes hacen de la propuesta subida es el efecto de las múltiples interacciones entre distintos puntos de

vista y no sólo de la enunciación propiamente dicha. En esta línea la actividad se basa en el esquema de la comunicación discursiva propuesto por Bajtín (2008 -1979-) y Benveniste (2004 -1966-, 2004 -1974-), que se diferencia del esquema emisor-mensaje-receptor que trabaja el estructuralismo comunicacional.

Para definir el esquema de la comunicación discursiva propuesto por Bajtín y Benveniste, y sus diferencias con el esquema de comunicación que trabaja el estructuralismo, ante todo, debemos remontarnos a las entrañas de la historia de la semiología. El esquema de la comunicación discursiva es superador al esquema de la comunicación estructuralista. Definiremos entonces los componentes del mismo y develaremos las diferencias y las mejoras (me atrevo a valorarlo) que este esquema supone.

El esquema de la comunicación discursiva, o de la teoría de la enunciación, plantea como unidad mínima de sentido el enunciado, que a su vez es la unidad del discurso. En cambio en el esquema estructuralista la unidad mínima de sentido es el signo, que en su conjunto con otros signos forman un mensaje. En este esquema, para que haya comunicación posible los participantes del mismo deben compartir un código, que es la lengua. Es un sistema donde prima la inmanencia y la igualdad. Sin embargo veremos que ocurre en el esquema de la comunicación discursiva: el sentido no lo da la lengua, ni ese sentido es igualitario, ni inmanente, sino que está dado por los participantes. Las teorías de la enunciación se centran en las situaciones comunicativas concretas: el aquí y ahora del discurso. Esto supone el pasaje de la instancia de la lengua como código, al lenguaje como discurso. Por lo tanto afirmamos que en la teoría de la enunciación el lenguaje deja el laboratorio para pasar a formar parte de la realidad: la comunicación humana.

El esquema discursivo está compuesto por dos figuras: la del enunciador y la del destinatario, y supone un diálogo constante, un intercambio simultáneo, un protagonismo doble. Ambas figuras, la del enunciador y la del destinatario son activas y el destinatario no es necesario que exista como figura que recibe y devuelve un mensaje, sino que la postura de respuesta del destinatario está presente en el enunciado, antes de ser formulado. Asimismo, lejos de ser un oyente pasivo es un constructor activo de nuevos significados. Aquí radica una diferencia significativa respecto al esquema estructuralista donde existe una situación desigual. Hay una figura que es un emisor que es activa. Y del otro lado, hay un receptor que es pasivo: debe traducir, entender, comprender, ese mensaje y devolver una respuesta, pero no forma parte del mensaje.

Habiendo expuesto las diferencias sustanciales entre ambos modelos, ahondaremos al interior del esquema discursivo para esclarecer una distinción entre Bajtín y Benveniste. Si bien ambos coinciden en que el sujeto produce enunciados. Bajtín, afirma que el esquema discursivo tiene lugar dentro de los géneros discursivos, que define como un tipo relativamente estables de enunciados dentro de cada esfera de la comunicación humana. Como lo géneros discursivos son sociales e históricos las figuras de enunciador y la del destinatario también son consideradas como sujetos sociales, mientras que Benveniste los entiende como sujetos individuales. Bajtín a su vez complejiza la noción de enunciado. Este distingue tres componentes en los enunciados, que son: el contenido temático, el estilo y la composición, y define tres tipos de enunciados: los individuales (del sujeto), los neutros (de la lengua) y los ajenos (sociales).

Como reflexión final, el esquema estructuralista infelizmente ilusiona dando la sensación de que la comunicación puede ser lineal, precisa, teledirigida y controlable. Conlleva esa idea utópica de eficacia, transparencia y claridad. Antepone el esquema discursivo como un proceso complejo, multilateral y activo de la comunicación entre individuos, que contempla el ruido y el malentendido como formas de comunicación. Si bien este esquema se ajusta más a la realidad, curiosamente dentro de las disciplinas proyectuales, y me animaría a aventurar que desde el sentido común (que como sabemos es el menos común de los sentidos), el esquema estructuralista parece tener mayor validación.

Todo relato tiene una intención, un hacer y un hacer-hacer (lejos de cualquier inocente creencia en la neutralidad). En la instancia de recepción es donde se consume el fenómeno. La comunicación en tanto posibilidad de comprensión, involucra al sentido. No hay un relato total. Tanto el que relata como quien consume el relato deja, inexorablemente y no de forma adrede, cosas afuera. Las competencias individuales y las condicionantes sociales influyen en nuestra capacidad de negociar con el texto. La estrategia expositiva que involucra aspectos visuales y textuales conforma el texto. El texto dice y el lector atribuye sentido, el cual se negocia. El texto tiene una intencionalidad, y a su vez es encuentro o desencuentro. Lo que el texto puede decir tienen que ver con el contexto. El género, la clase social y la época son limitantes. No existe un sentido único. El narrador con el poder que le compete narra, lo que le implica urdir la trama: hacer llorar, reír, emocionar, esperar, etc. Es a la comunidad académica, integrada por docentes y por el resto de sus compañeros con ciertas competencias a quienes el texto interpela. Deben entonces prefigurarnos e imaginarnos como espectadores ávidos de lectura, capaces de interpretar el polifónico sentido de las palabras, y sobre todo con la vara alta, esperando que el diseño como tal trasgreda los límites de un continente estrecho que muchas veces la sociedad delimita en un hacer explícito y en su no hacer (en su acción o inacción).

Más allá de la conocida sintáctica y semántica nos interesa la gramática. Específicamente la construcción de esa gramática que por ende se define como programática. Sin embargo creemos que la atención debe correrse de la formulación de los programas y posicionarse en los actores implicados, directa e indirectamente, en dichos programas. Cuando proponemos el posicionamiento de los mismos nos referimos a una participación directa, no a la ponderación de los mismos por parte del profesional, dado que dicha actitud promueve una nación verticalista donde la figura del diseñador es la que decide. La sustitución del docente en vez del comitente, hace asumir un lenguaje heredado y un punto de vista borroso. Hablar la lengua del otro, no hace más que agrandar el hiato entre los interlocutores. La simulación de diálogo entre docentes y estudiantes, no hace más que convalidar la máscara alejando a los intérpretes reales –verdaderos beneficiarios (o no)– de las mieles de un trabajo académico –que sustituye al profesional– respecto a su comunicación. La transferencia sería entonces el vehículo, aquel que daría andamiaje a la acción, y no la haría flotar en la entelequia de las justificaciones intradisciplinarias alejadas de toda transformación directa de la sociedad en la que interviene.

Fiorini y Schilman (2009) reponen en un escrito dos aportes de Arfuch (1997) que considero sustanciales para comprender la dimensión de esta empresa. Por una parte el valor de la figura de Bajtín quien concibe la comunicación como un ida y vuelta, un intercambio simultáneo con doble protagonismo, y por otra parte, la de Derrida quien valora la deriva,

el desvío y el malentendido como posibilidades mismas del lenguaje –de los lenguajes– y por ende de la comunicación. Esta doble valoración sirve para desterrar el mito de la comunicación, feliz, eficaz y certera, en tanto imposible. Justamente esta experiencia didáctica se basa en estos dos principios y pone de manifiesto la imposibilidad de la comunicación teledirigida y objetiva.

Reflexiones finales. Resonancias, posibilidades y propuestas

Al calor de las distópicas reflexiones sobre el porvenir tecnológico, que se exponen de forma cabal en la serie *Black Mirror*, que observo como futuro no deseado (pero cercano y posible) quiero dejar plasmadas las aciertos y las críticas hacia este dispositivo didáctico. La experiencia académica que venimos desarrollando pone en crisis, cuestiona y re-interroga los siguientes campos:

- El campo de la reflexión crítica y colectiva.
- El campo de la interacción y las mutaciones interpersonales.
- El campo de los procesos de diseño.

Es sobre estos tópicos sobre los que hemos problematizado en este ensayo. Se implementa un dispositivo distinto al taller presencial desde su forma, pero bastante similar respecto a su funcionamiento donde se reproducen métodos y prácticas de taller presenciales pero donde aparecen grietas y emergentes, brindando un espacio y un sentido único de oportunidad. La propuesta académica es una instancia de simulación, una actividad que emula a la práctica que ocurre en el taller de diseño aunque habilita otras posibilidades que se aprovechan parcialmente. Entre las posibilidades que se observan podemos mencionar dos que son clave:

- El desarrollo de la retórica textual como virtuosismo de la virtualidad.

En esta actividad propuesta tiene preponderancia la dimensión del logos y del lenguaje. Este dispositivo didáctico se basa en la articulación de las palabras, las imágenes y las construcciones gráficas como mediación dialógica. Según sostiene Iglesia (2010) los problemas se formulan en un lenguaje predominantemente textual (con palabras) y el resultado de diseño (refiriéndose al diseño gráfico puntualmente) es predominantemente visual. Este dislocamiento que Iglesia hábilmente detecta para la instancia de comitente-diseñador, se hace evidente en el taller y también en esta experiencia didáctica. La interacción entre docente-estudiante anida predominantemente bajo la dimensión del logos y del lenguaje textual. Es en este intercambio de palabras y saberes donde germinan y maduran propuestas de diseño. Es, asimismo, el trabajo de traducción donde se enriquecen las propuestas y contrapropuestas de los estudiantes. La noción de estrategias expositivas, de ambas partes, se vuelve clave y la escritura y justificación de los proyectos se convierte en estrategia retórica con fines persuasivos. Como sostiene Cecilia Iuvaro (1987) la retórica nunca es nula. En este caso la retórica se vuelve motor del proyecto de diseño, y no de una pieza específica

de comunicación o de una situación particular. Es la operación persuasiva donde se engendra el proyecto, también está presente en todas las etapas subsiguientes a la argumentación inicial. Estas etapas son la producción, la distribución y el consumo.

Uno de los mayores aciertos es el dislocamiento y el cambio del punto de vista sobre el proyecto de diseño que se está desarrollando en el curso. La calidad de la redacción hace al argumento. Con un bajo nivel de sofisticación técnica el objeto de diseño se abre y posibilita un arista que muchas veces en los talleres presenciales queda subsumida y es el valor de nutrir de argumentos textuales al proyecto a diseñar a través de la navegación por los avatares de la lengua, y la obligatoriedad de volcarse en un dispositivo específico que implicará múltiples lecturas, argumentaciones y contraargumentaciones también textuales. Como sostiene Buchanan (1895), el diseño sólo puede considerarse diseño cuando existe un argumento por parte del diseñador que lo pone en esos términos. La definición de si algo es diseño o no lo es, radica en la voluntad de quien lo crea. Desde esta óptica si alguien dice que algo está diseñado ya le otorga la condición de ser objetos de diseño. Es en este planteo donde la argumentación, y por ende la retórica se vuelven puras herramientas de transformación. La retórica es un arte de modelar la sociedad, modificar el curso de los individuos y comunidades, y establecer los patrones para nuevas acciones (Buchanan, 1985). Lejos de la lógica axiomática esta plataforma despliega la posibilidad de estructurar reflexiones, ordenar pensamientos y estrategias que, como opera el lenguaje, de repente encuentra su gramática propia. Es en la combinatoria y la astucia en el modo de estructurar y mostrar los elementos producidos donde radica la originalidad del dispositivo generado. Es una experiencia dialógica que contrapone distintas racionalidades que se encuentran a partir del valor del argumento como sustento de lo posible. Klein (2007) sostiene que distinguir y describir la actividad narrativa, o sea las operaciones que permiten que un hecho se organice en una trama, y la estructura o recursos narrativos del relato, ayuda a transformar al lector ingenuo en un lector crítico. Un lector crítico a medida que explora las piezas es capaz de adquirir un dominio del relato, para descubrir la multiplicidad de niveles de significado que lo constituyen. En definitiva el EVEA propuesto es un combinación de argumentación retórica textual y visual que a modo de ensayo se reinventa contra los formatos de educación a distancia convencionales (sistemas para la creación y administración de cursos) que operan con plataformas y *softwares* estandarizados. La otra posibilidad que habilita esta experiencia, aunque de forma parcial y con cierta crítica que plantearemos a modo de mejoramiento del dispositivo es:

- La posibilidad y el desarrollo de generar nuevos lenguajes paratextuales y paravisuales a modo de sintetizar investigaciones, reorganizar elementos de una propuesta y hacer visibles diferentes fases y elementos en un proceso en ejecución.

En cierto sentido, la instancia que se desaprovecha es la de complejizar aún más el dispositivo a fin de des-dispositivar el modo de funcionamiento del mismo. Del dispositivo deberían advenir diferentes formas de narrativa, no solamente predominantemente textuales o visuales basadas en las reglas y buenas prácticas del diseño de información, sino otras inexploradas que pueden contener narrativas audiovisuales, múltiples plataformas de in-

teracción y/o diversas mixturas hipertextuales e hipervisuales. Indagar en nuevos órdenes narrativos, crearlos desde el grado cero aparecen como deudas pendientes.

Diseñar nuevas consignas en este contexto de medios es el desafío pendiente y donde podrá superarse el horizonte hoy conocido. Queda pendiente el desafío de seguir proyectando estos espacios virtuales y su funcionamiento. Un artefacto experimental desarrollado por Ken Issacs sirve de antecedente de las posibilidades que el dispositivo de clases on-line (entorno virtual) montado a fin de complementar el taller presencial puede asumir. El proyecto de Issacs se denomina “Caja del Conocimiento” y data de 1962. El mismo es un entorno-espacio cuya finalidad es la de vivir y experimentar la “cultura”. Este consiste en un cubo equipado con veinticuatro proyectores de diapositivas y proveedores de audio. Era un dispositivo pre-internet para transmitir narrativas de una manera no lineal; un ambiente inmersivo que cuestionaba los modelos “pasivos” de transmisión de información. Retomamos esta propuesta no por su vigencia ya que es un artefacto demodé, sino por lo rutilante y novedoso que fue para su época. El mismo habilitó extender los límites de lo conocido y con más precisión pensar formas novedosas y posibles de transmisión de conocimiento. ¿Cuál será la forma futura del dispositivo didáctico que nos ocupó en este ensayo? A modo de crítica si retomamos el título del ensayo (“Taller-mediante”) el taller confiere herramientas, mediatiza, vehiculiza formas de hacer diseño. Sobre el tipo de formas de hacer diseño considero que aún restan debates, que en un futuro más próximo que lejano, deben ser estoicamente asumidos por el conjunto de la comunidad académica y profesional. Creemos necesario proponer el pasaje del Taller-mediante al Taller-itinerante que pueda asumir diferentes formas. Lo importante es que la forma no se establezca porque de esa manera cuando el dispositivo se cristaliza quedan congelados los actores y las formas de funcionamiento. Aquellos sujetos invisibilizados quedan en una posición absolutamente de desventaja.

En esta línea, como mayor crítica, podríamos proponer un sistema más abierto que utilice y amalgame diferentes plataformas y estrategias digitales. El objetivo que debe primar es el de desdispositivar. La mayor debilidad de la propuesta es su hermetismo, y ciertos hiatos que se abren entre las diferentes racionalidades que aparecen confrontadas entre los distintos actores involucrados. Detectamos, también, cierta abundancia y reiteración de estrategias textuales pero que no contemplan las preguntas y la interrogación como mecanismo desarticulador de realidades existentes. La potencia en la pregunta radica en la posibilidad de múltiples respuestas, por ende en activar mecanismo de investigación sobre diferentes temáticas, que de otra manera quedarían obturados. También podríamos describir que muchas veces aflora cierta redundancia entre lo que se dice y lo que se muestra. Es un dispositivo parcial que solamente retoma algunas de las múltiples posibilidades de acción e interacción con el medio digital. Habilita la crítica colectiva aunque teledirigida a cada proyecto. Las estrategias expositivas se ponen de manifiesto, de un modo condicionado que asume validez en el mismo dispositivo. Es una herramienta en construcción. No puede seguir operando igual y debería poder asumir la horizontalidad que como virtud las nuevas tecnologías ponen en relieve y, justamente, le discuten a los viejos paradigmas tecnológicos.

Sobre el cuestionamiento a la inserción profesional que el dispositivo posibilita nos interesa a modo de cierre plantear algunas reflexiones. La inserción y el accionar profesional

del diseñador, salvo excepciones, está sometida a las leyes del mercado. ¿Debe el mercado ser el único legitimador de la programación vigente en las prácticas de diseño que se desarrolla en la Universidad? Debates culturales y políticos son necesarios para responder esta pregunta. Sin embargo, no es la intención de estas líneas de reflexión y análisis avanzar sobre el mismo sino dejarlo planteado y sugerido. Creemos y consideramos que debatir sobre la didáctica del proyecto es inevitablemente un problema que implica el hacer del diseño, su rol en la sociedad e inevitablemente conlleva un posicionamiento ideológico, lo que lo convierte innegablemente en una cuestión política. Poner a disposición esta experiencia académica y sus alcances pretende, en última instancia hacernos reflexionar sobre el rol del diseño en la sociedad y los actores involucrados, comenzando por la relación docente-estudiante. Creemos necesario incorporar la mediación entre el diseño entendido como actividad cultural –capaz de transformarla– (Longinotti, 2007; Arfuch, 2009; Mazzeo, 2017) y el diseño como actividad productiva capaz de pensar el desarrollo (Galán 2011; Dalle 2017). En la mixtura de ambas propuestas se podrá integrar un diseño que no deposite tanto su razón de ser en su faceta de transformación cultural sino también en su vertiente y capacidad productiva, su contracara económica.

Además de exponer la dinámica de dicha experiencia se han propuesto nuevos interrogantes y tentativas y provisionales lecturas que buscaron reflexionar en torno a una experiencia novedosa. Con esta experiencia y su análisis crítico buscamos constituir el sustrato suficiente, aunque nunca necesario, para plantear futuras formas disciplinares que impacten en la elaboración crítica, teórica y práctica de la disciplina y en la futura inserción profesional de los estudiantes. En síntesis y a modo de cierre, este híbrido virtual-presencial se planteó como una estrategia tendiente a pensar nuevas formas de hacer diseño. Así como valoramos su puesta en funcionamiento, creemos también necesario volver a pensarlo. Desdispositivar aquel planteo será necesario para seguir imaginando y soñando una didáctica del proyecto innovadora y necesaria presta a construirse. ¡Larga vida a la propuesta, y bienvenida su reinención! El desafío queda latente.

Notas

1. La socialización es un proceso por el cual el individuo acoge los elementos socioculturales de su ambiente y los integra a su personalidad para adaptarse en la sociedad. También, es la asunción o toma de conciencia de la estructura social en la que un individuo nace, y aprende a diferenciar lo aceptable de lo inaceptable en su comportamiento.
2. Marshall McLuhan (1911-1980) fue un profesor y filósofo canadiense reconocido como uno de los fundadores de los estudios sobre los medios. Ha pasado a la posteridad como uno de los grandes visionarios de la presente y futura sociedad de la información. Durante el final de los años 60 y principios de los 70, McLuhan acuñó el término *aldea global* para describir la interconexión humana a escala global generada por los medios electrónicos de comunicación. También es reconocida su sentencia “*el medio es el mensaje*”.
3. En la teoría crítica, la racionalidad instrumental se considera a menudo como una forma específica de racionalidad que busca los medios más eficientes o más rentables para alcanzar un objetivo específico. Según Adorno y Horkheimer la forma de producir mer-

cancias en la industria cultural es similar a la de la producción de otras mercancías, con la particularidad de la apariencia de las masas como consumidoras. La industria cultural, sistema estrictamente reglado, favorece el control y la sumisión de las capas populares. La diferenciación, el caos y la heterogeneidad cultural son desmentidos cotidianamente por los hechos, y constituyen un sistema con reglas tendiente a la uniformidad. Esta reducción de la heterogeneidad para establecer igualdades abstractas, esta falsa equivalencia, reproduce el sistema capitalista de dominación y las condiciones sociales de la explotación.

Bibliografía

- Arfuch, L. (1997). El diseño en la trama de la cultura: desafíos contemporáneos. En *Diseño y comunicación. Teorías y enfoques críticos*. Buenos Aires: Paidós.
- Arfuch, L. (2009). Ver el mundo con otros ojos. Poderes y paradojas de la imagen en la sociedad global. En Arfuch, L. y Devalle, V. (2009) (comps) *Visualidades sin fin. Imagen y diseño en la sociedad global*. (pp. 15-39). Buenos Aires: Prometeo libros.
- Bajtín, M. ([1979] 2008). El problema de los géneros discursivos. En Bajtín M. *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Benveniste, E. ([1966]2004). *Problemas de lingüística general, t. I*. México: Siglo XXI.
- Benveniste, E. ([1974]2004). *Problemas de lingüística general, t. II*. México: Siglo XXI.
- Buchanan, R (1985). Declaration by Design: Rhetoric, Argument, and Demonstration in Design Practice. *Design Issues*, Vol. 2, No. 1, pp. 4-22. Published by: The MIT Press.
- Carlón, M. (2004). Sobre lo televisivo. Dispositivos, discursos y sujetos. Buenos Aires: La Crujía. “El lugar de los dispositivos en los estudios sobre televisión”.
- Dalle, L. (2017). Diseñar el desarrollo, desarrollar el Diseño. De las políticas públicas de diseño a los artefactos del diseño de información. (Argentina, 2003-2013). (tesis de maestría) Universidad de Buenos Aires, Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, Maetría en Diseño Comunicacional, Buenos Aires, Argentina.
- Deleuze, G. (1990). ¿Qué es un dispositivo? En varios autores, *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa.
- Casetti, F. y Di Chio, F. (1999). *Análisis de la Televisión. Instrumentos, métodos y prácticas de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Fiorini, D. ; Arfuch, L. y Devalle, V. (2009). *Visualidades sin fin: imagen y diseño en la sociedad global*. Compilado por Leonor Arfuch y Verónica Devalle.
- Foucault, M. (1977). El juego de Michel Foucault. *Revista Ornicar*, núm. 10, julio 1977, págs. 62 Fue traducida al castellano por Javier Rubio para la *Revista Diwan*, Nros. 2 y 3, 1978, págs. 171-202.
- Galán, B. (2011). *Diseño, Proyecto y Desarrollo: Miradas del período 2007-2010 en Argentina y latinoamerica*. Buenos Aires: Wolkowicz Editores
- Iglesia, R. (2010). *Habitar, Diseñar*. Buenos Aires: Nobuko.
- Igarza, R (2008). Nuevos medios. Estrategias de convergencia. Buenos Aires: La Crujía. Capítulo N.º 2: “La convergencia de medios”.
- Igarza, R (2010). Burbujas de ocio. Nuevas formas de consumo cultural. Buenos Aires: La Crujía. Capítulo N.º 5: “Microcontenidos”.

- Iuvaro, M. C (1987). Retórica y comunicación visual. Revista tipográfica Nº1.
- Klein, I (2007). La narración. Buenos Aires: EUDEBA. "Introducción"
- Longinotti, E. (2007). Contra la servicialidad. Al rescate de la profesión invisible. *Revista Husmee* (04), pp. 7-8.
- Maldonado, T. (2014) "Conferencia magistral en el marco de la Creación del Centro de Diseño del Conocimiento: Tomás Maldonado" Academia de Medicina. <https://www.youtube.com/watch?v=UcEba7kMaAA>
- Mazzeo, C. & Romano, A. (2007). *La enseñanza de las disciplinas proyectuales: hacia la construcción de una didáctica para la enseñanza superior*. Buenos Aires, Argentina: Nobuko.
- Mazzeo, C. (2015). *Qué dice del diseño la enseñanza del diseño? : las propuestas de enseñanza de diseño gráfico son determinadas por la concepción de la disciplina y determinantes de esta*. Buenos Aires: Ediciones Infinito.
- Mazzeo, C. (2018). Prólogo: La dimensión ideológica en la enseñanza del diseño. En Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación [Ensayos] Nº 67 (pp. 11-17) Buenos Aires: Universidad de Palermo.
- Mazzeo, C. (2017). *Diseño y sistema. Bajo la punta del iceberg*. Buenos Aires: Ediciones Infinito.
- Pinto Veas, I. (2010). Semiótica, televisión y fin de los medios. Una conversación con Eliseo Verón, *laFuga*, 11. [Fecha de consulta: 2018-02-26] Disponible en: <http://2016.lafuga.cl/semiotica-television-y-fin-de-los-medios/407>
- Scolari, C. (2009). "This is the end. Las interminables discusiones sobre el fin de la televisión". En *El fin de los medios, el comienzo de un debate*. Buenos Aires: La Crujía.
- Scolari, C. (2008). Hipermediaciones. Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva. Barcelona: Gedisa. Primera Parte: "El saber comunicacional".
- Vacas, F. (2010). La comunicación vertical. Medios personales y mercados de nicho. Buenos Aires: La crujía. Parte N.º1: "De medios masivos a medios personales".
- Williams, R. (2011). *Televisión. Tecnología y forma cultural*. Buenos Aires: Paidós.
- Zalba, E. (2003). De lectores y prácticas lectoras: la multiplicidad de pactos de lectura en los albores del tercer milenio. *Revista Confluencia*, año 1, número 3, verano 2003, Mendoza, Argentina. (pp. 137 a 157)

Abstract: The following essay part of asking ourselves what we seek with the device workshop. In addition we seek to expose and problematize an experience that has as its objective the amplification of the workshop and that involves moving some classes of the onsite workshop to the virtual environment through online medium within the framework of certain design exercises. We seek to problematise from a critical reading the teaching strategy, since transformed into academic experience. In addition to expose the dynamics of this experience have proposed new questions and attempts and provisional readings that sought to reflect on a novel experience. With this experience and your critical analysis we seek to constitute the substrate enough, although never necessary, to raise future disciplinary forms that have an impact on the development criticism, theory and practice of the discipline and the future employability of students.

Keywords: Teaching - Project - Virtuality - Innovation - Didactic Devices - Strategies.

Resumo: O seguinte ensaio parte de nos perguntar o que buscamos com o dispositivo oficina. Além disso, procuramos expor e problematizar uma experiência que tem como objetivo a ampliação da oficina e que envolve a movimentação de algumas classes do workshop no local para o ambiente virtual por meio on-line no âmbito de certos exercícios de projeto. Buscamos para problematise a partir de uma leitura crítica da estratégia de ensino, uma vez que experiência acadêmica em tranformed. Além de expor a dinâmica desta experiência têm proposto novas perguntas e tentativas e leituras provisória que buscou refletir sobre uma nova experiência. Com esta experiência e sua análise crítica procuramos constituem o substrato nunca suficiente, embora necessário, para levantar o futuro formas disciplinares que têm um impacto sobre o desenvolvimento críticas, a teoria e a prática da disciplina e a futura empregabilidade dos estudantes.

Palavras chave: Educação - Projecto - A virtualidade - Inovação - Dispositivos Didático - Estratégias.

[Las traducciones de los abstracts fueron supervisadas por el autor de cada artículo]

Renovaciones y persistencias. El taller y las tecnologías digitales

Cecilia Mazzeo *

Resumen: Las tecnologías digitales han producido cambios de diferente magnitud en las disciplinas de Diseño, pero estos se verifican en el objeto de conocimiento y en el objeto de enseñanza y no así en la modalidad de enseñanza. Sin embargo es real la diferencia entre lo que sucede en los talleres y lo que en ciertos imaginarios sucede en los talleres. Esa diferencia tiene su origen en el objeto de conocimiento, por lo tanto en el objeto de enseñanza y no en el modo en el que los objetos se producen.

Entonces, la mayor o menor presencia de la práctica en los talleres se fundamenta en la concepción misma de taller por parte de quienes tiene a su cargo la planificación de los talleres. En su concepción sobre la enseñanza de las disciplinas proyectuales, y por sobre esta, en su concepción de la disciplina misma. En tanto el modo en el que se elige enseñar un saber implica una concepción previa de ese saber y también una concepción previa sobre quien utilizará ese saber. El cómo enseñamos Diseño deviene de qué entendemos por Diseño y qué Diseñador pensamos que la Universidad debe formar.

Palabras clave: Diseño - tecnologías digitales - taller - proyecto - producción.

[Resúmenes en inglés y portugués en las páginas 105-106]

(*) Diseñadora Gráfica FADU UBA. Docente autorizado UBA. Doctora en Diseño UBA. Docente e investigadora FADU/UP.

Introducción

La incorporación de las tecnologías digitales en el ámbito de las disciplinas de diseño ha producido diversos cambios tanto a nivel instrumental como a nivel epistemológico. Probablemente, la extensión de éstos haya provocado un sobredimensionamiento de su grado de impacto. Hacer un recorrido por el área de las disciplinas proyectuales posibilita dimensionar los cambios que las tecnologías digitales han producido en la enseñanza de las disciplinas proyectuales tanto en su objeto de conocimiento, como en el objetivo y las modalidades de enseñanza.

En el presente texto se propone, desde esa perspectiva, analizar las modificaciones acaecidas en el taller, en tanto espacio de construcción de conocimiento, a raíz de los avances tecnológicos. Si bien la mirada del trabajo corresponde a las carreras de Diseño Gráfico y Diseño de Indumentaria y Textil, la propuesta se desarrolla, en lo posible, sin una marcada especificidad con la intención de que las reflexiones aquí propuestas puedan servir a todas las carreras de Diseño ya que, en mayor o menor medida, todas comparten la problemática surgida de los avances tecnológicos y su relación con las disciplinas proyectuales.

Las disciplinas proyectuales, concepto ampliado

Al analizar las implicancias de la incorporación de las tecnologías digitales¹ en la enseñanza de las disciplinas proyectuales surge como primer interrogante ¿de qué campo de conocimiento se trata? ¿cuáles son disciplinas proyectuales? ¿Cuál es su relación con las nuevas tecnologías digitales? La respuesta a estos interrogantes permite detectar aquellas dimensiones disciplinares en las que la tecnología tiene injerencia directa tanto en el campo disciplinar como en el de la enseñanza.

Las carreras de Arquitectura y Diseño comparten al proyecto como naturaleza constitutiva, sin embargo la formación de los futuros profesionales que se desempeñarán en estos campos implica el conocimiento de otros saberes que aportan al proyecto pero cuyo “ser” proyectual no es tan claro o no es tal.

Las disciplinas son divisiones imaginarias, contextuales y temporales del campo del saber, que cumplen el rol de hacer aprensible y abarcable para los estudiantes su complejidad, al deconstruir la mirada sobre el objeto de diseño, en tanto objeto de conocimiento, en los distintos campos que se relacionan con él. Esta característica, de ser disciplinas que en su conjunto contribuyen al proyecto, no implica que todas ellas sean proyectuales. Si entendemos por proyectuales a aquellas disciplinas cuyas producciones implican una transformación, son iconocéntricas y tienen el poder de estructurar lo social, fuera del taller de Diseño no habría disciplinas proyectuales. Sin embargo sí existen disciplinas que tienen algunas de estas tres características y que, según las tradiciones que han determinado a las carreras de Diseño, desarrollan su actividad en el taller con una modalidad similar a la de los talleres de Diseño, esa característica ¿nos habilita a denominarlas proyectuales?

Para comenzar podríamos pensar en los grados en los que las tres características que hemos considerado para definir “lo” proyectual están presentes en las distintas disciplinas, y a partir de allí determinar su carácter de proyectual. Aquellas que tienen una función transformadora y son iconocéntricas pero cuyo poder estructurante de lo social se encuentra determinado por la arbitrariedad² ¿dejan por esto de ser proyectuales? Disciplinas como Morfología, Tipografía o Medios Expresivos de Indumentaria y Textil ¿pueden considerarse dentro del campo de las disciplinas proyectuales? Las especulaciones formales que se producen en estos talleres ¿no revisten la categoría de proyectos? Los productos que se realizan en estos talleres son, la gran mayoría de las veces, objetos generados en torno a la forma y sus atributos, que implican por parte de los alumnos la toma de decisiones a partir de objetivos propuestos por las cátedras y acabados en sí mismos.

En tanto estas disciplinas trascienden la formación instrumental y se transforman en verdaderos espacios de proyectación se incluyen, a mi entender, en el campo de las disciplinas proyectuales, por consiguiente en el marco del presente texto, al referirme a disciplinas proyectuales estaré haciendo referencia a todas aquellas asignaturas que constituyen este campo y no exclusivamente a Diseño. Al hablar, entonces, del taller no estaré haciendo referencia únicamente a los talleres de Diseño sino a todos los talleres que son espacio de enseñanza para aquellas disciplinas constitutivas del Diseño.

El taller como espacio de producción

Las carreras de Diseño son, de algún modo, herederas de una tradición: aquella de la enseñanza de la arquitectura. Esto implicó, al momento de definir la estructura curricular, estructurar las carreras en torno al taller de Diseño como materia troncal, tomando a su vez al taller en sí mismo –en tanto dispositivo didáctico– como modalidad de enseñanza natural para la disciplina.

Las cátedras, de todas las disciplinas proyectuales, organizaron, entonces, su actividad según el esquema tradicional de talleres por nivel, alumnos en grupos a cargo de docentes y auxiliares docentes; y trabajos prácticos cuyas temáticas y desarrollos eran determinados por cada cátedra, en función de sus particulares concepciones sobre la disciplina pero que compartían, básicamente, la modalidad de trabajo.

En ese momento inicial³, las tecnologías digitales no estaban aún generalizadas en su uso, por lo tanto los trabajos de los alumnos eran realizados manualmente, las más de las veces fuera de la facultad. Las técnicas utilizadas para resolver los ejercicios no eran necesariamente objeto de enseñanza en los talleres.

La actividad en los ellos estaba centrada en la corrección⁴ de los trabajos realizados por los alumnos.

Según la mecánica propuesta por cada taller, esta corrección tenía instancias grupales o individuales. En las instancias grupales todos los alumnos exponían sus trabajos y estos eran analizados por el docente o por el grupo según ciertas consignas (pese a que las instancias de elaboración grupal son, aparentemente, más enriquecedoras no eran ni son las más habituales en los talleres). Durante las instancias de corrección individual los alumnos cuyos trabajos ya habían sido corregidos por el docente tenían la posibilidad de reelaborar lo hecho para avanzar en la concreción de la propuesta y tener una segunda corrección por parte del docente a cargo, sin embargo esta posibilidad no siempre era capitalizada, muchos simplemente permanecían en el taller pero sin desarrollar una práctica concreta. Esta modalidad de trabajo es observable aún hoy en aquellas carreras en las que el uso de las tecnologías digitales no tiene la extensión generalizada que ha alcanzado en otras disciplinas. Los alumnos aportan al taller el trabajo realizado fuera de la facultad, esperan la corrección del docente y luego, aquellos que permanecen en el taller, “simulan” continuar con el desarrollo de la propuesta pero pocas veces con un avance significativo. Esta “simulación” no es intencional, es decir que no quiere implicar una actitud negativa o falsa por parte de los alumnos sino inconsciente. Los alumnos trabajan en el taller pero pocos de ellos lo hacen con la dedicación y concentración que necesita el desarrollo de la

propuesta para producir cambios significativos. Una comprobación de esta dificultad la podemos encontrar en aquellas oportunidades en las que, como actividad de taller se propone una exposición al final de la clase para comentar los avances producidos, y son pocos los casos en los que se puede percibir un cambio significativo con lo presentado el inicio de la clase⁵. En una primera lectura es posible vincular esta dificultad con la dependencia de los recursos tecnológicos pero no parece ser atribuible solo a esto. Tratando de analizar el por qué de esta imposibilidad no puedo dejar de mencionar que, quienes realizamos actividades vinculadas al proyecto, sabemos de la importancia del contexto, del ámbito en el que desarrollamos nuestra tarea:

“Incluso la mente más abstracta es afectada por los entornos del cuerpo. Nadie es inmune a las impresiones que afectan a los sentidos desde el exterior” (Csikszentmihalyi, p. 157). Pensemos luego en los talleres de la facultad con condiciones de iluminación defectuosas, poco espacio, la necesidad de trasladar materiales para trabajar en clase. ¿proponemos a los estudiantes espacios en los que puedan desarrollar una actividad creativa? ¿podríamos nosotros realizar una actividad como la que les estamos demandando a los estudiantes en este ámbito? ¿cuánto pesa la apropiación del espacio de producción para hacer esta actividad posible?

... lo que distingue a los individuos creativos es que, al margen de que las circunstancias en las que se encuentren sean de lujo o de miseria, consiguen dar a sus entornos una tónica personal que refleja el ritmo de sus pensamientos y hábitos de actuación. Dentro de este ambiente de fabricación propia, pueden olvidarse del resto del mundo y concentrarse en perseguir la musa (Csikszentmihalyi, p. 158).

Sin caer en el “romanticismo” que esta cita parece transmitir, pensemos cuánto debemos de nuestras producciones a nuestros tableros, escritorios, ventanas, mates... ¿pueden los talleres de la FADU convertirse en “*ambientes de fabricación propios*” para los estudiantes? El taller sí, en cambio, se ofrece como un espacio irremplazable para el intercambio entre pares, la elaboración conjunta de conocimiento, para actividades que necesitan de la participación de estudiantes y docentes.

Al producirse la generalización del uso de las tecnologías digitales por parte de los estudiantes, la modalidad de trabajo no cambió sustancialmente, al menos no para aquellos talleres que priorizan la corrección grupal que involucra en la actividad a la totalidad del grupo. Al tener su planificación centrada en el análisis y posterior crítica de los proyectos propuestos, el modo en el que estos son llevados adelante no tiene mayor relevancia. En aquellos talleres que priorizan la corrección individual, los alumnos han limitado desde siempre, su asistencia a la clase al momento de corrección por parte del docente, al no tener otra actividad que desarrollar en el lugar. Con la incorporación de las tecnologías digitales la “simulación” de producción ya no es posible dejando a la vista la dificultad de aprovechar el espacio de taller para una actividad que trascienda el proyecto individual. En aquellas propuestas, en cambio, que tienen su eje puesto en la reflexión sobre el hacer más que en la concreción de ese hacer, es decir en la construcción de un saber que pueda

trascender lo instrumental, las tecnologías digitales no han modificado sustancialmente la actividad de taller.

Originalmente, y me refiero al momento inicial de la carrera de Arquitectura, es probable que el taller fuera per sé un espacio de producción de objetos concretos con una estructura más similar a los talleres de los artesanos, antecedentes del taller actual. Sin embargo, desde hace tiempo, al menos en los talleres de Diseño de otras carreras, se ha perdido (si es que alguna vez la tuvo) esta característica, aunque el espíritu sigue acompañando la modalidad de enseñanza. La ilusión de pensar al taller como un lugar de producción permanece y, creo, aún con mayor fuerza en aquellos que no han transitado por el taller como espacio de enseñanza o como espacio de aprendizaje. Probablemente este imaginario se haya construido a partir de los talleres de Arquitectura en los que la producción ha sido siempre mayor que en los de las demás carreras de Diseño. Esto no implica que la producción haya quedado fuera del taller, sino que este espacio necesita de una planificación de las actividades que favorezca instancias de estas características. Según las etapas del ejercicio propuesto es posible planificar actividades que impliquen la producción en el taller, pero esta difícilmente surgirá de modo espontáneo por parte de los alumnos.

En los talleres de Arquitectura, en cambio, sí es posible encontrar a los estudiantes trabajando sobre sus propios proyectos. Valdría la pena aquí preguntarse ¿por qué en esta carrera la modalidad de trabajo en el taller parece haberse mantenido sin cambios? ¿el que los trabajos realizados en el taller sean prefiguraciones del objeto y no el objeto mismo tiene que ver con la mayor posibilidad de intervención? ¿el tipo de representación de que se trata facilita su manipulación? ¿el hecho de que los atributos de la forma no participen en esta instancia facilita la intervención sobre esta?⁶

En cada taller se producen objetos con diferente grado de prefiguración, en las carreras de Diseño Gráfico, Textil, de Indumentaria e Industrial (en menor medida) este grado es casi mínimo en tanto los productos realizados por los alumnos están muy próximos a su concreción. Esta característica hace que la discusión sobre el objeto sea el eje del trabajo en taller más que la concreción del objeto mismo, lo instrumental aparece en un segundo plano. La diferencia entre trabajar con el modelo del objeto y con el objeto podría ser parte de la explicación de este cambio en la modalidad de trabajo en los talleres de los diferentes Diseños, independientemente del modo en que estos fueron producidos.

El taller y las carreras de Diseño

Cabría, en el contexto del presente texto, hacer una reflexión sobre la modalidad de trabajo que la palabra taller implica para cada carrera de Diseño.

Si partimos del supuesto de que el taller es la configuración didáctica natural para la enseñanza del proyecto ¿debemos por ello suponer que estamos hablando del mismo taller? ¿las necesidades que surgen de la enseñanza disciplinar son las mismas en todas las carreras de Diseño?

Entendiendo al taller como el lugar en el que los alumnos realizan prácticas que, en mayor o menor medida, simulan la actividad profesional, en el que deben producir objetos que participan de nuestro habitar y lo constituyen, que deben llevar adelante esta actividad en

un contexto de masividad (al menos en la mayoría de las carreras) y con alumnos cuyo recorrido académico responde a lógicas individuales, entonces todos los talleres de diseño son similares. Sin embargo cada uno de los campos disciplinares objeto de enseñanza en cada carrera tiene sus particularidades y estas serán las que caracterizarán a la actividad a realizar. En los talleres de Diseño Gráfico es habitual encontrar las paredes cubiertas de piezas gráficas y grupos de alumnos y docentes abocados a su análisis y discusión, mas que a estudiantes distribuidos en las mesas dibujando o trabajando en sus computadoras personales. Es decir que la producción del objeto de Diseño está fuera del taller y este se convierte en un espacio de producción de saber con características más reflexivas que prácticas. La importancia de la reflexión sobre la percepción del objeto, su contrastación con las percepciones individuales, la verificación en la simulación de su uso y aún la manipulación del objeto son centrales en el proceso proyectual de un producto gráfico, situación difícil de imaginar, por ejemplo, en Arquitectura.

Se podrá alegar que la imposibilidad de implementar mecánicas de producción (inexistencia de equipos en las aulas) en el taller a “expulsado” la práctica de dicho ámbito sin embargo al observar los talleres de Diseño Textil en los que los objetos analizados pueden, en muchos casos, ser producidos en dicho espacio (muestras de tejidos que los mismos alumnos realizan de modo manual) tampoco vemos a los estudiantes realizándolos, sino que nos encontramos con las muestras ya realizadas que son objeto de análisis por parte de compañeros y docentes. Lo mismo sucede con los prototipos de Indumentaria que llegan ya confeccionados al taller para ser “corregidos” por quienes tienen a cargo los grupos. Las diferencias entre estas actividades sí las encontramos en la mayor o menor posibilidad de intervención sobre el producto aportado por el alumno para optimizar su realización. Es, de hecho, más manipulable un prototipo de indumentaria que una pieza gráfica compleja lo cual, sin embargo, no implica que en los talleres de Diseño de Indumentaria exista una mayor actividad práctica que en los talleres de Diseño Gráfico.

Existen sí instancias en las que es posible encontrar a los estudiantes en “actividad proyectual” y estas actividades suelen tener su origen en talleres de otras asignaturas proyectuales vinculadas al Diseño. Los talleres de Morfología y Tipografía de Diseño Gráfico suelen proponer a sus estudiantes actividades que demandan, desde el objetivo mismo, de una actividad práctica desarrollada en el taller. Podríamos reflexionar entonces si el espacio de producción y experimentación concreta sigue siendo el taller de Diseño o si éste ha asumido un rol, como ya se dijo, más reflexivo y capitalizador de aquellos conocimientos producidos en otras asignaturas en las que aún subsiste la investigación formal práctica.

Las carreras de Diseño y las tecnologías digitales

La relación entre las diferentes disciplinas proyectuales y la tecnología entendida ésta, en términos muy generales, como aquellos instrumentos y procedimientos referidos a una práctica artística o de producción, tiene su origen en los inicios y fundamentos de la práctica disciplinar misma.

Las carreras de Diseño son disciplinas proyectuales, lo cual implica entre otras cosas una relación con la realización fáctica de objetos. Es decir que su hacer se fundamenta en la

producción, por lo tanto está estrechamente ligado con diversas tecnologías a lo largo de todo su proceso de concreción. Desde aquellas vinculadas a la producción de las imágenes en los distintos usos que ésta tiene según la disciplina, hasta aquellas que permiten concretar el diseño en un objeto reproducible. La tecnología, entonces, es parte constitutiva de las disciplinas, determina sus producciones y está en relación con sus formas emergentes. Los Diseños operan con imágenes, es a través de ellas que participan en el habitar, que generan sus prefiguraciones, que comunican sus propuestas.

Considerando el rol que desempeñan a lo largo del proceso proyectual y en su concreción final se podrían establecer dos categorías para analizar las tecnologías vinculadas al Diseño organizándolas en Tecnologías de Proyección y Tecnologías de Producción. Los cambios producidos en cada una de ellas tienen implicancias diferentes en cada una de las carreras de Diseño y son más aprensibles por los estudiantes y docentes.

Tecnologías de Proyección

El proceso proyectual que caracteriza a las disciplinas de diseño implica la realización, en sus diferentes etapas, de productos gráficos de diversa índole. Según la disciplina proyectual de que se trate, estos productos estarán más próximos al objeto final o serán una representación de este. Para la realización de estos productos gráficos se utilizan diferentes tecnologías que, a lo largo de la historia de la disciplina, han ido cambiando y con este cambio han ido produciendo modificaciones en los proyectos realizados.

El diseñador utiliza para la proyección diferentes recursos gráficos-tecnológicos para poder generar y comunicar sus ideas, en primer lugar a sí mismo y luego a los terceros involucrados en el proceso. La diversidad de técnicas que esté en condiciones de utilizar con solvencia redundará en la riqueza de las propuestas llevadas adelante.

En el caso particular del Diseño Gráfico, del Diseño Industrial, del Diseño Textil y del Diseño de Imagen y Sonido, la *Tecnología de Proyección* participa fuertemente en la definición de los atributos de la forma final emergente. Este vínculo es tal que, según como sea la forma, su relación con el instrumento que la hace posible será constituyente.

La mayor o menor visibilidad del medio y modo participa en la construcción de sentido, encauza dicha construcción y la cualifica. Por lo tanto la elección de las *Tecnologías de Proyección* no es, o no debiera ser, ni arbitraria ni irreflexiva sino una más de las decisiones que involucra la actividad proyectual. La enseñanza de las *Tecnologías de Proyección* ha ido desapareciendo de los talleres⁷ al incorporarse las tecnologías digitales. Estas, por su propia ductilidad, han ido desplazando a otros modos de proyección cuya investigación queda cada vez más en manos de los estudiantes ó de alguna propuesta particular de cátedra.

Esta situación planteó verdaderos interrogantes al momento de determinar los contenidos a desarrollar en los talleres cuyo hacer fue modificado. Los contenidos de las asignaturas involucradas en el aprendizaje de las *Tecnologías de Proyección* debieron ser revisados a la luz de estos cambios pero no sin antes analizar los producidos en la disciplina misma para, desde esta perspectiva, determinar las modificaciones, inclusiones o exclusiones a proponer en el objeto de enseñanza. Contenidos que alguna vez fueron considerados fundamentales hoy ya no lo son, por los cambios que se han producido en la disciplina misma, y es

desde ella –la disciplina– que debe ejercerse una suerte de vigilancia epistemológica para no operar conservadoramente o renovar en exceso descartando contenidos aún valiosos.

Tecnologías de Producción

La etapa de producción en el proceso proyectual implica el uso de diferentes tecnologías que permiten concretar el diseño proyectado en un objeto. Según la disciplina proyectual de que se trate, las tecnologías involucradas en esta etapa serán de diferente grado de complejidad y sofisticación. Esta característica será la determinante del nivel de conocimiento que deberá tener el proyectista de cada tecnología involucrada.

En el caso del Diseño de Imagen y Sonido o del Diseño Gráfico estas tecnologías, según la tipología, son las mismas que las de proyectación (video, diseño web, etc.) con lo cual el proyectista ha naturalizado su uso. En el otro extremo, las *Tecnologías de Producción* propias de la Arquitectura son sumamente variadas y complejas, y pocas veces los estudiantes están en contacto con ellas previamente a su práctica profesional.

Esta división permite analizar cuáles de las tecnologías, vinculadas a cada disciplina de Diseño, son las que se han modificado como consecuencia de los desarrollos producidos en las tecnologías digitales, y por lo tanto las modificaciones que estas producirán en la enseñanza de cada disciplina. Estos cambios implicarán, o no, tanto al objeto de enseñanza como a la modalidad de enseñanza según el nivel de impacto y según la disciplina.

Aquellas disciplinas en las que las *Tecnologías de Proyección* han cambiado, según el desarrollo de las tecnologías involucradas y en función del cambio con respecto a las utilizadas hasta ese momento, habrán tenido una mayor o menor modificación en sus objetos de enseñanza disciplinares y estas modificaciones se verán traducidas en nuevas problemáticas y nuevas propuestas de prácticas docentes.

Estos cambios pueden hasta tener una influencia mayor en otras asignaturas vinculadas con las disciplinas y no ser tan evidentes en los talleres de Diseño en tanto muchos de los cambios a consecuencia de las nuevas tecnologías están en relación con la generación y manipulación de la forma, temas que tienen como campo específico de conocimiento otras disciplinas convergentes con el taller de Diseño.

El taller y las tecnologías digitales

Si bien de lo dicho hasta aquí se desprende que la generalización en el uso de las nuevas tecnologías no ha producido grandes cambios en la actividad de taller es importante determinar por qué estas no aparecen en él. La respuesta es casi obvia, la posibilidad de acceder a los equipos necesarios para utilizar las nuevas tecnologías en los talleres todavía está lejos de ser factible para la gran mayoría de los estudiantes, son contados los que disponen de equipos portátiles y más lejana aún es la alternativa de que estos sean provistos por la facultad. La cantidad de alumnos que integran los talleres también dificulta el uso, aún en el caso de que algún docente pudiera aportar su propio equipo para el desarrollo de la actividad.

Es probable que, si la situación antes descrita cambiase en algún momento, sería posible trabajar con las nuevas tecnologías en los talleres lo cual sí implicaría un cambio en la modalidad de enseñanza en aquellas prácticas que tienen al soporte digital como ámbito de desarrollo para los proyectos de los alumnos. La posibilidad de analizar las propuestas de diseño para pantalla en pantalla y no en soporte papel sería más que deseable, pero en aquellas propuestas que tienen al soporte papel como características debieran seguir implementándose las mecánicas actuales.

Sería necesario también, en el caso de incorporar las tecnologías al taller, generar actividades y modalidades que permitieran capitalizar esta posibilidad, pero sin perder la riqueza del trabajo grupal lo cual implicaría, también, acceder a nueva infraestructura.

Por ahora nada de esto parece posible, si lo es capitalizar el tiempo en el actual espacio de taller.

La “destallerización” de la faceta instrumental posibilita la producción de conocimiento sobre el hacer al centrar la actividad en la reflexión por sobre la materialización. Sin embargo, esta producción de conocimiento a partir de la reflexión no surge de manera espontánea y por el sólo hecho de poder tener en el taller los trabajos en instancia de concreción. Esta producción demanda por una planificación de la actividad a realizar con los alumnos en torno a los trabajos aportados, que permitan favorecer la producción de este conocimiento. Pautas de análisis, actividades individuales y grupales, discusión de consignas, etc. son necesarias en la planificación de la actividad del taller para direccionar el trabajo hacia una capacidad reflexiva y crítica.

Aún en aquellas asignaturas proyectuales que no son el taller de diseño y tienen como campo de conocimiento a la forma, sus atributos, su generación y organización es posible, según la práctica, prescindir de la instancia instrumental en el taller y generar actividades de análisis sobre la producción realizada fuera de la facultad.

Si entendemos que los modos de enseñanza tienen una relación directa con aquello que se enseña, analizando las características de uno y otro objeto deberíamos encontrar puntos de coincidencia en términos de lógica. Tendríamos entonces que acordar en que entre el Diseño y el taller existen coincidencias que permiten determinar al segundo como la modalidad de enseñanza natural y propia del primero.

Así mismo, tanto disciplina como modalidad de enseñanza –cuando son pensadas por fuera del hacer– disparan un imaginario que, muchas veces, se aleja de la realidad. El presupuesto de que, por tratarse de campos vinculados al Diseño, la creatividad que ello implica se traduce en una modalidad de trabajo vinculada a la manipulación directa de objetos, a la materialidad presente y al taller al mejor estilo artesanal, está lejos de los modelos de enseñanza propios de la Universidad masiva que implica, desde su programación, una mayor sistematización.

Las tecnologías digitales y el objeto de enseñanza

Si bien es cierto que el Diseño, en tanto disciplina proyectual, tiene su eje puesto en un hacer, a partir de la generalización de las tecnologías digitales, en algunas carreras de Diseño, el hacer mismo se ha desdibujado en la práctica, es decir que la factura del objeto

a dejado de ser, en sí misma, objeto de enseñanza. El impacto de las tecnologías digitales en las *Tecnologías de Proyección* ha desplazado la facturar del objeto del taller. Los cambios permanentes y las diversas alternativas de *software* utilizados para la producción de imágenes hacen que su enseñanza se produzca en otros ámbitos que no son los de taller. Si por ejemplo nos remontamos a los inicios de la enseñanza del Diseño Gráfico, el manejo de técnicas expresivas⁸ era considerado en los programas oficiales como objeto de enseñanza tanto en los talleres de Morfología como, en menor medida, en los de Diseño. Hoy esto ya no es así, salvo en aquellas instancias propuestas como experimentales, en las que en los talleres los alumnos realizan prácticas con materiales no convencionales. Estos contenidos que, al iniciarse la carrera, eran supuestamente parte de los temas que se enseñaban en los talleres propiciaron la construcción de estos imaginarios en torno a la actividad de taller. Actualmente los alumnos trabajan en contadas ocasiones en el taller y siempre dependiendo de la actividad propuesta desde la organización misma de la clase. Hoy ver a los estudiantes trabajando con materiales propios de las técnicas analógicas queda reducido a los talleres iniciales en los que la formación instrumental de los estudiantes aún forma parte del desarrollo de la asignatura o como desarrollo de una práctica específica.

Los alumnos y el taller

En el análisis desarrollado hasta aquí pareciera no tener participación el estudiante. Al hablar de planificación se hace referencia al docente, al hacerlo sobre lo proyectual se hace referencia al saber. Sin embargo, el sistema didáctico desde el que podemos tener una mirada hacia la enseñanza de las disciplinas proyectuales, implica la existencia del estudiante como tercer vértice de una estructura que los pone en juego a los tres, docente | saber | alumno. Con el saber en el vértice superior, docente y alumno en la base, los lados como los diferentes modos de relación entre los tres vértices (el enseñar entre saber y docente, el aprender entre saber y alumno y el formar entre el docente y el alumno) y el centro como el lugar del sistema didáctico, es decir el lugar de las situaciones⁹ (Ver Figura 1).

No es objeto del presente trabajo analizar las relaciones entre estos tres componentes del sistema pero sí reflexionar sobre sí y cómo las expectativas del estudiante tienen que ver con las modalidades de enseñanza.

Si bien, tal como expresa tan claramente Donald Schön, el estudiante que entra al taller se enfrenta con una hacer cuyas lógicas desconoce,

En los primeros pasos en un taller de diseño, la mayoría de los estudiantes experimentan la paradoja de Menón¹⁰, se sienten como aquellas personas que buscan algo que no serían capaces de reconocer aún en el caso de darse de narices con ello. De ahí que su proceso de aprendizaje inicial soporte una doble carga: deben aprender tanto a ejecutar interpretaciones de diseño como a reconocer su ejecución competente. Pero estos dos componentes de la tarea de aprendizaje se apoyan mutuamente: a medida que un estudiante comienza su tarea de ejecución, empieza en simultáneo a reconocer la interpretación

sea alguna de las causas de este desinterés por los procesos decisionales que involucran los procesos de Diseño. Para los docentes noveles es, también, complejo desprenderse de la imagen para focalizar el análisis en otros aspectos.

Sin embargo, es importante tanto para los estudiantes como para los docentes capitalizar estas instancias, postergar al objeto para poder trascenderlo y comprender las lógicas proyectuales que le dan sustento.

Conclusión

A lo largo del texto han surgido cantidad de temas que dan cuenta de la complejidad que caracteriza a la enseñanza de las disciplinas proyectuales, a la vez que se hacen visibles los múltiples puntos de vista desde los cuales esta puede ser analizada.

Quiero, en esta instancia final, retomar los hilos del tema objeto de mis reflexiones, las tecnologías digitales y la enseñanza de las disciplinas proyectuales con el taller como configuración didáctica natural.

Si entendemos al taller como un espacio de construcción de objetos, según la carrera de Diseño de la que estemos hablando, lo continúa siendo tal como sucede en Arquitectura y nunca lo fue acabadamente tal como sucede en los talleres de Diseño Gráfico, Textil, de Indumentaria, de Imagen y Sonido e Industrial. Esta mayor o menor presencia de la actividad proyectual fáctica en el taller no depende del modo de producción sino del objeto mismo (modelo en los primeros casos, objeto mismo en los segundos) y de la mayor o menor factibilidad de intervención sobre él, que a su vez tiene relación con características morfológicas del objeto en sí.

La posibilidad de transformar este espacio en un espacio de construcción, depende de las estrategias didácticas que se desplieguen en cada caso. Las actividades propuestas desde las cátedras pueden propiciar esta actividad, en tanto se incluyan en el marco de la enseñanza de disciplina, y no pretendan sustentarse sólo en sí mismas.

“Es improbable que incluso los alumnos voluntariosos mantengan el entusiasmo y el compromiso si no entienden la clave y el propósito de las tareas que el profesor les pide que hagan” (Mercer, p. 26).

Es necesario planificar la actividad en el contexto del curso y del práctico en el que este se incluya, anticipe o concluya para que pueda ser capitalizada por los estudiantes.

Si entendemos al taller como un espacio de construcción de conocimiento, en todas las carreras existe esta posibilidad en potencia, su factibilidad depende de la planificación que la cátedra haga, de la capacidad de los docentes para conducir actividades en torno a la producción aportada por los estudiantes, y de la comprensión por parte de los estudiantes de la importancia de dichas instancias.

En nada interviene en esta modalidad el modo en el que los productos han sido realizados. La comprensión de la potencialidad del espacio de taller en tanto espacio de construcción conjunta de conocimiento abre las puertas a múltiples actividades en torno al objeto de Diseño trascendiendo su aspecto instrumental. Si podemos entender al objeto como una externalización que puede ser leída como un registro del trabajo intelectual, y de las concepciones sobre la disciplina que, según expresa claramente Jerome Bruner, “rescata la

actividad cognitiva del estado implícito, haciéndola más pública, negociable y solidaria” (Bruner, p. 43) podremos proponer actividades en el taller que favorezcan los procesos cognitivos puestos en juego en el aprendizaje del proyecto.

Es necesario, para poder llevar adelante estas actividades, desarticular los modos tradicionales de trabajo en taller habitualmente centrados en la palabra del docente. Las actividades que pueden llevar adelante los estudiantes sin el docente como centro favorecen la construcción conjunta del conocimiento en tanto

...es más probable que los alumnos se impliquen más en una discusión y una argumentación abierta y prolongada cuando hablan en pareja-peers fuera del control visible de su profesor, y este tipo de conversación les permite tener una “relación de propietario” del conocimiento más activa e independiente (Mercer, p. 105).

Este corrimiento de quien tiene a cargo la conducción de grupo pocas veces sucede, por el docente mismo y por los alumnos que, muchas veces, son los primeros en no valorar la palabra de sus propios compañeros, y sólo reconocen como valiosa la palabra de quien consideran experto. Para poder producir este desplazamiento el docente debe comprenderse a sí mismos en el rol de coordinador de un grupo de trabajo, coordinador que según explica Roberto Romero debe cumplir cuatro funciones básicas:

a) mantener la discusión centrada en el grupo a fin de que sea de interés para todos y que todos puedan participar; b) salvaguardar la libertad de expresión, para que todos los participantes puedan decir lo que realmente piensan; c) mantener la discusión en un nivel lo suficientemente práctico, para que todos puedan entender el tema que se está tratando; y d) mantener la suficiente sensibilidad sobre lo que está ocurriendo a fin de organizar las actividades de los participantes de forma tal que facilite un autoaprendizaje... (Romero, p. 77).

Este es un saber que no es parte de la formación que reciben los estudiantes de las carreras de Diseño, grupo de origen habitual de los cuerpos docentes. La formación docente y la práctica, aún como participantes en otro rol, en actividades grupales coordinadas pueden ser un valioso antecedente para el desarrollo de una actividad que cada vez se presenta como más necesaria en los talleres.

Es cierto que las tecnologías digitales han producido cambios de diferente magnitud en las disciplinas de Diseño, pero estos se verifican en el objeto de conocimiento y en el objeto de enseñanza no así en la modalidad de enseñanza. Sin embargo es real la diferencia entre lo que sucede en los talleres y lo que en ciertos imaginarios sucede en los talleres, creo que esa diferencia tiene su origen en el objeto de conocimiento, por lo tanto en el objeto de enseñanza y no en el modo en el que los objetos se producen.

Entonces, la mayor o menor presencia de la práctica en los talleres se fundamenta en la concepción misma de taller por parte de los Profesores Titulares. En su concepción sobre la enseñanza de las disciplinas proyectuales, y por sobre esta, en su concepción de la disciplina misma. En tanto el modo en el que se elige enseñar un saber implica una concepción

previa de ese saber y también una concepción previa sobre quien utilizará ese saber. El cómo enseñamos Diseño deviene de qué entendemos por Diseño y qué Diseñador pensamos que la Universidad debe formar.

Notas

1. A lo largo del presente texto utilizaré esta denominación para referirme a todos aquellos recursos tecnológicos de base digital generados en la década de los '80 y habitualmente denominados como Nuevas Tecnologías.
2. Muchas de las prácticas llevadas adelante, por ejemplo, en los talleres de Morfología (de cualquiera de las carreras de Diseño) podrían en caso de ser implementadas tener un efecto estructurador del entorno social, las consignas que les dan origen suelen tener cierto grado de arbitrariedad ya que se prioriza en ellas la práctica referida a contenidos específicos propios de la asignatura donde las tipologías se desdibujan.
3. Las Carreras de Diseño Gráfico y de Diseño Industrial se crearon en 1985, las de Diseño Textil, de Indumentaria, de Imagen y Sonido y Paisaje son posteriores. La aparición de las tecnologías digitales se ubica en los años '80.
4. Este es el término utilizado habitualmente para consignar la actividad que el docente realiza en relación con el trabajo de los alumnos si bien a mi parecer no se condice con lo que debiera acontecer. El docente no puede corregir el trabajo del alumno ya que esto supondría la existencia de una opción válida, correcta y una que no lo es. Parecería más acertado pensar en términos de co-rección en el sentido de acompañamiento al alumno en el desarrollo de su proyecto.
5. Esta última observación toma como referencia la actividad que se desarrolla en el taller de Medios Expresivos I. II de la Carrera de Diseño de Indumentaria y Textil cuyos alumnos están, recién en estos últimos años, comenzando a utilizar las tecnologías digitales y por lo tanto utilizan aún en mayor medida técnicas de producción manual.
6. En un plano de Arquitectura los códigos gráficos están definidos previamente, los valores de línea indican profundidades y los grafismos materialidades. En una pieza de Diseño Gráfico, el color, el modo en el que la forma se constituye, la línea o el plano que la conforman, si son gestuales o geométricas, figurativas o abstractas, si tiene textura, transparencia, etc. son características que no pueden soslayarse ya que constituyen la pieza misma a la vez que dificultan cuando no imposibilitan la intervención manual sobre ella. El objeto de Diseño Gráfico ha sido desde siempre de una manipulación más compleja aún en los momentos en los que su producción era exclusivamente manual.
7. Aquí me refiero a aquellos talleres que incluían estos contenidos entre los temas desarrollados en los cursos, situación no muy habitual en el contexto de la Facultad.
8. En el 1° programa oficial de morfología se enuncian las diferentes técnicas expresivas (témpera, acrílico, lápiz, etc.) Sin embargo en los talleres ya desde un inicio estos no fueron contenidos desarrollados sino que el eje fue puesto en la expresión en su relación con el nivel del significado no en la expresión misma.
9. Un análisis más acabado de esta propuesta se puede encontrar en el texto "*Conceptos clave en la didáctica de las disciplinas*" del Prof. Jean Pierre Astolfi.

10. Menón inducido por Sócrates a admitir que no sabía lo que era la virtud replica: “Pero ¿Cómo vas a buscar algo cuando no tienes ni la menor idea de lo que es? ¿Cómo demonios vas a plantear algo que desconoces como el objeto de tu interrogación? Dicho de otro modo, incluso en el caso de que te des de narices con ello, ¿cómo sabrás que lo que has descubierto es aquello que no sabías? (Platón, 1956, pág 123)”

Bibliografía

- Astolfi, J. P. (2001). *Conceptos clave en la didáctica de las disciplinas*. DIADA Editorial.
- Bruner, J. (2000). *La educación, puerta de la cultura*. Visor Editorial.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad. El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Paidós Editorial.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Paidós Editorial.
- Romero, R. (1992). *Grupo. Objeto y teoría. Vol. II*. Lugar Editorial.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Temas de educación. Paidós.
- Notas del Seminario: *Hacia una didáctica del proyecto*. Dra. María Ledesma. FADU UBA 2006.

Abstract: Digital technologies have produced changes of different magnitude in the disciplines of Design. These are verified in the object of knowledge and the object of teaching but not in the mode of teaching. However it is real the difference between what happens in the workshops and what happens in certain imaginary in the workshops. That difference has its origin in the object of knowledge, therefore in the object of teaching and not on the way in which objects are produced. Then, the greater or lesser presence of the practice in the workshops is based on the very concept of workshop on the part of those who is responsible for the planning workshops. In its conception on the teaching of the disciplines, and above projectual is, in its conception of the discipline itself. In both the mode in which you choose to teach a know implies a conception of this knowledge and also a pre-conception about who will use this knowledge. The Design becomes how do we teach that we understand by design and that we believe that the University Designer must form.

Keywords: Design - Digital Technologies - Workshop - Project - Production.

Resumo: As tecnologias digitais têm produzido mudanças de magnitude diferentes nas disciplinas de design. Estas são verificadas no objeto do conhecimento e o objeto de ensino e não no modo de ensinar. No entanto, é real a diferença entre o que acontece nas oficinas e o que acontece em determinadas no imaginário dos workshops. Que diferença tem a sua origem no objeto de conhecimento, portanto, em objeto de ensino e não no modo em que os objetos são produzidos. Então, a maior ou menor presença da prática nas oficinas é baseada no conceito do manual por parte de quem é responsável pelo planejamento de

workshops. Em sua concepção sobre o ensino das disciplinas e, acima projectual é, em sua concepção da própria disciplina. Tanto no modo em que você escolhe para ensinar um saber implica uma concepção do conhecimento e também uma pré-concepção sobre quem vai usar este conhecimento.

O projeto torna-se como podemos ensinar o que entendemos por design e que acreditamos que a universidade deve formar Designer.

Palavras chave: Design - Tecnologias Digitais - Oficina - Projeto - Produção.

[Las traducciones de los abstracts fueron supervisadas por el autor de cada artículo]

Incorporación de nuevos contenidos a la enseñanza desde la investigación

Patricia Muñoz *

Resumen: Este trabajo se refiere al proceso de transferencia de resultados de investigación, sobre las relaciones entre Morfología y Tecnología Digital, a la enseñanza de Diseño Industrial; explicando las estrategias para avanzar en este proyecto, en particular en el caso de la flexibilización de placas rígidas por la densidad y configuración de cortes láser. Se describen las actividades que se diseñaron y concretaron para poder implementar estas experiencias didácticas, tanto en el desarrollo particular de los materiales de apoyo, textuales y corpóreos; como así también la capacitación del grupo docente y las estrategias para hacer viable esta experiencia. Consideramos que las interacciones entre morfología y tecnología son deseables y posibles, aportando beneficios a ambas áreas temáticas. No es un pasaje unidireccional, sino que exige acciones y reflexiones conjuntas.

Palabras clave: Morfología - Tecnología - Investigación - Enseñanza - Fabricación digital - Flexibilización - CAM.

[Resúmenes en inglés y portugués en las páginas 127-128]

(*) Diseñadora Industrial, UNLP, Doctora UBA. Profesora de Morfología en la carrera de Diseño Industrial y en estudios de posgrado, FADU, UBA. Directora de proyectos de investigación UBACyT sobre Morfología y Fabricación Digital. Investigadora Categorizada 2 del programa de incentivos para docentes investigadores. Presidente Honoraria de SEMA, Sociedad de Estudios Morfológicos de la Argentina. Miembro de la Comisión de Doctorado, FADU, UBA.

1. Introducción: Situarnos

1.1. Lo global y lo local

A lo largo de la historia del diseño industrial, el deseo de superar las limitaciones de lo conocido, de lo que puede ser proyectado y producido, es una constante. La optimización funcional, la economía y la eficiencia son relevantes pero no son suficientes. Los complejos objetos cotidianos no solo reflejan nuestra evolución tecnológica sino que también deve-

lan nuestras oportunidades de transformación, los complejos modos de vida que enfrentamos a diario, la inestabilidad y la vulnerabilidad del mundo en el que vivimos.

Actualmente, la tecnología digital atraviesa la actividad proyectual en diferentes instancias y modos. Desde el difundido dibujo digital, su influencia se ha ido extendiendo en la generación, verificación y materialización del diseño industrial, incorporando herramientas de análisis, comunicación, simulación, fabricación y gestión. La laboriosidad que la complejidad requería se ha reducido, permitiendo su abordaje en sus diferentes modalidades. El espectro de posibilidades proyectuales se ha ampliado significativamente, haciendo factible aquello que antes solo podía existir como propuesta conceptual.

Consideramos al contexto como algo vivo y modificable, no como dato fijo y estático y acordamos con Eric Bredo (1994) cuando plantea que las actividades entre las personas y el entorno son vistas como parte de un todo mutuamente construido. Integramos un medio muy particular: de realidades sincrónicas contradictorias, superpuestas en la geografía, con políticas que sucesivamente promueven y amenazan la generalización y expansión del diseño industrial en el país. Tenemos las restricciones propias de la periferia del mundo desarrollado, pero en la centralidad de Buenos Aires contamos con múltiples recursos y accesos. Desde esta mirada sobre nuestro entorno, nos situamos para orientar el encuadre de las materias que forman parte de este proceso integral que es la formación universitaria de los futuros diseñadores industriales en la Universidad de Buenos Aires, para pensar nuestro quehacer profesional y la relación con la tecnología.

Las restricciones presupuestarias en nuestra educación universitaria pública, que en rigor se traducen en limitaciones –entre ellas las tecnológicas– requieren que nos ocupemos de incorporar nuevas tecnologías al aula universitaria reflexivamente. Si no, quedamos atrapados en la incapacidad de encontrar alternativas frente a la vertiginosa e inacabable renovación de la tecnología, que gran parte de los estudiantes y los docentes no puede seguir. La disponibilidad está ligada al poder económico y se relaciona directamente con la capacidad para acceder a ellos. La falta de recursos requiere la elaboración de estrategias, tanto de investigación como didácticas, para poder avanzar y extender estas búsquedas. Esto genera un uso impuro, mixto, por momentos impropios de la tecnología, ya que frecuentemente es la manera viable para avanzar en el esclarecimiento de algunos interrogantes. Y esta mixtura, este mestizaje, enriquece la producción y la libera de algunos presupuestos con respecto a su “buen uso”.

No promovemos el temor exacerbado por la irrupción de la tecnología ni adscribimos ciegamente a ella, ya que su uso no es garantía de calidad ni de innovación por sí misma. Consideramos que las tecnologías no deben ser incorporadas irreflexivamente, en particular en países en desarrollo. Tampoco debieran ser conjuradas por considerarse inalcanzables. Su conocimiento nos permite elegir cuál es el recorte con el que se quiere trabajar, aquí y ahora, con miras a un futuro. Si bien las limitaciones son muchas, ellas también contribuyen a una visión crítica y selectiva de estos nuevos recursos. Desde este lugar hay mucho por hacer. Entendemos que las restricciones no se oponen a la creatividad sino que la provocan. Apoyamos los conceptos de Prigogine y Stenger cuando explican:

Un condicionamiento no limita simplemente lo posible, sino que también es oportunidad; no se impone simplemente, desde el exterior, a una realidad ante

todo existente, sino que participa en la construcción de una estructura integrada y, según el caso, determina un espectro de consecuencias nuevas e inteligibles (Citado en Manzini, 1992, p. 107).

Pensamos que existe un lugar entre la necesidad y el deseo, entre la regulación y la libertad; que abre un espacio para una creatividad, no “a pesar de” los límites sino “a partir de” los mismos, habilitando así el desarrollo de los recursos necesarios para superarlos. Este es el lugar del proyecto en el área de Diseño Industrial.

En este contexto, el rol de docente-investigador que propone la Universidad de Buenos Aires es muy interesante ya que incentiva la transferencia a la enseñanza de los avances y logros. Los pone a prueba, actualizando los contenidos de las asignaturas, generando nuevos interrogantes que la investigación vuelve a asumir, profundizando el primer conocimiento logrado. Las exploraciones llevadas a cabo en el marco de distintos proyectos UBACyT, con un grupo de docentes-investigadores y algunos colaboradores externos, han permitido recorrer este ciclo en el área de morfología en diseño industrial.

Desarrollamos las experiencias docentes a las que nos referiremos en las asignaturas Morfología, Morfología Especial 1 y 2, cátedra Muñoz, en la carrera de Diseño Industrial, en la Universidad de Buenos Aires. Son tres cursos anuales, de carácter teórico-práctico. Si bien hay momentos explicativos, trabajamos fundamentalmente en el ámbito del taller, donde la comprensión se construye en el proceso progresivo de generación de formas, empleando distintos lenguajes y recursos: virtuales, materiales y mixtos. Los contenidos curriculares de la asignatura incluyen los conocimientos necesarios para capacitar al estudiante en el análisis y producción de formas. Estos reúnen saberes diversos, tanto por su tipo como por su cronología. Por ejemplo, abordamos conceptos geométricos clásicos y también aquellos vinculados al modelado y a la fabricación digital.

1.2. Nuestras acciones

La formación profesional recibida años atrás está muy alejada de las actuales propuestas. Esta transformación ha seguido diferentes ritmos, nunca uniformes, empujada por las irrupciones técnicas o conceptuales. Los adelantos en el campo de la informática han sucedido en sincronía con su incorporación a las prácticas proyectuales. Los programas CAD, Computer Aided Design, solo cuentan con una historia de aproximadamente sesenta años, que para una tecnología es un tiempo breve. Las presiones de mercado para ofrecer cada vez más rápido nuevas versiones de los programas, marcaron un interés extendido en la resolución de problemas y demandaron un notable esfuerzo en la evolución de los aspectos operativos, quedando relegado el saber general, múltiple y diverso que propicia un espacio de reflexión y conceptualización de sus implicancias en la actividad proyectual. Esto nos motivó a realizar una exploración que culminó en una tesis doctoral con el título: *Investigación de elementos generativos de formas complejas utilizando la herramienta informática y su aplicación en la enseñanza de la Morfología. Desarrollos en el campo del Diseño Industrial*. Ese fue el inicio de sucesivos proyectos para avanzar en la conceptualización de las nuevas producciones habilitadas por estos medios y en su transferencia al grado. Las

investigaciones que nos han ocupado en los últimos años, en torno a las relaciones entre morfología y medios digitales, operan en los bordes, en los límites de lo que se puede hacer en esta relación y las fronteras que hoy encuentran. No intentamos comprender lo que ya está disponible sino que nos preguntamos aquello que en la actualidad es aún un obstáculo o es un camino que no se ha recorrido. Eisner (1998, p. 105) plantea que: “La vida intelectual se caracteriza por la ausencia de certeza, por la inclinación a ver las cosas desde más de un ángulo, más por el estremecimiento de la búsqueda que por el hallazgo consumado”. Sabemos que estas preguntas, relevantes desde la disciplina, encuentran respuestas provisionales, que se profundizan y amplían su alcance con el tiempo, en particular al estar vinculadas a la cambiante tecnología. En este sentido, Arlindo Machado (1996, p. 23) plantea: “Otras categorías que la informática pone de manifiesto es el concepto de conocimiento provisorio. La cibernética nunca busca un documento acabado sino que explota sus posibilidades de revisión y cambio”. La experiencia nos ha mostrado que la evolución de los medios digitales produce instrumentos mejores, más amigables y eficientes, que brindan rigor y facilitan nuevas exploraciones, dejadas de lado en su momento por la laboriosidad de su ejecución.

El objetivo final de nuestro trabajo, tanto en la investigación como en la enseñanza, es avanzar contra la mecanización del empleo de estas tecnologías, para lograr un uso imaginativo y deliberado, que potencie sus cualidades y que implique un aporte para producir y pensar nuevas formas.

Desde la investigación, el propósito fue ir más allá de la experimentación, para construir dispositivos que faciliten un uso intencional de estos nuevos medios para elaborar una base conceptual y operativa que promueva una incorporación creativa y crítica de estos instrumentos en la producción objetual, ampliando la capacidad morfogenérica de los diseñadores en este nuevo escenario productivo.

Desde la enseñanza de Morfología para la formación profesional de diseñadores industriales pensamos que los estudiantes deben capacitarse en el trabajo de análisis y generación de formas, para elaborar una mirada calificadora y propositiva del hábitat construido, mediante un proceso de aprendizaje que integre el saber y el hacer en una relación de revisión y superación permanente. Ezio Manzini (1993, p. 17) plantea que:

Todo objeto producido por el hombre es la materialización de algo pensable - posible: esto es, algo que alguien ha podido pensar y que al mismo tiempo podía ser realizado. Se sitúa en el lugar de intersección entre las líneas de desarrollo del pensamiento (modelos mentales, estructuras culturales, formas de conocimiento) y las de desarrollo técnico (disponibilidad de material, técnicas de transformación, sistemas de previsión y control).

Para que esta “posibilidad” se convierta en “realidad” el conocimiento instrumental es fundamental. Cabe aclarar que en el campo específico del proyecto entendemos por instrumentos tanto a las tecnologías necesarias para concretar algo como los saberes necesarios para diseñarlo. Como indica Doberti (2008), son los que “condicionan y posibilitan” la actividad. El diseño requiere de ambos para su existencia, tanto los instrumentos materiales como los intelectuales para su producción. Así recorta su campo de la tecnología

aplicada que deviene en la realización de objetos, no necesariamente diseñados; y de la especulación pura que en su aspecto más concreto deviene en diseño conceptual, que no es producto, sino reflexión proyectada como forma.

Desde la enseñanza proyectual detectamos tres momentos claramente identificables que han organizado nuestras acciones en la incorporación de los medios digitales, cada una con requerimientos particulares. Distinguimos un “detrás de la escena”, vinculado a la organización, gestión y preparación de los cursos, la creación de los materiales para las diferentes actividades y las comunicaciones en el grupo docente. También hay un “en la escena” ya que poco a poco los recursos tecnológicos se han generalizado entre los estudiantes en la producción de formas y modelos. Definimos la tercera instancia como “después de lo actuado”, que implica la revisión de la producción del taller como retroalimentación. Desarrollamos diversas estrategias y acciones para cada una de esas situaciones, para actualizar y enriquecer la práctica docente.

A lo largo de los últimos años, hemos vinculado diferentes producciones emergentes de proyectos de investigación al grado. Por ejemplo, la noción de trama se ha visto enriquecida al incorporar la capacidad de materializar tramas expansibles en un material flexible por corte láser, temática indagada previamente en el grupo de investigación. En la actualización de estas nociones tradicionales se incluye el conocimiento pre-digital, pero se suman otros conceptos, como el de deformación auxética. Actualmente, logramos concretar formas que no eran factibles antes de la mediación digital y podemos diseñar empleando tramas expansibles como soporte abstracto de las nuevas producciones. Esta apertura se refleja en lo que dice Eisner (1998:97) al plantear que los dispositivos que los seres humanos han creado para representar y estudiar el mundo en que vivimos “desempeñan importantes funciones epistémicas no solamente porque facilitan el despliegue y la adquisición de información, sino también porque favorecen indagaciones de la información recibida”. Consideramos que la incorporación de estos contenidos y de los recursos digitales necesarios para su implementación en los talleres es imprescindible, ya que son herramientas proyectuales que habilitan producciones inéditas.

Tanto la investigación como la enseñanza, si permanecen aislados en sus campos de actuación y no se comunican, pierden en su potencia. Es a través de un diálogo, que bordea sus límites, como se puede encontrar la actualización e innovación en la elaboración de las estrategias y los recorridos necesarios para que los nuevos conocimientos puedan difundirse e incorporarse a las prácticas profesionales.

2. La transferencia: De lo crudo a lo cocido

Carlos Vasco (1995, p. 61) plantea que:

La tarea de la lógica es la organización de un camino ya recorrido. Es hacerlo más corto, más claro, más prolijo. Para asegurarse que cada tramo de la ruta conecta con el anterior. Es asegurarse que empiezan donde deben y que llevan donde anuncian que lo harán. Pero la lógica no da indicación alguna sobre como recorrerlo la primera vez. O como crear un nuevo camino en la espesura.

La investigación recorre su camino particular, pero puede construir puentes para que sus resultados lleguen al aula. Entendemos que la transferencia demanda un trabajo. La diferenciamos de la aplicación directa ya que requiere diversas elaboraciones, la formulación de las explicaciones pertinentes, el diseño de material didáctico relevante, la creación de estrategias para concretar prácticas viables que propicien el abordaje de los nuevos conceptos y la formación de los docentes y los estudiantes en los recursos necesarios para su aprehensión.

2.1. Transformaciones en los resultados de la investigación

En la investigación proyectual obtuvimos información a través de la detección de recurrencias en un espacio experimental. Para transferir estos resultados necesitamos organizar un relato didáctico, que permitió conocer, comprender y aprehender esta nueva información para convertirla en un “saber pedagógico sobre los contenidos” (Gudmundsdottir, 1998). Para ello debimos asignarles un sentido estableciendo un orden, interpretando los datos para poder transmitirlos, estableciendo conexiones cognoscitivas en secuencias y encontrando los ejemplos y los casos que contribuyeran a comprender el valor de este conocimiento en la práctica proyectual.

Asimismo, pensamos que lo que Machado (1996, p. 23) plantea para las narrativas hipertextuales es también válido en esta construcción: “Paradójicamente, una narrativa potencialmente enriquecedora debe prever también restricciones a la navegación del usuario, debe cerrar caminos y esperar que el lector obtenga fases o grados de dominio de los acontecimientos, antes de autorizarlo a descubrir otras instancias”. Este recorte nos permite apropiarnos de una parte de ese universo, reducido y limitado pero que nos ayuda a reflexionar y por lo tanto a aprender, a explorar lo ignorado. El docente debe trabajar con estos umbrales de tolerancia de lo desconocido, para que el alumno pueda abordarlo. Estos recortes también son necesarios porque es muy fácil deslumbrarse con las producciones que involucran a los medios digitales. La imagen de verosimilitud que promueven muchas veces engaña y oculta el desconocimiento de la forma que se está diseñando. Estimamos que es imprescindible establecer criterios de valoración que superen instancias meramente operacionales y experimentales. Si bien estas últimas pueden existir como cambios en el ritmo y el modo de abordar los contenidos en la enseñanza, no es el modo habitual en que entendemos que es mejor desarrollar las asignaturas.

2.2. Transformaciones en la enseñanza

Consideramos que la enseñanza no debería prescindir de la informática como una herramienta más ya que sería una pérdida excesiva. Asimismo, estaríamos privando a los estudiantes de contenidos enriquecedores y actuales, provenientes de la investigación, si restringiéramos o no promoviéramos el uso de los instrumentos necesarios para abordarlos. El mundo en el que los alumnos van a trabajar como profesionales está imbuido de esa tecnología y ellos no deben ser ajenos a su manejo, potencial y control. Es necesario

que el alumno esté “alfabetizado” en los medios informáticos, en el sentido en que hablan Cornelia Brunner y William Tally (1999, p. 10), entendiéndolo como “no sólo saber cuándo y cómo usar estos nuevos medios, pero también ser capaces de comprender ambos, su contenido y su estructura”. Esto promueve una mirada y un uso crítico de los mismos. Para lograrlo es necesario brindar herramientas conceptuales, promover la incorporación de nuevas estrategias para la creación de formas, enriquecer los conocimientos que habilitan a los diseñadores a proyectar y reubicarse en los nuevos escenarios productivos; reduciendo la brecha digital y seleccionando aquello que resulte apropiado a nuestro desarrollo local. Consideramos que un saber reflexivo brinda el soporte necesario para una actitud intelectual autónoma que permitirá abordar estas nuevas tecnologías con una actitud crítica y sensata, para que la innovación sea pensada y no un reflejo mimético de lo producido en otros contextos. Promovemos una mirada global que exceda la enseñanza de destrezas para un uso mecánico y limitado de programas específicos. Además, superando la ansiedad de “capacitar en programas particulares” y trabajando en este sentido general, lo paradójico es que la enseñanza específica se facilita.

De este modo, a lo largo de los últimos años, hemos incorporado progresivamente la informática en las actividades con los estudiantes. Sin embargo, resultó difícil detectar los momentos más oportunos para la incorporación de cada nuevo contenido, de modo que contribuya y no inhiba o desvíe el desarrollo. En un principio toda actividad debía permitir la realización de las prácticas de ambos modos: a mano y con computadora, por las restricciones en el acceso a estos medios. No queríamos negarle la posibilidad de usar instrumentos valiosos a quienes podían hacerlo, pero tampoco agregar una dificultad externa, ligada a lo económico, que obstaculizara las prácticas. También, fue necesario discutir y acordar en el grupo docente las adaptaciones necesarias para evaluar las dos instancias de un modo equilibrado. Esto fue una oportunidad muy rica para revisar los criterios de evaluación que empleábamos en nuestras correcciones.

Con el tiempo, a medida que se fue extendiendo el uso de medios digitales, fuimos migrando a la este tipo de producción en las prácticas, manteniendo algunas instancias en soporte material, incluyendo dibujos y maquetas a mano o combinando los dos modos de trabajo. Consideramos que, salvo situaciones excepcionales, la uniformidad de medios no enriquece el aprendizaje. Acordamos con Eduardo Galeano (1999) cuando plantea que:

La maquinaria de la igualación compulsiva actúa contra la más linda energía del género humano, que se reconoce en sus diferencias y desde ellas se vincula. Lo mejor que el mundo tiene está en los muchos mundos que el mundo contiene, las distintas músicas de la vida, sus dolores y colores: las mil y una maneras de vivir y decir, crear y crear, comer, trabajar, bailar, jugar, amar, sufrir y celebrar, que hemos ido descubriendo a lo largo de miles y miles de años.

2.3. Estrategias de reducción de costos y viabilidad

Uno de los obstáculos a resolver en la transferencia de resultados de la investigación al grado es su costo. Las irrupciones tecnológicas comienzan con valores económicos muy altos,

que al tiempo van reduciéndose con la generalización de su uso y la ampliación del número de proveedores de los servicios. Por esto, entendemos que es necesario circunscribir los aspectos esenciales que quieren abordarse en cada momento. También se debe planificar el costo de la experiencia para el estudiante y encontrar los medios de hacerla factible.

Dos estrategias han sido de gran utilidad en este sentido. Por un lado, organizamos el trabajo de modo que diferentes grupos aborden distintos aspectos del tema, creando una instancia de conocimiento distribuido en el taller. Estos desarrollos parciales se comparten en todo su proceso, haciendo que la totalidad de los estudiantes estén al tanto de los temas aunque intervengan activamente en la producción de en uno en particular.

Otra estrategia ha sido organizar el trabajo en grupos. Así reducimos la cantidad de material didáctico corpóreo necesario ya que circula en el aula, de acuerdo a los abordajes particulares. También se comparten los gastos de concreción entre los estudiantes, manteniendo valores razonables que no podrían afrontarse individualmente. En varias prácticas, que incluían la incorporación de nuevas tecnologías, comenzamos con trabajos grupales y con el tiempo pudimos hacer experiencias individuales. Esto no significa que en este devenir se pierda el trabajo grupal, sino que se aprovecha de un modo diferente, con mayor volumen de producción y exposición.

Un recurso importante, con relación a los costos, fue la realización de una “licitación” del servicio tecnológico que iba a ser requerido por los alumnos, por ejemplo, con un archivo del tipo del que se produciría en la práctica, en la que podían cotizar todos los proveedores que quisieran. Subimos esta información al sitio web para que esté disponible públicamente. El valor de los servicios digitales no cuenta aún con un standard. Hemos encontrado diferencias notables, llegando a tener presupuestos diez veces mayores que el menor obtenido para la misma prestación, con igual calidad.

2.4. Transformaciones en el material didáctico

Lo producido durante la investigación es la materia prima para la generación de material explicativo para las clases. En este sentido constituyen lo que Pentti Ruotsala (2000) propone como un “warehouse” de información básica para construir y deconstruir los distintos materiales para la enseñanza a través de medios digitales.

Si bien comprensión y claridad son atributos deseables, la adaptación excesiva a la audiencia y la simplicidad abusiva, que no propone ningún desafío, puede aburrir tanto o más que un discurso tradicional. Al respecto recordamos las palabras de Pablo Neruda (1984, p. 336):

El poeta que no sea realista va muerto. Pero el poeta que sea sólo realista va muerto también. El poeta que sea sólo irracional será entendido sólo por su persona y por su amada, y esto es bastante triste. El poeta que sea sólo un racionalista, será entendido hasta por los asnos, y esto es también sumamente triste. Para tales ecuaciones no hay cifras en el tablero, no hay ingredientes decretados por Dios ni por el Diablo, sino que estos dos personajes importantísimos mantienen una lucha dentro de la poesía, y en esta batalla vence uno y vence otro, pero la poesía no puede quedar derrotada.

Aunque la claridad es necesaria - un elemento motivacional fundamental es el desafío, que para posibilitar el aprendizaje debe manejarse como núcleos de dificultad, que el estudiante va resolviendo para avanzar hacia otros niveles de profundidad. Sin embargo, por la disparidad de competencias específicas en el manejo de programas, hemos tenido que diseñar tutoriales específicos, varias veces ajenos a la temática de las asignaturas pero propios de los medios a emplear, para colaborar con quienes no cuentan con el conocimiento que necesitan para realizar las actividades sobre los contenidos. Su disponibilidad en la web brinda una ayuda sólo para quien lo considera necesario, evitando la sobreinformación.

Entendemos que el material de apoyo debe recuperar la información obtenida durante la investigación en distintos formatos, como imágenes fijas, videos y material corpóreo ya que promueven la comprensión, apelando a su apropiación desde diferentes representaciones. Muchas veces no alcanza con ver y escuchar para comprender, haciendo necesario tocar y mover para terminar de entender algunos aspectos. Esto hace que el material didáctico corpóreo sea fundamental en algunos temas. Asimismo, en varias ocasiones hacemos actividades y prácticas en las que los estudiantes, sin saberlo, realizan lo que después se va a constituir en material didáctico para exploraciones posteriores. Esta diversidad de medios se explica también desde lo que Eisner (1998, pp. 68-69) dice:

La forma de representación que se elija restringe lo que se es capaz de decir, independientemente del nivel de destreza que se posea o de la diversidad de técnicas que se dominen. Simplemente algunos aspectos de la experiencia humana se expresan mejor en ciertas formas que en otras.(...) La elección de una forma de representación equivale a elegir la manera de concebir el mundo, y también a elegir la manera en que se lo representará públicamente.

La idea de material didáctico en distintos soportes o generado por los estudiantes facilita una adecuación a diversos contextos de aprendizaje en la UBA y en otras instituciones. También puede adaptarse en función de la planificación de las experiencias a desarrollar, extendiéndose o condensándose, o poniendo énfasis en algunos aspectos particulares. Cada alternativa ofrece sus potencialidades y limitaciones, pero evaluadas conjuntamente amplían el espectro de lo posible y permite orientarlo intencionalmente. Los medios digitales ofrecen la tecnología imprescindible para esta adaptabilidad.

Gudmundsdóttir (1998, p. 66) hace una referencia a los “pedazos de cuentos” de la tribu xhosa de África. “Se trata de fragmentos coherentes de narrativas, que se combinan de diferentes maneras para crear una narrativa mayor. El narrador xhosa es libre, dentro de ciertos límites, de combinar novedosamente estos pedazos de cuentos”. Este concepto es de particular relevancia porque consideramos que el trabajo docente es similar al de estos narradores, que reconfiguran su relato en cada circunstancia. Por esto propiciamos la conformación de materiales didácticos densos y diversos, híbridos y múltiples. Promovemos el uso de recursos no esclerotizados sino dinámicos y cambiantes, trascendiendo también un orden aparentemente inmodificable u óptimo, recordando que la flexibilidad y la revisión continua son atributos esenciales de lo que concebimos como buena enseñanza.

2.5. Capacitación docente

El arribo de las tecnologías digitales a la práctica profesional fue un proceso, no fue instantáneo ni equivalente para todos. En el campo disciplinar del diseño industrial es muy diferente su injerencia de acuerdo al área productiva de cada diseñador. Muchas veces la accesibilidad no es un obstáculo solo para los estudiantes. Por esto, al momento de introducir tecnología para las prácticas de los estudiantes también debimos considerar si ese saber era compartido por el grupo docente. No era necesario que ellos contaran con un grado de experticia importante, pero sí que comprendieran su lógica y su manera de operar con las formas. Esto requirió del fortalecimiento del conocimiento digital del grupo docente por medio de seminarios internos de formación, orientados a necesidades particulares, no al manejo de uno u otro programa.

Asimismo, como las temáticas a transferir no eran conocidas para los docentes que no participaron en la investigación, se realizaron seminarios internos que permitieron conocer y explorar por medio de diferentes actividades, los nuevos contenidos.

3. En lo específico: Transferencias en la flexibilización de materiales rígidos por corte

Como explicamos anteriormente, la incorporación de los medios digitales a la enseñanza de morfología requirió cambios curriculares y en los modos de abordar los contenidos. Sin embargo, lo más significativo que pudimos aportar a esta relación fue avanzar más allá del uso de nuevas tecnologías, reconociendo y elaborando las transformaciones morfológicas que habilitaban, delimitando sus bordes desde los saberes propios, desarrollados en la investigación. Wittgenstein (1922, p. 74) planteó que “Los límites de mi lenguaje significan los límites de mi mundo”. Entendemos que el saber proyectual puede sumar a las nuevas tecnologías, ampliando su potencial para el diseño en la búsqueda de difuminar los límites entre ambos. Asimismo, Eliot Eisner (1998, p. 102), plantea que:

Una de las contribuciones menos reconocidas de lo que podríamos llamar en términos muy generales “tecnología” es su capacidad de invitar a los seres humanos a considerar posibilidades para la representación de sus ideas que no podrían haber tomado forma antes de la existencia de la tecnología misma.

Nos referiremos a la flexibilización de placas por corte, ya sea láser o router, a partir de la forma y la densidad de los mismos, permitiendo obtener diferentes comportamientos en un mismo material por la intervención del diseño.

Iniciamos este trabajo con un proyecto de investigación en la FADU, UBA, en el año 2008¹. Comenzando con la exploración de las nuevas capacidades generativas de la fabricación digital, encontramos un interesante campo de indagación en la flexibilización de placas rígidas por medio del corte láser. En una primera instancia la aproximación fue intuitiva, intentando bordear los límites de los materiales y de esta tecnología. Luego, buscamos

producir conocimientos y dispositivos conceptuales y configurativos con el fin de operarlos intencionalmente en la actividad proyectual.

El antecedente más significativo fue el trabajo de Moholy Nagy y sus discípulos, que analizaron diversas maneras de otorgar flexibilidad a la madera por corte (Guerra y Huff, 2009). Distintos diseñadores, de modo independiente, continuaron con estas búsquedas a partir de los recursos productivos ligadas a la fabricación digital, siendo el más significativo el trabajo de Gregg Fleishman². Retomando estas búsquedas exploramos la relación entre la forma y la densidad de los cortes para lograr la flexibilidad buscada. Organizamos los resultados en una clasificación en grupos que otorgaban un primer nivel de segmentación a un continuo, constituyéndose en las primeras palabras de este lenguaje, estableciendo cuatro categorías de cortes, correspondientes con diferentes tipos de flexibilización (Muñoz y Sequeira, 2009).

3.1. Genealogía de una experiencia

Iniciamos un proceso de retroalimentación entre la investigación y el grado, en especial en experiencias de transferencia que se realizaron en la Cátedra Muñoz, en la materia Morfología Especial 2, de la Carrera de Diseño Industrial, de modo ininterrumpido desde 2010. Es una materia anual, de promoción directa, de modalidad teórico-práctica. Tiene un dictado de cuatro horas semanales en un solo día. En general, las experiencias piloto tuvieron una duración de cuatro clases.

Por un lado, pudimos comprobar la validez y la capacidad operativa de la clasificación a la que habíamos arribado. La interacción en el taller, con la verificación de cerca de 200 alumnos en las prácticas, nos permitió avanzar en el conocimiento de esta nueva alternativa para el diseño, en la generación y la concreción de formas.

A lo largo de estas experiencias, se ajustó la clasificación, se establecieron estrategias para su aplicación en la creación de formas y se vincularon los resultados de la investigación con aspectos particulares de la morfología de diseño industrial. Esto estuvo acompañado por el desarrollo y ajuste de los materiales explicativos, tanto escritos como corpóreos y por capacitaciones con el grupo docente. Entendemos que es un tema que no está agotado, que requiere de nuevas indagaciones para profundizar su conocimiento pleno.

3.1.1. La evolución de las prácticas y la investigación

Desde los inicios de la investigación, cuando pudimos delinear una clasificación en las exploraciones, realizamos la primera experiencia piloto con los estudiantes. Las categorías definidas, que vinculan la forma del corte con el tipo de flexibilidad obtenida, son: rendija, espiral, zigzag y flecos. En cada una de ellas puede obtenerse una variación en la elasticidad, en función de la densidad de los cortes y del espesor del material. Los estudiantes diseñaron nuevas formas tridimensionales a partir de láminas rígidas, empleando los conceptos previamente expuestos para diseñar en el espacio desde el plano (Ver Figura 1). Durante esta experiencia detectamos diferentes modalidades generativas que articulaban estos primeros conceptos, en función de las búsquedas particulares de cada grupo de es-

tudiantes. Establecimos cuatro estrategias: forma unitaria, agrupamiento, combinada y zigzag como núcleo. Las mismas podían aplicarse en toda la figura o parcialmente (Ver Figura 2).

Los objetos diseñados por los estudiantes llegaron a un nivel de complejidad significativo y evidenciaron la apertura en las posibilidades de diseño partiendo de superficies laminares rígidas. Por ejemplo, en la Figura 3, el trabajo de los estudiantes Peluffo, Btesh y Diz concreta un recorte de un dodecaedro, flexibilizando las aristas con retículas, realizando una rototraslación sobre cada cara, con un sencillo sistema de unión, producido con el mismo corte de la placa. Con otro concepto, de tensión sobre un desarrollo en zigzag, Tordo y Sorroche diseñaron una forma que remite simultáneamente a lo anguloso y a lo curvo.

Tras una primera experiencia en el grado, para comprobar el alcance de los conceptos y las estrategias ya mencionadas en productos de diseño industrial, realizamos un workshop extracurricular³. Los cambios de escala, las prestaciones funcionales y comunicacionales, se hicieron más complejas. La construcción de este rudimentario y limitado lenguaje, emergente de la concreción de formas, no solo permitió transmitir el conocimiento para el manejo intencional de estas nuevas capacidades morfogenerativas, sino también detectar situaciones aún no exploradas en la investigación (Ver Figura 4).

De lo realizado en el aula, observamos la relevancia del diseño de las uniones, que mantenían en tensión las superficies para pasar del plano al espacio y la necesidad de avanzar en su conceptualización para mejorar y potenciar su diseño. Un miembro del equipo, la diseñadora industrial Belén Vulcano relevó y analizó las uniones empleadas tanto durante la investigación como durante las primeras experiencias con alumnos. A partir de esta indagación se generó el material didáctico (Ver Figura 5) y se realizó una práctica con los estudiantes en las que era necesario producir las uniones entre piezas, definidas por el mismo proceso de corte, sin elementos standard, tanto para ensamblar piezas distintas como para tensionar y obtener el 3D desde un 2D.

Posteriormente, vinculamos categorías propias del campo de la morfología a las prácticas, explorando en una primera instancia el trabajo sobre anverso y reverso de las superficies, aplicando color por medio de vinilos que eran cortados junto al MDF. Así sumamos un recurso de diseño a los proyectos, ya que al curvar las piezas se podía visualizar simultáneamente las dos caras del material, potenciando el trabajo sobre los conceptos interior-exterior a través del color (Ver Figura 6).

Luego, decidimos sumar funciones simples como requisitos de diseño. La propuesta fue diseñar un objeto desde una placa rígida, flexibilizada por corte, que presente dos estadios diferentes para contener y exhibir determinadas formas dadas (esferas, cilindros, tetraedros, etc). Las transferencias previas: las categorías, las estrategias, las uniones y el uso del color, se incorporaban a la práctica junto a la resolución de funciones simples (Ver Figura 7).

En estas experiencias con los estudiantes, intentamos integrar herramientas realizadas en un software de programación visual, Grasshopper, a la generación de formas por los alumnos en el taller. Esto se dificultó porque no sólo está poco difundido su uso entre los alumnos sino que se hace necesaria una capacitación entre los docentes también. Si bien el escaso acceso a estos recursos no es deseable, no constituye un obstáculo insalvable, que atenta con la posibilidad de realizar estas prácticas. El mayor perjuicio es que se limita la

extensión de la exploración de la temática ya que el tiempo de realización de dibujos repetitivos y laboriosos (al emplear CAD sin herramientas de programación) podría aprovecharse en otras instancias de diseño y de búsquedas morfogenerativas. A lo largo de estos años se ha avanzado en este sentido, planteando en el curso 2017 el primer ejercicio específico que debían realizar en grupos de tres estudiantes, empleando estos recursos. Esto los enfrentó a la necesidad de no evitar lo que desconocían y a resolverlo en grupo. Fue una producción muy simple, pero necesaria como base para avanzar a nuevas actividades. La experiencia fue muy buena en su evaluación por el grupo docente y en las encuestas de fin de año se analizará la mirada de los alumnos sobre la misma.

Actualmente, la flexibilización de materiales rígidos por corte ya está incorporada a los contenidos de la asignatura Morfología Especial 2, expandiendo y actualizando los recursos proyectuales de los futuros profesionales. Así, el diseñador cuenta con una nueva herramienta para modificar la flexibilidad y el comportamiento de una lámina rígida para ajustarla a los requerimientos de su producto, de acuerdo a las operaciones de diseño que realice. El concepto de superficie desarrollable, clásico de la Morfología, amplía sus modos de concreción por el uso del corte láser y del router, que habilitan estas transformaciones, y también por los conocimientos que permiten emplear estos recursos intencionalmente en el proyecto. Algunos resultados de las últimas experiencias pueden verse en este enlace <http://plm.com.ar/academico/00laser.htm>

La investigación recorre otra línea de transferencia, en la realización de productos de apoyo para personas que sufren FOP, presentando una limitación progresiva de sus movimientos. Si bien no realizamos experiencias de estos objetos en la formación de diseñadores industriales, hay fronteras difusas en algunos contenidos, siendo esto de valor para ambas áreas de actuación.

Temas pendientes: cambio de escala y de materiales

Hasta el momento hemos realizado pocas experiencias con un cambio de escala, dejando de lado el corte láser y sustituyéndolo por el router de corte. Desde la investigación realizamos algunas pruebas y elaboramos documentos sobre equivalencias y diferencias de estos cambios de escala y de instrumentos. Asimismo, en el workshop previamente referido realizamos las primeras verificaciones. Esto continuó en el trabajo de Damián Mejías en el asiento Roll (2012). Tiempo después, Damián Mejías y Melina Nikiel diseñaron la silla Cala y la mecedora Venivá (2016), con la colaboración de Diego Ocampo. Hace unos meses, parte del grupo de investigación referido se conectó con otro de la UBA, dirigido por Rodrigo Martín Iglesias y Tamaco, para realizar un artefacto laminar, Alada, con estas técnicas en el Centro Cultural General San Martín, en el marco de Noviembre Electrónico 2017 (Ver Figura 8). Todas estas aproximaciones han promovido el avance en el conocimiento y la conceptualización de este cambio de escala, pero aún necesitamos una mayor profundización para llevarlo al aula, como así también elaborar estrategias que lo hagan factible para los estudiantes en cuanto a costos. Algo similar sucede con la aplicación de la flexibilización por corte a metales.

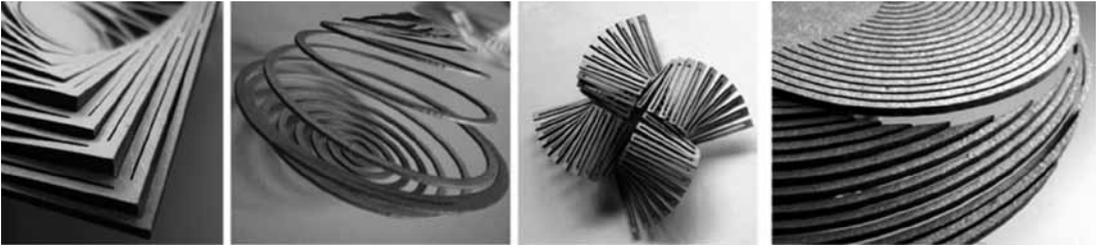


Figura 1.

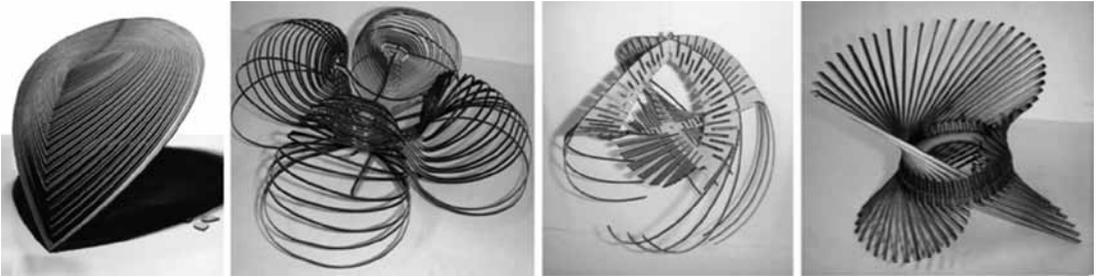


Figura 2.

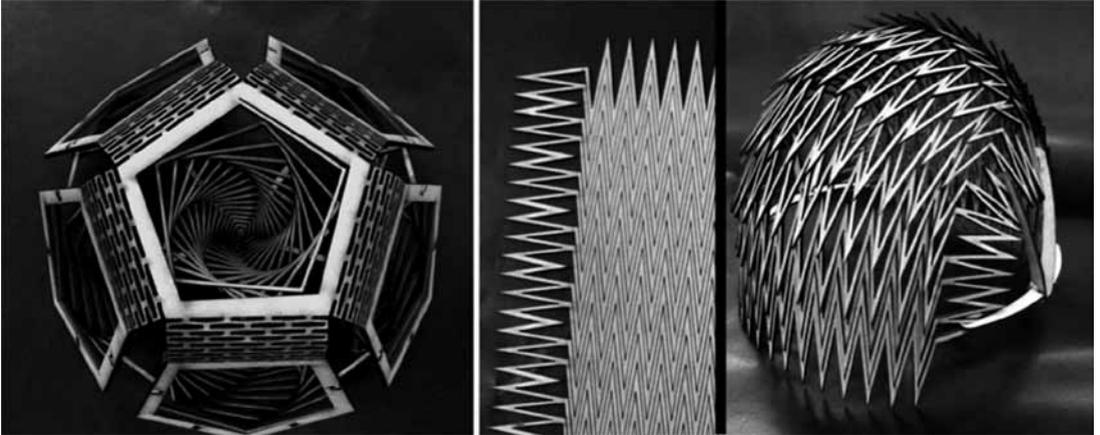


Figura 3.



Figura 4.

Figura 1. Categorías de corte: rendija, espiral, zigzag y flecos. **Figura 2.** Estrategias de combinación: forma unitaria, agrupamiento, combinada y zigzag como núcleo. **Figura 3.** Trabajo de los estudiantes: Peluffo, Btsh, Diz / Tordo, Sorroche. **Figura 4.** Algunos resultados del Workshop.

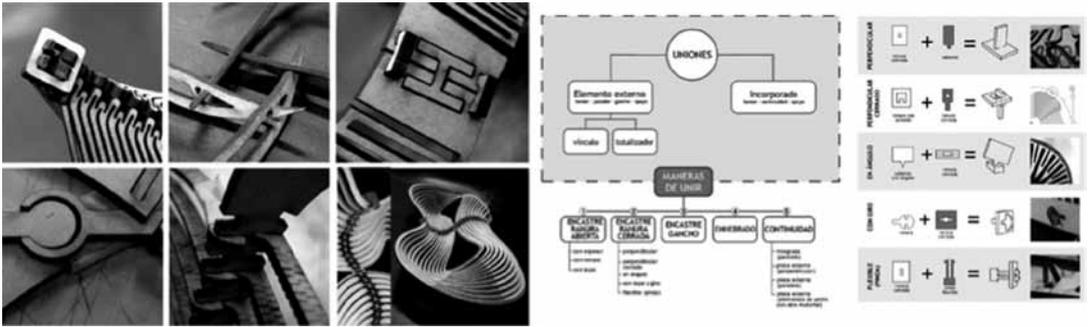


Figura 5.

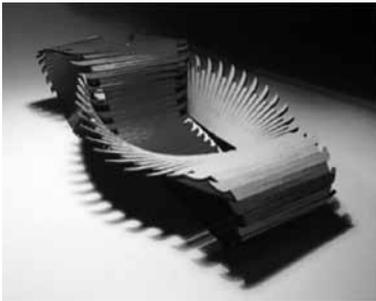


Figura 6.

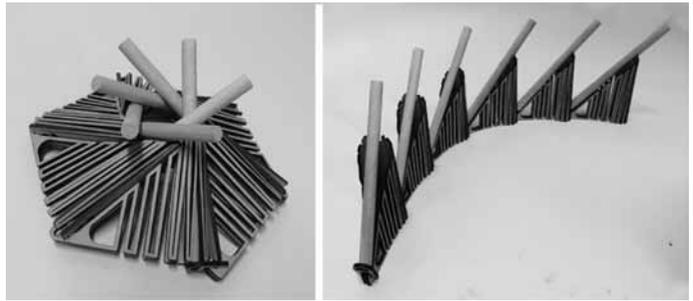


Figura 7.

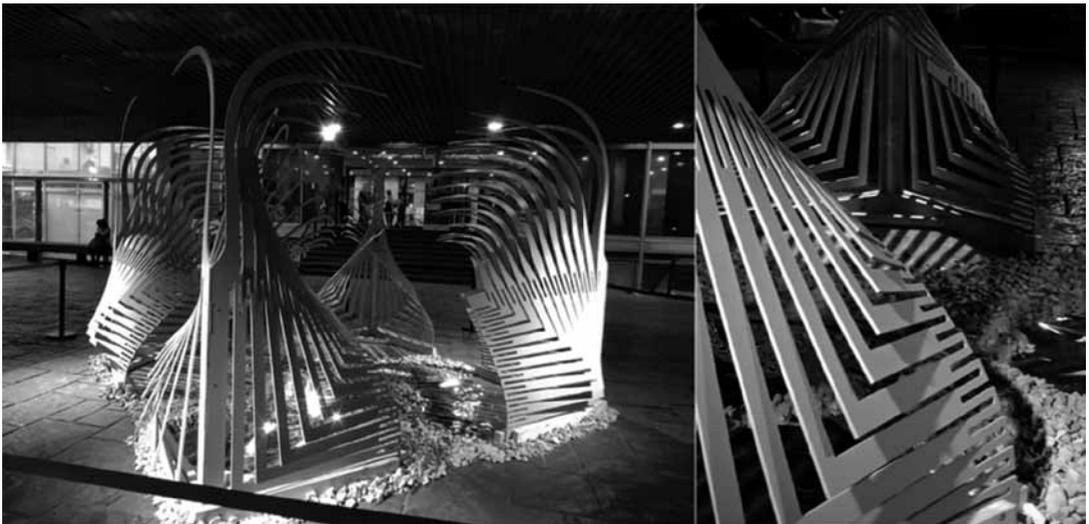


Figura 8.

Figura 5. Uniones desarrolladas por los estudiantes y muestra del material didáctico. **Figura 6.** Trabajo de los estudiantes Chiesa, Macellari y San Romé, usando intencionalmente el color para destacar el anverso y reverso de la placa original. **Figura 7.** Trabajo de Matias Perez Fichera, conteniendo y exhibiendo cilindros. **Figura 8.** ALADA, superficie realizada por los grupos de investigación dirigidos por Rodrigo Martín Iglesias y por Patricia Muñoz y Tamaco, Taller de Materiales y Construcción.

3.1.2. Las estrategias de viabilidad

Para realizar las actividades de transferencia, debieron superarse distintos obstáculos, en especial la falta de disponibilidad de equipos, que requería el contrato de servicios a terceros; con las demoras y costos que esto implicaba para los estudiantes. Teniendo en cuenta estas carencias, organizamos las prácticas con metodologías que nos permitieron sortear estas dificultades.

Las primeras experiencias se hicieron en equipos de tres alumnos y planificamos que los estudiantes tuvieran que realizar solo tres cortes con láser durante el desarrollo para llegar al producto final. De esta manera, el costo de las pruebas se reducía y se amortizaba en el equipo. Asimismo, propusimos realizar una primera clase con maquetas de estudio en papel o cartulina para definir rápidamente alternativas morfológicas, que luego pasaban al ajuste necesario para cortar con instrumental. Como hay una gran variación en el precio del servicio de corte, enviamos un archivo de corte para cotizar a distintos proveedores. Organizamos toda la información recibida y la subimos a internet.

Pudimos trabajar muy bien respetando este esquema metodológico. Tuvo un beneficio adicional, de mostrar que se pueden realizar prácticas que involucren nuevas tecnologías de fabricación digital aunque no se cuente con los equipos, sin un costo excesivo para los alumnos, siempre que se defina una estrategia que lo haga viable. Consideramos que frente a los cambios tecnológicos la enseñanza no solo no debería desconocer estos avances sino que tiene un rol importante para una apropiación no mecánica, por medio de una conceptualización que supere las instancias operativas. Acordamos con Pendelbury (1998) cuando plantea: “La práctica es mutable porque cambia con el tiempo y presenta nuevas configuraciones que no pueden ser desconocidas si pretendemos que nuestros razonamientos sean sólidos”.

Si bien estimamos que sería relevante que la Facultad cuente con máquinas y operarios para no tener que recurrir a proveedores externos, estimamos que el manejo de las máquinas de corte no es parte del conocimiento que un diseñador industrial debiera tener, del mismo modo en que no lo tiene de otros sistemas productivos de modo directo. Si se comprara una máquina de corte, se obtuviera el lugar y los seguros, de todos modos no sería pertinente la capacitación y el tiempo dedicado a la operación de la misma para su óptimo funcionamiento en detrimento del tiempo dedicado al proyecto.

3.1.3. La producción del material didáctico

Para la realización de estas experiencias desarrollamos dispositivos de apoyo de distintas características en diferentes soportes. Por un lado, diseñamos material didáctico concreto, que consistía en un kit con formas en MDF cortadas en láser, que mostraban cada una de las categorías y sus variables como así también diferentes ejemplos de uniones fijas y móviles. Tanto los docentes como los estudiantes podían manipularlas en el taller para completar la información ya provista en textos y dibujos. John Thackara (1989) plantea que: “Una de las razones por las que la tecnología informática aliena a la gente es su intangibilidad; nos sentimos incómodos porque no podemos tocarlo (...) Tocar es entender parcialmente”. Resulta paradójico que formas fabricadas digitalmente puedan comprenderse plenamente combinando ambas instancias: acciones y elucubraciones.

En el plano de los contenidos, hubo un importante aporte de los miembros del grupo de investigación, que produjeron diferentes materiales para los estudiantes. Por un lado contamos con información disponible online, a través del sitio web de la cátedra, que puede descargarse de modo gratuito. Analía Sequeira desarrolló una Guía, que describe brevemente las categorías, presenta algunas recomendaciones y muestra diagramas de corte que incluyen un análisis de su funcionamiento. También Belén Vulcano colaboró con la realización de un informe con una síntesis de las alternativas de unión por medio de elementos que surgen del mismo corte, combinando los conocimientos de la morfología vinculados a los modos de unión y las posibilidades del láser. Por otro lado, hemos realizado tres publicaciones en soporte papel (la primera de ellas está disponible también online): *La flexibilidad en la generación de formas*, *Diálogos entre Morfología y Fabricación Digital*, y *Nuevos diálogos entre Morfología y Fabricación digital* (Muñoz, P. (comp) 2011, 2013 y 2016), en las que varios miembros del grupo de investigación expusieron avances en el trabajo, que constituyeron una fuente de información para las clases. Asimismo, desde el sitio de la cátedra se puede acceder a ponencias presentadas por integrantes del grupo en diferentes congresos referidos a esta temática (Organizados por SEMA, Sociedad de Estudios Morfológicos de la Argentina, SIGRADI, Sociedad Iberoamericana de Gráfica Digital y SIS, International Society for the Interdisciplinary Study of Symmetry).

Otros integrantes del grupo, Juan López Coronel, Martín Sanz y Patricio Rabus, elaboraron herramientas en el software Grasshopper para las categorías de corte que se empleaban en este trabajo. De esta manera, se eliminaba lo laborioso de los dibujos y se facilitaban los cambios y ajustes dimensionales para lograr la flexibilidad buscada. Estamos trabajando, desde la investigación, en mejorar las definiciones para hacerlas más accesibles a los usuarios y ampliar su potencia generativa incorporando lo variable.

Hasta el momento hemos solventado el costo del material didáctico empleado con fondos del proyecto UBACyT, contemplado como gastos de transferencia a la enseñanza, previstos en el mismo. Sin embargo, son muy limitados ya son solamente un recorte de un proyecto mayor. Esto ha restringido la ampliación de la transferencia integrando otros materiales y modificando la escala de trabajo. Entendemos que es muy importante poder acceder al menos a una aproximación a dichas temáticas por lo que se están realizando gestiones para obtener otras fuentes de subsidios.

3.1.4. La capacitación específica

La transferencia de los resultados de la investigación al grado, requirió de una primera instancia de capacitación del grupo docente, para que pudieran orientar las exploraciones de los alumnos. La posibilidad de flexibilizar placas rígidas por corte fue una experiencia inédita tanto para docentes como para los alumnos. De ahí que fuera muy importante no sólo la información sino también la instancia de experimentar, tocar, verificar la posibilidad de curvar, estirar y todas las operaciones concretas que se tornaban viables a través de las categorías definidas por la relación de la forma del corte y la flexibilidad. La manipulación de las muestras de la investigación fue un importante medio de aprendizaje. A medida que se fueron sucediendo las actividades, el grupo fue ganando también en confianza y en experiencia de la temática.

A partir de las dudas y preguntas de los docentes también se consolidó el conocimiento desarrollado previamente, permitiéndonos hacer explícitos conceptos que también iban a ser necesarios para los estudiantes. Asimismo, esta mirada inquisidora, ajena al contenido pero calificada por su experticia didáctica, fue un aporte muy significativo y relevante. Otra dificultad se relacionaba con el tiempo de dibujo que demandaban determinados cortes, debido a la falta de uso de herramientas disponibles, como Grasshopper, que sólo era usado por un grupo muy reducido. Como el desconocimiento de esta herramienta limitaba su empleo, decidimos realizar acciones que facilitaran un uso más extendido. No se trataba de enseñar a realizar “definiciones”, que implicaría una capacitación mucho más extensa, sino a usar las que habíamos producido que podían aplicar en las experiencias piloto. De esta forma, el problema a resolver se reducía considerablemente. En una primera instancia programamos una capacitación con el grupo docente, a cargo de Facundo Miri fuera del ámbito de la FADU. En la misma se explicó la interfaz, se desarrollaron algunas definiciones muy simples, y se pasó a la aplicación y manipulación de los datos para determinar las formas a usar. Ya de vuelta en la Facultad, al final de la clase teórica que presentaba el tema a los estudiantes, explicamos, por medio de un tutorial en soporte digital, la manera de usar esta herramienta. Luego de indicar cada paso, los mostramos en tiempo real, operando el programa, para fijar los conceptos y comprobar la potencia de esta herramienta en el rigor del dibujo y en la oportunidad de realizar las adaptaciones dimensionales necesarias en la exploración del trabajo práctico y visualizarlas rápidamente. Sumamos este tutorial a los otros recursos que, tanto docentes como alumnos, disponen en el sitio de la cátedra para la realización de este trabajo. Es destacable la respuesta de los docentes, ya que pudieron acceder a algo que en una primera instancia imaginaban que era incómodo, trabajoso o complicado. Esta actividad fue fundamental para la orientación de los estudiantes que quisieron emplear esta nueva alternativa.

4. Derivaciones y conclusiones

Como planteamos con anterioridad, la incorporación de los medios digitales a la práctica profesional y en particular los cambios en los sistemas de fabricación requieren de diseñadores industriales capaces de operar en esta fluida interacción entre creación, modelado y fabricación. Esta capacitación no es posible sin modelos teóricos, superadores de los entrenamientos en programas específicos y entendemos que la investigación es el espacio donde esto se construye.

En este trabajo explicamos los lineamientos y conclusiones de años de transitar la relación entre investigación, tecnología y enseñanza. Más allá de los aspectos generales quisimos describir un caso particular, donde mostramos su especificidad. Tanto en la flexibilización de placas por corte láser como en otras temáticas transferidas desde la nuestras indagaciones exploratorias, el establecimiento de categorías en un campo de actuación nuevo, experimental, permitió una integración plena, no mecánica de estas tecnologías digitales al explotar su potencia generativa al sumar los conocimientos propios de la morfología. Esto propició una apropiación inteligente y selectiva de los nuevos recursos, potenciando su capacidad de materializar formas inéditas de un modo intencional.

El proceso de transferencia de la investigación a la enseñanza, tuvo que diseñarse y fue encontrando su forma por medio de sucesivos ajustes y evaluaciones de lo actuado. Hacia dentro del proyecto esto también fue muy enriquecedor ya que la producción de los estudiantes pudo confirmar, ampliar o rebatir la información inicial, promoviendo la profundización de los desarrollos previos.

La apertura para pensar nuevas formas a partir del conocimiento emergente de la investigación es un estímulo muy grande para los alumnos. Esta manera de entender la apropiación tecnológica de una manera activa, inquisidora y propositiva, que abarca tanto el desarrollo conceptual como la transferencia, hace que los estudiantes tomen estas prácticas como desafíos, que los invitan a recorrer los límites de lo que conocemos y hasta plantear alguna ruptura que derive en alguna nueva línea de indagación. Esto se refleja con una cuantiosa producción y una intensa actividad durante las clases. Los objetos que se producen en estas prácticas docentes son muy atractivos y de gran calidad. Se asume también el compromiso de saber que se está construyendo un nuevo camino para avanzar en el conocimiento de un campo poco indagado. Así la apropiación de esta tecnología se realiza desde la acción y la reflexión.

La idea de Brunner (1999, p. 27) de la tecnología como “catalizador y soporte de una indagación extendida en el aula, con resultados abiertos y “desordenados”, que implican aproximaciones, debates y materiales diversos” coincide con el modo de integrar los medios digitales a nuestras actividades docentes. El aprendizaje por medio de la producción de formas en el taller es similar a la idea de habilitar y alentar la exploración de un fenómeno siguiendo diversas pistas que, según Goéry Delacôte (1997, p. 85), “indica que el aprendizaje progresa en virtud de las preguntas, el afinamiento, el intercambio de ideas, el tanteo, y no por el acceso más directo a la respuesta adecuada”. En el caso del diseño, la diferencia es que no existe una sino varias respuestas adecuadas a las que se puede acceder sólo a través de la comprensión que se manifiesta en la creación de formas en el trabajo proyectual. Extendimos estas instancias de transferencias en la Maestría de Lógica y Técnica de la forma (FADU-UBA) y en la Maestría de Diseño Abierto a la Innovación (UBA-Humboldt University). Asimismo hemos realizado diferentes experiencias de transferencia en la Universidad de la República, Montevideo, y en la Universidad Autónoma de Occidente, Cali. Angela S. Moger (1982) plantea que, “La enseñanza y la narración existen, perduran y funcionan por medio de la postergación, perpetuamente renovada, de la satisfacción. (...) Una vez que ha sido apropiado, el objeto del deseo pierde su condición de deseable”. Y agrega que “enseñar es seguir generando el deseo de conocimiento y negándole satisfacción, a favor de la renovación de la búsqueda misma”. Este proceso de investigar, transferir al grado y volver a investigar en una secuencia sin fin alimentan el deseo y el desafío de conocer y aprender más para que este saber vuelva en acciones proyectuales al mundo que construimos.

Notas

1. Proyecto de investigación UBACyT A419 (2008-10) y siguientes. Director: Patricia Muñoz.

2. <http://www.greggfleishman.com/furniture.html>
3. Workshop Morfología y Tecnología, realizado en la FADU, UBA, Mayo 2011. Equipo docente: Patricia Muñoz, Darío Bessega, Juan López Coronel, Damián Mejías, Analía Sequeira.

Bibliografía

- Bredo, E. (1994). Cognitivism, situated cognition and Deweyian pragmatism. Recuperado en http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-yearbook/94_docs/BREDO.HTM Julio 2009
- Delacôte, G. (1997). *Enseñar y aprender con nuevos métodos. La revolución cultural de la era electrónica*. Barcelona, España: Ed. Gedisa.
- Doberti, R. (2008). *Espacialidades*. Buenos Aires: Ediciones Infinito.
- Eisner, E.W. (1998). *Cognición y Curriculum. Una visión nueva*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gudmundsdottir, S. (1998). La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos. Publicado en McEwan H. y Kieran Egan (comps.) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Ed. Amorrortu.
- Manzini, E. (1993). *La Materia de la invención*. Barcelona: CEAC.
- Manzini, E. (1992). *Artefactos*. España: Celeste Ediciones y Experimenta Ediciones de Diseño.
- Morger, A. S. (1982). That obscure object of narrative. En *The pedagogical imperative: Teaching as a literary genre*, (pp 129-38). New Haven, USA: Yale French Studies, 63.
- Muñoz, P. et al (2005). Forma y Tecnología: entendiendo la tecnología como posibilidad de producir formas. En *Cuadernos de la forma*, Volumen: Forma, interdisciplina/2. (pp. 29-36). Buenos Aires: SEMA.
- Muñoz, P. et al (2006). Integración de medios didácticos digitales y tradicionales en la enseñanza de Morfología en la carrera de Diseño Industrial. En *Actas del X Congreso Iberoamericano de Gráfica Digital de SIGRADI*, (pp. 176-180) Santiago de Chile: ed. Pedro Soza.
- Muñoz, P. y Sequeira, A. (2009). La Morfología en el contexto de las tecnologías de fabricación digital. En *Actas del VII Congreso Nacional y IV Internacional de Sema*, Sociedad de Estudios Morfológicos de la Argentina, Tucumán: Sema.
- Muñoz, P. (comp.) (2010). *Líneas Espaciales*. Buenos Aires: Ediciones de la Forma.
- Muñoz, P. (comp.) (2011). *La flexibilidad en la generación de formas*. Buenos Aires: Ediciones de la Forma.
- Muñoz, P. (comp.) (2013). *Diálogos entre morfología y fabricación digital*. Buenos Aires: Ediciones de la Forma.
- Muñoz, P. (comp.) (2016). *Nuevos diálogos entre morfología y fabricación digital*. Buenos Aires: Ediciones de la Forma.
- Muñoz, P. (2004). El sentido de los recursos didácticos digitales. En *Actas del VIII Congreso Iberoamericano de Gráfica Digital de SIGRADI*. (pp. 387-389) Sao Leopoldo: Ed. Celso Scaletsky e Isabel Medero Rocha.
- Muñoz, P. (2006). Capítulo 6. Morfología y medios digitales. En *Experiencia digital. Usos, prácticas y estrategias en talleres de arquitectura y diseño en entornos virtuales*. (pp. 101-112) Mar del Plata: EUDEM.

- Muñoz, P. (2007). La comunicación entre el saber proyectual y el CAM en Diseño Industrial. En *Actas y CD del XI Congreso Iberoamericano de Gráfica Digital de SIGRADI* (pp. 265-269) Méjico: Universidad La Salle.
- Muñoz, P. (2012). Relaciones in-formadas entre la investigación y la enseñanza de morfología. En *Actas y CD del Congreso SIGRADI 2012*. (pp. 308-311) Fortaleza: Alexia Carvalho.
- Muñoz, P. (2013). Capítulo 12. Interacciones entre Morfología y Tecnología. En *Didáctica proyectual y entornos digitales* Mar del Plata: Ed. Diana Rodríguez Barros, María Elena Tosello, David Moreno Sperling (pp196-209) ISBN 978-987-544-545-1 Edición digital: https://www.researchgate.net/profile/David_Sperling/publication/287204711_Didactica_Proyectual_y_Entornos_Postdigitales/links/5672fb1308ae1557cf493f03/Didactica-Proyectual-y-Entornos-Postdigitales.pdf <https://dl.dropboxusercontent.com/u/99458082/DIDACTICA%20%20PROYECTUAL%20Y%20ENTORNOS%20POSTDIGITALES.pdf>
- Pendlebury, S. (1998). Razón y relato en la buena práctica docente. En McEwan, H. y Egan, K., *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. (pp. 86-108) Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Ruotsala, P. (2000). "Development of Electronic Learning Environment" Recuperado en <http://www.puv.fi/current/>
- Thackara, J. (1989). Il design tocca l'intocabile, *Revista Modo* 112. Milán, Italia: R.D.E. Recherche Design Editrice.
- Vasco, C. E. (1995). History of mathematics as a tool for teaching mathematics for understanding. En Perkins, D., Schwartz, J., Maxwell West, M. y Stone, M. *Software goes to school. Teaching for undstanding with new technologies* (pp. 56-69). Nueva York, USA: Oxford University Press.
- Wittgenstein, L. 1922. *Tractatus*, 5.6. Recuperado en enero de 2012, de <http://www.gutenberg.org/ebooks/5740>

Sitios de apoyo a la transferencia:

- Sitio de la Cátedra Muñoz, de las asignaturas Morfología, Morfología Especial 1 y 2 www.plm.com.ar/academico
- Blog de la Cátedra Muñoz, de las asignaturas Morfología, Morfología Especial 1 y 2 <http://morfologia-plm.blogspot.com.ar/>
- Blog del grupo de investigación <http://morfologiadigital.blogspot.com.ar/>

Abstract: This paper refers to the process of the transfer of research results on the relationship between morphology and Digital Technology, to the teaching of Industrial Design; explaining the strategies to advance this project, particularly in the case of the relaxation of rigid plates by the density and configuration of laser cutting. Describes the activities that were designed and implemented in order to implement these learning experiences, both in the development of support materials, textual, and body system; as well as the training of teaching group and strategies for making this experience. We believe that the interac-

tions between morphology and technology are desirable and possible, bringing benefits to both thematic areas. It is not a one-way passage, but requires joint actions and reflections.

Keywords: Morphology - Technology - Research - Teaching - digital manufacturing - Relaxation - CAM.

Resumo: Este trabalho refere-se ao processo de transferência de resultados de investigação sobre a relação entre a morfologia e a tecnologia digital, ao ensino de Design Industrial; explicando as estratégias para fazer avançar este projecto, particularmente no caso de relaxamento de placas rígidas pela densidade e configuração de corte a laser. Descreve as atividades que foram projetadas e executadas, a fim de implementar essas experiências de aprendizado, tanto no desenvolvimento de materiais de apoio, textuais e sistema do corpo; assim como a formação do grupo de ensino e estratégias para fazer esta experiência. Acreditamos que as interações entre a morfologia e a tecnologia é desejável e possível, trazendo benefícios para ambas as áreas temáticas. Não é um caminho de passagem, mas exige ações conjuntas e reflexões.

Palavras chave: morfologia - Tecnologia - Pesquisa - Ensino - manufatura digital - Relaxamento - CAM.

[Las traducciones de los abstracts fueron supervisadas por el autor de cada artículo]

La enseñanza del diseño a través del Diseño Social y las nuevas tecnologías

Guillermo Sánchez Borrero *

Resumen: La enseñanza del diseño debe ajustarse a las realidades del estudiante actual, transformar el pensamiento del docente diseñador, de emisor de conceptos básicos y fundamentos en un proveedor de medios para estructurar la experiencia a través de casos y proyectos, para que el estudiante despierte su capacidad de aprender y desarrollar habilidades como la planificación y la creatividad. La estrategia es canalizarlo a través de proyectos de Diseño Social para grupos vulnerables, con el objetivo de despertar el interés por la sociedad y lograr que los estudiantes salgan de su burbuja tecnológica y zona de confort. Todo esto con el trabajo planificado del uso de la tecnología y nuevos medios cercanos a los estudiantes, y lograr persuadirlos a su adecuado uso y aplicación, logrando así vincular los proyectos académicos como motivador para el proceso de enseñanza del Diseño Gráfico y la inclusión de aplicaciones móviles como herramientas para desarrollar el método proyectual.

Palabras clave: Diseño Social - enseñanza del diseño - buena enseñanza - personalidad creadora - aplicaciones para diseñadores - pensar innovativo - resignificación de mensajes.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 146]

(*) Diseñador por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE), Diplomado en Comunicación Corporativa por la UTPL y Máster en Dirección de Comunicación Corporativa (DirCom) por la UDLA. Doctorando UP. Docente PUCE. Docente de la Maestría de Comunicación Digital en la Universidad de los Hemisferios.

Desarrollo

Educar es fomentar el desarrollo de un juicio independiente y la adopción de valores culturales. Un buen diseñador tiene que ser a la vez instruido y educado para ser un buen miembro de la sociedad. No se puede hablar de buen diseño si la propuesta no es buena para la sociedad (Frascara, 2018, p. 26).

La enseñanza y el aprendizaje son conceptos fundamentales para que el docente universitario pueda llegar al nivel de comprensión y aplicación del conocimiento por parte de los estudiantes, reto que cada vez es más difícil. Los estudiantes con el inmenso flujo de información, canales y medios son segmentados y aislados de la sociedad, al mismo tiempo se vuelve un factor decisivo cuando están en el aula. Pero el diseño tiene una ventaja, soluciona problemas de la sociedad y hay que saber cómo despertar el interés de hacerlo por parte de los estudiantes a través del proyecto. El rol del docente está en la organización de la complejidad y las variables que el estudiante este en capacidad de abordar según su nivel de estudios.

Ledesma (2010) ante el agobiante enfoque del Diseño Gráfico como un promotor del consumo, propone llevar el punto de vista hacia el triángulo performativo que orienta la acción de la enseñanza del diseño a: hacer leer, hacer saber y hacer hacer. La primera, hace relación a la capacidad técnica de favorecer la inteligibilidad y comprensión de textos por el usuario, que está en directa relación con la enseñanza técnica por parte del docente, apoyado siempre de bibliografía pertinente y actualizada, además del uso de herramientas 2.0 y aplicaciones para su comprensión y optimización de recursos, como se ejemplifica más adelante en el texto. El hacer saber, que permite al estudiante determinar los canales apropiados para transmitir el mensaje gráfico y no necesariamente desde una “moda” del medio, que determine la propuesta de diseño, que además no resulte apropiada ni cumpla con las expectativas del usuario; por ejemplo, a inicios de los 2000 la creación de páginas web sin discriminar el uso y función que estas tendrían, luego a finales de esta década las redes sociales empezaron a reemplazarlas, dejando en desuso a las páginas web, y en la actualidad el uso de aplicaciones para dispositivos móviles. Así mismo con la aparición de dispositivos digitales de lectura se preveía la desaparición del papel; Mario García, pionero en el cambio de soporte análogo a digital se percató de que no sería así, sostiene que “el diseño en la era digital se basa en las personas, no sólo en los dispositivos”. (www.garciamedia.com.ar) Y si estos son seleccionados debe ser con un fundamento basado en el análisis de usuario.

El tercer aspecto que hace referencia Ledesma (2010) es el hacer hacer, que toma como preocupación la interpretación de la acción social del diseño, en términos de beneficioso o nocivo, y propone la existencia de una tensión ideológica. Tensión que se aborda en este documento que toma en cuenta la correlación de las tres acciones en la enseñanza y el papel del docente para con los estudiantes, motivarlos a diseñar más allá del ámbito comercial y en un equilibrio con las nuevas tecnologías y las necesidades de las personas en un entorno social.

El diseño social como detonante de aprendizaje

El punto de partida para este documento es el concepto de Diseño Social, entendido como un “conjunto combinado de procedimientos con los que se plantean soluciones innovadoras que favorecen el bien común. El diseño social está basado en la creación de soluciones y no en la creación de nuevas necesidades de consumo” (Hidalgo en disenosocial.org, 2013). Está enmarcado en la creación de nuevas formas de comunicación, de interactuar e

intercambiar para construir propuestas de calidad. En este sentido Manzini (2015) considera el concepto de la innovación social en el diseño, que no es lo mismo que lo dicho en diseñosocial.org pero se relaciona ya que el diseño social al integrarse con la innovación social en el diseño puede lograr mejorar la creación de redes sociales a través de la producción de contenidos por medio de nuevas plataformas digitales, redes sociales, Apps, etc., que se vinculan directamente al contexto de los estudiantes universitarios. Con el objetivo de dar sentido a las cosas que se diseñan y crear nuevas entidades significativas, “el diseño se convierte en un productor de sentido... y, en consecuencia, en la generación de calidad, valores y belleza” (Manzini, 2015, p. 45).

Gary Fenstermacher (1989) aborda varios de los conceptos mencionados y propone el de “la buena enseñanza”, definido como la enseñanza que alcanza el éxito y que es buena al mismo tiempo, considerando la palabra buena como una fuerza tanto moral como epistemológica. La buena enseñanza en el sentido moral hace referencia a las acciones morales que puede tomar el docente para que los estudiantes desarrollen principios, además epistemológicamente que estas acciones sean racionalmente justificables y dignas de que el estudiante conozca y entienda. Ledesma (2010) cita a Bourdieu para referirse a los distintos modos de enfocar la profesión y recalca que el diseño “es una profesión ejercida por diversos actores, en diversos medios, en diferentes contextos, con diferentes coerciones y libertades” (Ledesma, 2010, p. 89).

Para lograr que el estudiante tome un rol protagónico y activo del aprendizaje, se debe establecer una Asignatura integral o integradora, con otras disciplinas en un compromiso colectivo. Buscar en los escasos recursos que caracterizan a los problemas sociales un insumo de diseño, que se vuelvan requerimientos y mediante la investigación se pueda estar en la posición del usuario para reconocer lo deseable y no deseable. Coincidiendo con lo que sostiene Schön,

Un diseñador juega con variables, reconcilia los valores en conflicto y transforma los impedimentos. Se trata de un proceso en el que, aún a sabiendas de que unos productos diseñados pueden ser mejores que otros, no existe una única respuesta válida (1998, p. 49).

Además, sumar el factor creatividad como una característica que se debe formar en los estudiantes, el diseño social no debe ser de baja calidad por no ser comercial, debe tener todas las características y niveles de eficacia, estética y utilidad. Marina y Marina (2013) dicen que “lo que concede valor a la creatividad es el valor del proyecto que se va a resolver creativamente” (p. 12), considerando su definición de creatividad “como una cualidad de todo talento, de toda inteligencia triunfante” (p. 13) y que los problemas se pueden resolver heurísticamente.

El proceso de enseñanza - aprendizaje de los diseñadores comprende varios aspectos para lograr que la transmisión de información del docente sea relevante y que el estudiante desarrolle la capacidad de aprender, cómo aprender y habilidades básicas como la planificación a través del proyecto. Por un lado la investigación de las necesidades de las personas, analizar las diferentes variables que están alrededor de ellos, con enfoques: centrados en las personas, donde se considera a las mismas para cada una de las decisiones; participati-

vo, donde se integra al usuario durante todo el proceso en especial para la definición de la solución, concepto en estrecha relación con el diseño social; finalmente el enfoque basado en evidencias donde el docente debe enseñar al estudiante a identificar información confiable y en el caso de no existir, construirla (Frascara, 2018).

Otro aspecto es la capacidad de construir un mensaje gráfico, lograr concebir y articular un enunciado comunicacional que puede ser o no eficaz dependiendo del acercamiento a la realidad que desarrolle el docente y el estudiante para representar una solución impreso o digital (Zimmermann, 2002). Soluciones que pueden formar sistemas morfológicos que permiten abordar diferentes niveles de complejidad mediante el diseño de conjuntos de piezas que sean posibles de leer de forma unitaria, pero sin perder su particularidad. También pueden formar sistemas conceptuales para desarrollar discursos complejos y dinámicos para lograr un mayor grado de independencia entre sí en relación con los sistemas morfológicos (Mazzeo, 2017). Con el fin académico de medir el nivel de eficacia y desempeño de las ideas materializadas en estos sistemas gráficos, por ejemplo en aumentar la capacidad de las personas para entender qué debe considerar ante una emergencia (como es el caso que se muestra más adelante), disminuir el tiempo de encontrar un sitio dentro de un espacio arquitectónico o urbano, aumentar el nivel de comprensión de operaciones aritméticas, reducir el riesgo a cometer errores al realizar una actividad o armar un objeto, son entre otros casos proyectos que se desprenden de la academia.

Un tercer aspecto y además fundamental y característico de la disciplina es el momento heurístico, desde la definición de Breyer “como teoría del pensar innovativo, entronca con una teoría psicológica filosófica de la invención” (2007, p. 19). Permite resolver problemas que pueden despertar un mayor interés en los estudiantes, con un desarrollado talento y un pensamiento heurístico, capaces de resolver problemas que más les interesa o les angustia y que necesitan desarrollar un alto nivel de pensamiento creativo que logre un equilibrio perfecto entre la solución de problemas rutinarios y complejos dentro del ámbito social (Marina y Marina, 2013).

Es interesante la definición de Marina y Marina sobre la creatividad, que rompe con el pensamiento popular de la inspiración divina, habla de que para ser creativo las personas (el diseñador para el caso) deben ser inteligentes y cultas, que “la creatividad es una cualidad de todo talento, es decir, de toda inteligencia triunfante” (2013, p. 13) y que existen dos tipos de creatividad, la general que sirve para vivir inteligentemente y la especializada, que es dependiente de un dominio, que puede ser el diseño de comunicación gráfica. En el diseño social, es la oportunidad de los diseñadores de vincular dichos tipos de creatividad con la realización de un proyecto social inteligente, para construir con el estudiante una personalidad creadora en conjunto con el docente integrando recursos intelectuales, emocionales y ejecutivos (Marina y Marina, 2013).

Un cuarto aspecto tiene que ver con el desarrollo de la personalidad creadora, identificar de donde vienen las ideas, que no es más que la agilidad mental, entendida como la capacidad de moverse con soltura en el espacio mental (Marina y Marina, 2013) que se construye en el estudiante por medio de la semiótica y la capacidad de relacionar analogías complejas y uso adecuado de metáforas. El diseñador en su formación debe sensibilizarse en la comprensión de las imágenes y entender que son parte de un contexto social y político, para poder acercarse al pensamiento de un grupo social y lograr diseñar mensajes

gráficos apropiados. Se debe tomar en cuenta que “cada imagen y objeto que un grupo social utiliza es una puerta de acceso para entenderlo. Y permite llegar a la forma en que la identidad se materializa e interactúa con su mundo” (Guerrini, 2017, p. 129).

Para la materialización de las ideas, se hace uso de la semiótica en la generación del partido conceptual, que “no es la mera constatación o evidencia de un estado de cosas. Los partidos no son objetos que existen y debe ser descubiertos, sino que son realizaciones que vinculan elementos a través de una particular mirada” (Carpintero, 2009, p. 15). El partido conceptual es una guía que indica el camino del diseñador para verificar si la propuesta de diseño es pertinente y logra una producción de sentido (Verón, 1987; Sexe, 2001) que amplíe en el usuario la capacidad de reconocer un discurso a través del diseño gráfico por medio de un manejo perfecto del: representamen, que es la parte técnico - pedagógica de la propuesta, es decir para la necesidad que se requiere resolver; el objeto, que es la pieza a diseñar, con todos sus recursos de producción y la concepción de la forma metafórica; finalmente el interpretante, el más importante, el usuario, que hace que el diseño tenga una razón de existencia disciplinar. Para lograr una semiosis social, como lo denomina Verón (1987).

Para que el estudiante tenga un nivel de aprendizaje de la estructura proyectual del diseño que se ha tratado en los párrafos anteriores, se debe empezar por el docente, pues tiene que ser un proveedor de medios para estructurar la experiencia y la asignatura de Taller de diseño y los proyectos sociales son los ideales para que esto ocurra, así el docente puede y debe transmitir virtudes morales como: honestidad, respeto, aptitud flexible y fiabilidad para levantar información y al relacionarse con un usuario vulnerable. Por otro lado, las virtudes intelectuales como: humildad, creatividad, aptitud reflexiva e imparcialidad, que logre transferir al estudiante en el momento de realizar las propuestas de diseño. Y por qué no incluso llegar a ser un docente memorable, tomando el concepto de Philip Jackson. Considerando la definición de diseño que hace Heskett como “una de las características básicas de lo humano y un determinante esencial de la calidad de vida. Afecta a todas las personas, en todos los detalles de lo que hacemos cada día” (2005, p. 4) se vincula al planteamiento del método para enseñar diseño por medio de temas sociales, llamado Diseño Social. Que despierten este sentimiento humano en los estudiantes para mejorar la calidad de vida de las personas, y entiendan que es más que un aprendizaje académico.

Ledesma (2018) aborda el concepto de Diseño Social como la investigación propia de necesidades que tiene la humanidad, específicamente con grupos vulnerables de la sociedad que además potencian sus riesgos debido a la convergencia de fenómenos sociales como: enfermedades, vejez, violencia de todo tipo o riesgos naturales del que son consientes los pobladores de ciertas zonas de riesgo. Al abordar este tipo de temas para los proyectos, se lo hace de forma interdisciplinaria y con diferentes sectores gubernamentales y privados para lograr una extensión amplia destinadas a toda la sociedad, así como para agrupaciones que no han sido consideradas, tomando en cuenta la característica que deben tener, “el convencimiento de una realidad posible de cambiar” (Ledesma, 2018, p. 17).

Frascara (2018) corrobora la necesidad de que el aprendizaje debe estar basado en problemas, dejar de hacer ejercicios sin sentido ya que los estudiantes pierden interés al no ver resultados, cuando simplemente se pasan resolviendo variables y ejercicios aislados. Sostiene que “la universidad debe aspirar a formar a los estudiantes más allá de los re-

quisitos mínimos del ejercicio de la profesión... deben también estar preparados para el aprendizaje futuro” (Frascara, 2018, p. 57) que logren además enfrentar situaciones con responsabilidad social y gusto por hacerlo. El punto de partida es identificar los grupos sociales que necesitan de la intervención del diseñador, Ledesma (2018) propone seis zonas vinculadas con dichas necesidades: Generación de la conciencia social, identificar grupos aislados por motivos no económicos como incapacidades físicas o mentales, ofrecer los servicios profesionales a personas que no pueden pagarlo, orientación para desarrollos productivos nacientes, instrumentar la construcción de identidades y, potenciar la calidad de vida y bienestar social.

Marina y Marina (2013) coinciden con la estrategia de educación por proyectos como un medio que permita al estudiante tome posesión de su inteligencia, pueda configurar su autonomía y tenga la capacidad de imaginar posibilidades en relación con la realidad del usuario para quien diseña. En una conferencia de Norberto Chaves en la Universidad de Palermo decía que, si los diseñadores se quedan sin metáforas o pierdan la capacidad de metaforizar los fenómenos, están perdidos, y eso pasa cuando dejan de ser cultos. Se refiere justamente a la pérdida de la capacidad de imaginar posibilidades, posibilidades que se surgen de situaciones reales de una sociedad vulnerable que quiere vivir en libertad y con dignidad.

Los proyectos que se están desarrollando en la academia, se encuentran en el marco de cualquiera de las seis zonas, aunque en la que más se a intervenido es la relacionada a los grupos sociales aislados por motivos no económicos como los grupos étnicos que existen en Ecuador y la disminución de la conservación de culturas, costumbres y tradiciones debido a la migración de los jóvenes a las ciudades y el desinterés de conservación. El ofrecimiento de servicios profesionales a personas que no pueden pagarlo fue el principio del desarrollo de asignaturas integradoras que intervengan en micro y medianas empresas, que nunca consideraron el diseño como un gestor dentro de la empresa, incluso se ha logrado trabajar con el sector gubernamental del Ministerio de Industrias y Productividad (MIPRO).

Por otro lado, se encuentran los proyectos destinados al bienestar social, para lograr el empoderamiento de la disciplina del diseño como gestor de cambios sociales, además logra que los estudiantes y docentes sean una pieza fundamental para que el sistema funcione de forma adecuada y metodológicamente guiada.

Al abordar temas sociales y pedagógicos, la universidad, el docente y el estudiante se vuelven parte activa de la sociedad, mediante un enfoque participativo con el usuario, que más allá de estudiarlo e investigarlo lo invita a participar en el proceso del planteamiento del problema, el desarrollo de la propuesta de diseño e incluso en la producción de piezas si fuera el caso. En la Carrera de diseño de la PUCE se está trabajando esta idea de ejes temáticos coyunturales sociales, se lo ha denominado Diseño x (por) que busca relacionar al cuerpo docente y estudiantes en las diferentes asignaturas con los problemas cercanos del país, por ejemplo, se han abordado temas con los refugiados, la migración, el medio ambiente y la niñez (Ver Figura 1). Quizá lo que falta al programa para que termine de consolidarse es el desarrollo claro del proyecto y la investigación y por su puesto entender a quién se está enseñando.



Figura 1. Presentación de proyectos de Diseño x Refugiados.. Fuente. Carrera de Diseño de la PUCE.

La creatividad como puente entre docente y estudiante

Cuando se pregunta si se conoce a la persona que recibe el conocimiento se refiere a los estudiantes, es importante entender su imaginario, relación con su entorno y la sociedad en la que viven. Serres (2013) explica que para enseñar se debe conocer al nuevo estudiante, su tiempo y contexto. Afirma que los nuevos estudiantes deben cambiar al mundo, y por medio de la Universidad lo pueden lograr a través de un portavoz que sería la figura del docente. Aprender en nuevas condiciones, aprender haciendo algo más por la sociedad y vinculado a otras disciplinas por medio de un trabajo colaborativo basado en retos.

Serres es crítico con la vida virtual que llevan los niños y jóvenes, sostiene que los métodos de búsqueda en Wikis y redes sociales “no estimulan las mismas neuronas ni las mismas zonas corticales que el uso del libro, de la tiza o del cuaderno... No conocen ni integran, ni sintetizan la información” (Serres, 2013, p. 21). Esta realidad hace que los estudiantes no se preocupen al menos por tomar apuntes, ni bocetar ideas para recordar a manera de mapa mental, incluso genera la desatención en las clases, están físicamente pero no mentalmente.

Para eliminar esta frontera que se ha creado entre la enseñanza y los estudiantes considero que la alternativa es no prohibir el uso de las nuevas herramientas tecnológicas y de comu-

nización, si no aprender a utilizarlas de forma complementaria a la formación académica formal para agilizar el proceso de diseño, lograr una sincronía entre las cuatro esferas o perspectivas que caracterizan el cambio constante de esta era, consolidar: herramientas y máquinas, información, medios de comunicación y psicología humana (Gardner y Davis, 2014). Esto permite disponer de más tiempo para entender y relacionarse con el usuario. Que los estudiantes estén por un lado motivados a proponer soluciones de diseño con un fin real ante la población y por otro, que encuentre en la tecnología su aliado estratégico. Gardner y Davis (2014) con respecto al tema de las nuevas generaciones las caracterizan como una Generación App, dicen que la naturaleza del ser humano no ha cambiado en su parte fundamental, “que las tecnologías digitales han reconfigurado significativamente la Identidad, la Intimidad y la Imaginación durante las últimas décadas” (p. 17). La relación entre las redes sociales y los temas de los proyectos pueden motivar a modificar el comportamiento del grupo de estudiantes, cambiar las fotos grotescas y sin valor, por fotos y publicaciones de lo que están haciendo por la sociedad.

Ledesma (2010) en basada en su experiencia docente en la universidad argentina propone el debate de cuatro elementos que se articulan en la enseñanza: las tipologías, la comunicación y la recepción, los derroteros de la imagen y la estrategia comunicacional. Estos elementos resultan una estrategia pedagógica para relacionar el interés del desarrollo de temas de diseño social y las nuevas tecnologías. Las tipologías son una valiosa fuente de información para entender cómo otros diseñadores solucionaron problemas similares a los planteados en clase, el objetivo no es reproducir la tipología, sino analizar en profundidad: los soportes y sistema de impresión, medios digitales e interacciones que generan los usuarios.

El segundo recorte pedagógico que propone Ledesma (2010) tiene que ver con el alcance comunicacional que tenga la propuesta de diseño y la necesidad de pensar en la comunidad de receptores, de entender su entorno e imaginario y si al entrar en contacto o interacción, serán capaces de satisfacer su necesidad de forma ágil e intuitiva. El docente debe lograr que el estudiante comprenda que el receptor “no es una entidad aislada que está esperando al final de la línea que le llegue el mensaje, sino que conoce otros textos y tiene una posición en relación a ellos” (Ledesma, 2010, p. 94). Lo mismo que pasa al confrontar al usuario con la pieza diseñada, se debe entender que, así como el estudiante tiene acceso a una infinita cantidad de información, los usuarios están saturados de dicha información y pueden incluso opinar al respecto en un sentido amplio del conocimiento disciplinar del diseño, no son ingenuos, son activo y tienen la capacidad de criticar y comparar con otras alternativas que quizá estén mejor resueltas. Por esta razón el diseñador debe tener un alto nivel de cultura y calidad de información para que pueda producir de forma coherente, para tener un basto banco de relaciones metafóricas y por consecuencia conceptos de diseño posibles de persuadir y provocar efectos en el usuario.

El tercer recorte tiene que ver con la producción gráfica que pueda tener el estudiante diseñador con la tutela del docente. La calidad y pertinencia de representaciones formales, códigos de percepción y efectos sobre los imaginarios de las personas de una sociedad vulnerable específicamente.

La estrategia comunicacional es el cuarto recorte pedagógico, que considera las condiciones de relación entre el estudiante y su entorno social y tecnológico que varían las

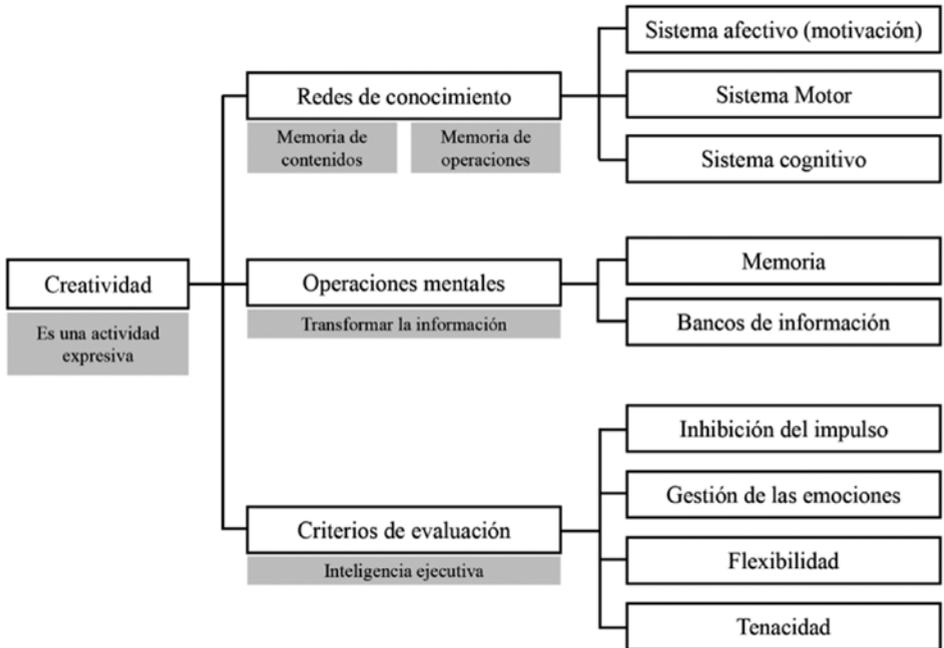


Figura 2. Adaptación del aprendizaje y los hábitos de Marina y Marina 2013.

opciones del desarrollo de las propuestas de diseño. El adecuado estudio y correlación que prepare el docente de forma estratégica puede persuadir al estudiante a explorar las tecnologías de la información, dispositivos y aplicaciones, de forma académica y casi profesional que logre una estructura de la morfología gráfica adecuada pensando y diseñando al receptor de la propuesta, a través del dominio de competencia de diferentes campos como creencias, valores, opiniones, y la intencionalidad del docente, estudiante y por su puesto el usuario (Ledesma, 2010).

Marina y Marina (2013) abordan el término de la creatividad y lo relacionan con los hábitos: motivacionales, cognitivos y operativos, que se pueden considerar en la correspondencia de la enseñanza del diseño. Despertar una pasión por diseñar soluciones gráficas que le sirvan a la sociedad y además hagan usos de los dispositivos y medios digitales que están a su alcance y son parte de su vida. En la Figura 2 se resume la relación del concepto de creatividad y las diferentes secciones que se puede abordar en la enseñanza de este concepto. Se parte del interés por los hábitos cognitivos que trata de la importancia de tener

un vasto conocimiento de la sociedad, salir del aislamiento de lo efímero y utilizar canales como redes sociales para ver el mundo y su realidad, despertar una sensación de dolor por la persona que está a su lado y ampliar el imaginario en los estudiantes.

Se entiende la creatividad como una expectativa expresa que sirve para fomentar buenas ideas que son alternativas de un cambio sensato de una situación en un momento adecuado y factiblemente aplicable, que se abarca tres instancias: 1) Las redes del conocimiento generadas a través de la exploración y estado de alerta por la información de contenidos y de las experiencias de vida que puede transmitir el docente al estudiante desde su experiencia de la vida profesional, para estimular tres sistemas: afectivo o motivacional que se relaciona con el Diseño Social. El sistema motor, que comprende las habilidades de los estudiantes o el resaltar de éstas por medio de actitud de poder hacer las cosas. Finalmente, el cognitivo que está influenciado por la calidad de conceptos, imágenes y recuerdos significativos que el estudiante este en capacidad de conectar entre si y logre codificar la información y pueda proyectar una solución gráfica. 2) Las operaciones mentales, se refieren a la búsqueda adecuada de la información e investigación, en la memoria siempre y cuando el estudiante tenga un bagaje cultural que le permita aportar con el proyecto, proveniente de su vida diaria: noticias, música, cine, teatro, etc. Otra forma de obtener la información es a través de los diferentes medios bibliográficos y digitales que son más cercanos a los estudiantes universitarios, pero el papel del docente es saber guiar para esta búsqueda caso contrario ocurre lo que dicen Marina y Marina “un burro conectado a internet sigue siendo un burro, mientras que una personalidad creativa conectada a internet aumenta su capacidad creadora” (2013, p. 193). 3) Los criterios de evaluación, tan importantes en el diseño porque permiten medir la incidencia de la pieza propuesta en relación con el usuario. Es una inteligencia ejecutiva que se necesita para evitar que el proyecto fracase. Se puede realizar la evaluación de los proyectos desde la inhibición del impulso, la gestión de las emociones, la flexibilidad y la tenacidad. Con estos aspectos se pueden elaborar rúbricas de evaluación o planificación de esquemas, guiones y preguntas para realizar investigación cualitativa con el usuario.

Tanto la selección del tema social como el despertar en la creatividad de los estudiantes de Diseño Gráfico deben tener un resultado y servir a la sociedad, Guerrini (2017) habla sobre los poderes que tiene el diseño, poderes que son capaces de intervenir en el imaginario, en el deseo, y en el grado de recordación de dicha sociedad. En relación con lo desarrollado líneas arriba con respecto a la creatividad por José Antonio y Eva Marina, se destaca el poder de imaginar, que corrobora el origen de las buenas ideas, no de iluminaciones ni inspiraciones divinas, sino, como define Guerrini como un estado de sensibilidad “a las cosas que están latentes en la comunidad. Esto es detectar, recopilar y organizar los fragmentos que se mezclan en la realidad social, en los discursos e historias, tratando desde la acción interpretar que sucede allí” (Guerrini, 2017, p. 66).

El poder de generar deseo es significativo en la enseñanza - aprendizaje, saberlo utilizar implica que los estudiantes deben conocer su potencial y manejarlo de forma consciente y ética, es influyente en el comportamiento positivo o negativo en una sociedad vulnerable, ya que se pueden mal interpretar mensajes y códigos y obtener resultados opuestos a los objetivos planteados. Guerrini sostiene que:

El diseñador es capaz de influir en el espectador (usuario) mediante la conexión de sus mundos sensoriales; entre la razón, percepciones y emociones, por medio de movilizar significados, jugando con los sentidos imaginando realidades y posibilidades; interpretando escenas; creando esperanzas y deseos; dando instrucciones a esos deseos y enseñando o despertando al deseo (2017, p. 69).

La era 2.0 y Apps en la enseñanza del Diseño

Para explicar esta unión entre los temas sociales como eje de la buena enseñanza y el uso de las tecnologías, en los últimos semestres en la carrera de Diseño de la PUCE se ha trabajado con sistemas de información teórica de diseño que se encuentra en línea, es el caso de la plataforma Material Design, ahora Material.io, “un lenguaje visual que sintetiza los principios clásicos del buen diseño con la innovación de la tecnología y la ciencia” (<https://material.io/design/>) esta plataforma es una “guía de estilo que Google lanzó en 2014 con el objetivo de unificar criterios estéticos y funcionales –basados en procesos y experiencias en torno al diseño de Google– para la creación de la interfaz de sistemas operativos” (<https://graffica.info>) mediante metadatos que los usuarios generan al realizar búsquedas y uso de dispositivos.

Material.io esta creado principalmente para productos digitales y experiencias de usuario, pero no es un limitante para la aplicación en productos impresos ya que las herramientas que ofrece están relacionadas con el método proyectual que toda propuesta de diseño contempla, para lograr productos de diseño más eficientes, alineados a las necesidades de los usuarios. Incluso se puede proponer el desarrollo de más plataformas de este modelo para los diferentes sistemas de comunicación gráfica. La plataforma presenta varias alternativas a manera de estudio sobre cómo los usuarios hacen uso de las aplicaciones en los dispositivos y pantallas, tiene como base los fundamentos del diseño gráfico y hace su propia lista: ambiente, composición, navegación, color, tipografía, iconografía, forma, movimiento, interacción y comunicación.

Como ejemplo de la versatilidad de las herramientas está el sistema estilizado de íconos que responden al imaginario y percepción de los usuarios. Así mismo el color que plasman los conceptos de psicología y teoría del color en la usabilidad, incluso permiten medir el nivel de accesibilidad que da a los usuarios, dicha selección (Ver Figura 3).

En el apartado de tipografía, los estudiantes pueden encontrar todo lo relacionado a la tipografía, sus propiedades, comportamiento y legibilidad en tiempo real según el caso de necesidad de aplicación que el proyecto requiera. Incluso aborda el comportamiento de los párrafos para que sean amigables al lector y cumplan adecuadamente con la parte técnica dentro del lenguaje gráfico de cualquier propuesta diseñada.

Las herramientas digitales que están más cercanas a los estudiantes universitarios se pueden optimizar si se relaciona con las asignaturas desde la enseñanza de los fundamentos del diseño hasta los proyectos complejos como los de titulación que manejan muchas variables. Los estudiantes pueden tener un proceso creativo y morfológico pensado en el usuario y en lo que hace día a día, considerando datos reales que incluso pueden fomentar

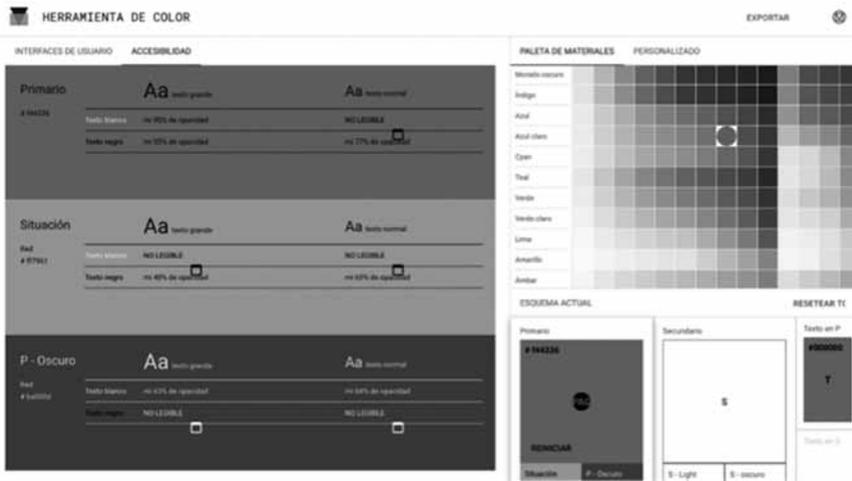


Figura 3.

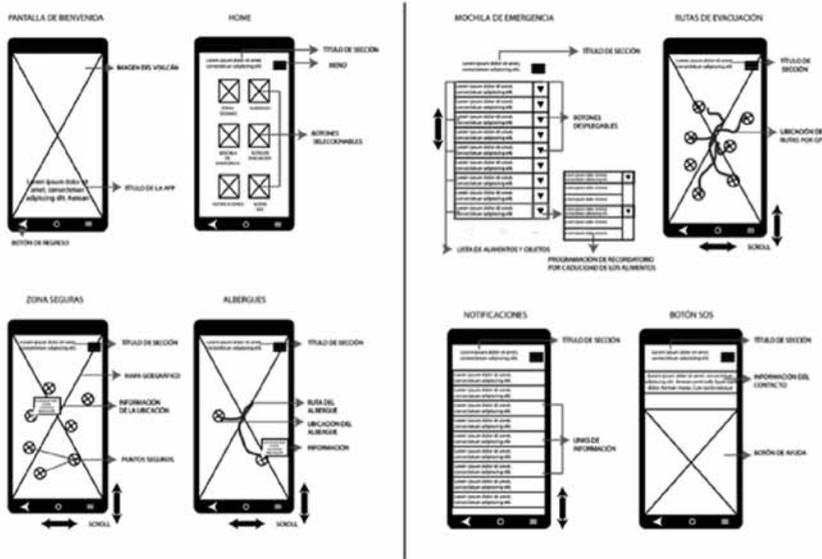


Figura 4.

Figura 3. Medición de accesibilidad del color. Fuente: <https://material.io/tools/color/#/!/?view.left=1&view.right=0&primary.color=0088d1>. **Figura 4.** Estructura de la aplicación. Fuente: Trabajo de Titulación de Andrés Fernández. PUCE, Repositorio Tesis Grado y Posgrado.

la investigación especializada y segmentada según criterios: geográficos, demográficos y socioeconómicos. Incluso profundizando en la investigación de las “características psicológicas y culturales, tales como temperamentos, valores culturales, apetitos y expectativas. Estas dimensiones menos cuantitativas consideran las maneras en que diferentes grupos conciben las nociones de economía, lujo, eficiencia, seguridad, belleza, etc.” (Frascara, 2015, p. 29).

En lo personal he desarrollado esta lógica de fusión entre el tema del Proyecto de Titulación y las tecnologías, llegando a proyectos que parten de una necesidad social con un alto impacto de medición. El caso de estudio fue el diseño de una aplicación para contribuir a la reducción de la vulnerabilidad de los habitantes de una zona cercana al del volcán Coto-paxi ante una posible erupción. Este proyecto es un ejemplo de como se puede a través del diseño social estimular al estudiante para ayudar a la sociedad ante un peligro inminente y hacer uso de las herramientas digitales para lograr un proyecto fiable y pensado en el usuario.

En la Figura 4 se puede visualizar la aplicación del conocimiento de la herramienta Tipos de navegación “La navegación es el acto de moverse entre las pantallas de una aplicación para completar tareas. Se habilita a través de varios medios: componentes de navegación dedicados, integración del comportamiento de navegación en el contenido y posibilidades de la plataforma.” (<https://material.io/design/navigation/understanding-navigation.html#types-of-navigation>). Permite su aplicación a la arquitectura de la información y el análisis de la navegación lateral, para moverse en el mismo nivel de jerarquía; la navegación hacia delante que se refiere a moverse entre pantallas en niveles consecutivos de jerarquía y, la navegación inversa que es el desplazamiento hacia atrás a través de pantallas cronológica o jerárquicamente. (<https://material.io/design/navigation/understanding-navigation.html#types-of-navigation>). La plataforma muestra ejemplos y permite probar la navegación del proyecto. El manejo de esta herramienta agiliza el proceso de diseño en los estudiantes, pueden dedicar más tiempo al factor ideas y conceptos persuasivos sin invertir mucho tiempo en la dinámica de navegación que los usuarios tienen.

También se puede explorar pautas de interfaz humana para dispositivos Android o iOS para un control del diseño de la aplicación y el dispositivo, que determinará un nivel de usabilidad y cumplimiento de objetivos muy alto (Ver Figuras 5 y 6).

Además de la plataforma expuesta anteriormente, existe gran cantidad de aplicaciones para dispositivos móviles, en muchos de los casos los estudiantes no saben de su existencia y el uso académico que pueden tener más aun en el área de diseño. Dichas aplicaciones les permite agilizar procesos creativos y técnicos permitiendo distribuir mejor el tiempo de la elaboración y desarrollo de un proyecto.

Son varias las alternativas de aplicaciones específicas para diseño que hay en el mercado, en la parte creativa: Design Thinking Canvas, Design Thinking, Adobe Create, entre otras. Así como también las que tienen que ver con productividad: Adobe Comp, Adobe Draw, Adobe Clip y Adobe Capture, que permiten plasmar ideas que luego se llevan a un desarrollo completo en los computadores.

De las herramientas mencionadas anteriormente, una de las que se ha utilizado en las clases es Adobe Capture CC que es una aplicación para dispositivos móviles que sirve a los estudiantes como herramienta en términos de fundamentos de diseño al momento de



Figura 5.

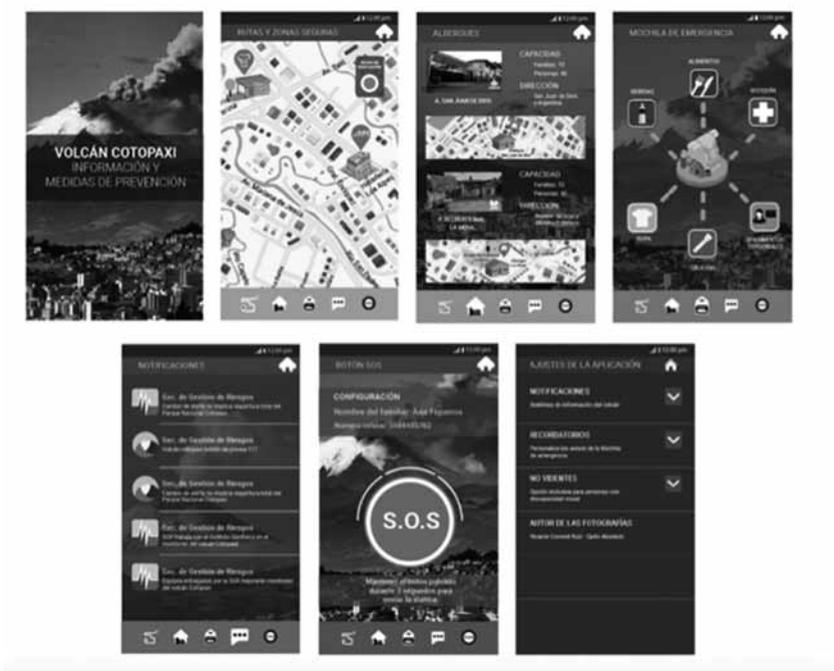


Figura 6.

Figura 5. Aplicación de la tipografía según Material Design en la App. Fuente: Trabajo de Titulación de Andrés Fernández. PUCE, Repositorio Tesis Grado y Posgrado. Figura 6. Pantallas principales de la App. Fuente: Trabajo de Titulación de Andrés Fernández. PUCE, Repositorio Tesis Grado y Posgrado.

establecer una paleta de colores, por ejemplo, pasar del método tradicional al digital con el apartado específico Colores que captura temas de color para transformarlos en paletas personalizables (Adobe.com) tomando como principio de la composición técnica de dicha paleta, la teoría de color. Esto puede agilizar procesos de producción y uso focalizado del dispositivo. Para esto el estudiante ya debió abordar estos temas en la clase. Se puede obtener una paleta de cinco colores para un proyecto, determinado: escalas de tono, saturación, temperatura y brillo, para lograr la unidad pertinente en un sistema gráfico.

Así mismo la aplicación PANTONE Studio que permite el acceso a más de 10.000 tonos estandarizados de colores, con características como: valores de color / referencias - sRGB - HEX - CMYK - Armonías (complementarias, monocromáticas, análogas, divididas complementarias, triádicas), se puede hacer uso de la cámara fotográfica del teléfono inteligente para crear muestras de color.

También visualiza los colores PANTONE en papeles y telas 3D flexibles. Los usuarios pueden desplazarse por los diseños e imágenes de los artistas organizados por PANTONE Color y seleccionar sus paletas para su uso. Tendencias del Pantone Color Institute™ (PCI). El contenido incluye artículos enfocados en las emociones, significados, psicología y contexto detrás de colores particulares (www.pantone.com).

Además de tener una herramienta de alta calidad, se evita el gasto de comprar una pantonera que normalmente ha sido exclusiva de los sitios de impresión o de grandes empresas de diseño, ahora el estudiante puede tenerla a su alcance y prepararse de forma eficiente para el mundo laboral.

Otra sub-herramienta de Adobe Capture es Tipos, que identifica fuentes tipográficas similares a las que se está utilizando en el proyecto. “Capture utiliza la tecnología Adobe Sensei para reconocer la forma de los caracteres y sugerir fuentes visualmente similares, que después se puede guardar como estilos de caracteres” (Adobe.com, 2018). Se puede convertir en una forma dinámica y moderna de la enseñanza de la tipografía, como un complemento de la teoría impartida en la asignatura, con el objetivo de que el estudiante logre vincular el uso de su dispositivo a una tarea profesional y necesaria para su desempeño.

Una fuente de información que además está constantemente actualizada es Google Design, una plataforma desarrollada por diseñadores, escritores y desarrolladores de Google. Trabajan en equipos para crear contenido y producir eventos que muestran el trabajo de diseño de Google y defienden a los innovadores en el campo del diseño. Cuenta con secciones de consulta: bibliotecas, noticias, recursos y portafolios de trabajos. Se puede suscribir para recibir información, descargarse Podcasts de las diferentes plataformas e incluso contar con entrevistas transcritas en pdf. Por ejemplo, la entrevista con el diseñador interdisciplinario Sang Mun de YAW Studio, que muestra su proyecto donde explora cómo el tipo de letra ZXX, que nació de la experiencia de inteligencia especial de Sang, ayuda a considerar la privacidad y la naturaleza de la información que da forma a la vida de la sociedad, cómo las herramientas accesibles pueden potenciar usuarios, y cómo pensar en las restricciones prácticas que todos enfrentan como diseñadores.

En cuanto a los recursos, ofrece la plataforma de descarga de fuentes tipográficas Google Fonts, que es un directorio de fuentes tipográficas que simplifica el proceso de selección tipográfica para los proyectos, además de ser de código abierto.

Nuestro directorio de fuentes coloca la tipografía al frente y al centro, invitando a los usuarios a explorar, ordenar y probar fuentes para usar en más de 135 idiomas. Presentamos diseñadores de tipos individuales y fundiciones, brindándole información valiosa sobre las personas y sus procesos, así como también analíticas sobre el uso y la demografía. Nuestra serie de colecciones temáticas lo ayuda a descubrir nuevas fuentes que han sido examinadas y organizadas por nuestro equipo de diseñadores, ingenieros y colaboradores, y nuestra clasificación predeterminada organiza las fuentes según su popularidad, tendencias y su ubicación geográfica. También puede crear sus propias colecciones altamente personalizadas filtrando familias, pesos y scripts, además de temas de color de prueba y una copia de muestra de revisión (<https://fonts.google.com/about>).

Sin duda una herramienta moderna de consulta, actualizada y posible de interactuar en una clase con los estudiantes. Enseñar teoría del color, tipografía y composición utilizando los dispositivos móviles de cada uno con un fin de resolver un problema de diseño gráfico.

Conclusión

Es posible una fusión entre el Diseño Social y las nuevas tecnologías y que este modelo sirva como estimulante en la relación de enseñanza - aprendizaje. A través de un sistema colaborativo entre docente - estudiante y sociedad. Donde el estudiante sienta que lo que hace es muy importante y aporta en la mejora de la calidad de vida de las personas. Además con el uso de los dispositivos y nuevos medios que le interesa utilizar y es muy fácil hacerlo por su cercanía con la tecnología.

Desde la más simple de las asignaturas hasta un proyecto de titulación para lograr que el docente y el estudiante sean capaces de abandonar razones propias y buscar en los otros las buenas razones para diseñar. Con esto dar fin al ritual de incautar los dispositivos móviles al inicio de la clase o controlar el uso de redes sociales. Volver a la tecnología la herramienta que permite desarrollar proyectos y ser mejores diseñadores.

La enseñanza por proyectos permite el aprendizaje en conjunto y de forma dinámica como cualquier metodología proyectual de diseño con la particularidad de enfrentar una realidad activa y práctica con el objetivo de materializar el mensaje gráfico para la mejora de la calidad de vida de los demás. El docente de diseño debe lograr que el estudiante pueda plantearse y resolver objetivos que logren: crear sensaciones y emociones, diferenciar mensajes y contenidos, definir valores y responsabilidades, visibilizar espacios y contenidos, interpretar necesidades, y resignificar los imaginarios culturales.

Lista de referencias

- Adobe.com (2016). *Adobe Capture CC. Desde la inspiración a la creación de recursos*. Recuperado el 30 de agosto de 2018 de: <https://www.adobe.com/la/products/capture.html>
- Breyer, G. (2007). *Heurística del diseño*. Buenos Aires: Nobuko.
- Carpintero, C. (2009). *La dictadura del diseño. Notas para estudiantes molestos*. Buenos Aires: Wolkowicz Editores.
- Fenstermacher, G. (1989) “Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza” en Wittrock, M. *La investigación en la enseñanza*. Tomo 1. Madrid, Barcelona: Paidós, M.E.C.
- Frascara, J. (2015). *Diseño gráfico para la gente*. Buenos Aires: Infinito.
- Frascara, J. (2018). *Enseñando diseño*. Buenos Aires: Infinito.
- Gardner, H. y Davis, K. (2014). *La Generación App*. Barcelona. Paidós.
- Gráfica.info (2015). *Adobe Capture CC, la app que captura los tonos cromáticos de tu entorno*. Recuperado el 30 de agosto de 2018 de: <https://grafica.info/adobe-capture-cc/>
- Gráfica.info (2016). *¿Qué es Material Design y en qué consiste Material.io?* Recuperado el 30 de agosto de 2018 de <https://grafica.info/que-es-material-design-y-material-io/>
- Heskett, J. (2005). *El diseño en la vida cotidiana*. Barcelona: GG.
- Hidalgo, M. en disenosocial.org (2013). *Consideraciones de Diseño Social En Positivo (EN+)*. Recuperado el 30 de agosto de 2018 de: <https://disenosocial.org/diseño-social-concepto/>
- Manzini, E. (2015). *Cuando todos diseñan. Una introducción al diseño para la innovación social*. Madrid: Experimenta Editorial.
- Material design (2018). *Design. Create intuitive and beautiful products with Material Design*. Recuperado el 30 de agosto de 2018 de: <https://material.io/design/>
- Marina, J. y Marina, E. (2013). *El aprendizaje de la creatividad: la creatividad, el oficio y el arte de vivir*. Buenos Aires: Ariel.
- Mazzeo, C. (2017). *Diseño y sistema. Bajo la punta del iceberg*. Buenos Aires: Ediciones Infinito.
- García, M. (2018) *Diseñar*. Recuperado el 30 de septiembre de 2018 de: <https://www.garciamedia.com.ar/>
- Guerrini, S. (2017). *Los poderes del diseño. La construcción de imágenes y marcas entre culturas. Políticas y negocios. Teoría, metodología y práctica*. Buenos Aires: Tropecomunicación.
- Ledesma, M. y López, M. (2010). *El diseño gráfico, una voz pública. De la comunicación visual en la era del individualismo*. Buenos Aires: Wolkowicz Editores.
- Ledesma M. y López, M. (2018). *Retóricas del diseño social*. Buenos Aires: Wolkowicz Editores.
- Pantone Studio. *Seamlessly harmonize Pantone color into your design workflow*. Recuperado el 1 de octubre de 2018 de: <https://www.pantone.com/studio>
- PUCE, Repositorio Tesis Grado y Posgrado. Recuperado el 7 de octubre de 2018 de: <http://repositorio.puce.edu.ec/>
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: como piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Serres, M. (2013). *Pulgarcita*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Sexe, N. (2001). *Diseño.com*. Buenos Aires: Paidós.
- Zimmermann, Y. (2002). *Del diseño*. Barcelona: GG.

Verón, E. (1987). *La semiosis social*. Barcelona: Gedisa.

Abstract: the teaching of the design must be adjusted to the realities of the current student, transform the thought of the teacher designer issuer of basic concepts and fundamentals in a supplier of means to structure the experience through cases and projects, in order for the student to awaken your ability to learn and develop skills such as planning and creativity. The strategy is to be channelled through Social Design projects for vulnerable groups, with the aim of awakening interest in society and ensure that students leave their technological bubble and comfort zone. All of this with the planned work of the use of technology and new media close to students, and achieve their adequate to persuade them to use and application, thus linking the academic projects as a motivator for the teaching process of Graphic Design and the inclusion of mobile applications as tools to develop the design method.

Keywords: Social Design - teaching of design - good teaching - creative personality - applications for designers - Innovative Thinking - signification of messages.

Resumo: O ensino do design deve ser ajustado às realidades do atual aluno, transformar o pensamento do professor designer emitente de conceitos básicos e fundamentos em um fornecedor de meios para estruturar a experiência através de casos e projectos, para que o aluno desperte a sua capacidade de aprender e desenvolver habilidades como planejamento e criatividade. A estratégia está a ser canalizado através de projectos de Design Social para grupos vulneráveis, com o objectivo de despertar o interesse da sociedade e assegurar que os alunos deixe sua bolha tecnológica e zona de conforto. Tudo isso com o trabalho planejado da utilização da tecnologia e os novos meios de comunicação perto de estudantes, e alcançar a sua adequada para persuadi-los a utilização e aplicação, de modo a associar a projetos acadêmicos como um motivador para o processo de ensino do design gráfico e a inclusão de aplicativos móveis como ferramentas para desenvolver o método de projeto.

Palavras chave: Design Social - Ensino de design - o bom ensino - personalidade criativa - Aplicações para designers - Pensamento inovador - significação das mensagens.

[Las traducciones de los abstracts fueron supervisadas por el autor de cada artículo]

Publicaciones del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación

El Centro de Estudios en Diseño y Comunicación de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo desarrolla una amplia política editorial que incluye las siguientes publicaciones académicas de carácter periódico:

• Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación [Ensayos]

Es una publicación periódica que reúne papers, ensayos y estudios sobre tendencias, problemáticas profesionales, tecnologías y enfoques epistemológicos en los campos del Diseño y la Comunicación.

Se publican de dos a cuatro números anuales con una tirada de 500 ejemplares que se distribuyen en forma gratuita.

Esta línea se edita desde el año 2000 en forma ininterrumpida, recibiendo colaboraciones remuneradas, dentro de las distintas temáticas.

La publicación tiene el número ISSN 1668.0227 de inscripción en el CAICYT-CONICET y tiene un Comité de Arbitraje.

• Creación y Producción en Diseño y Comunicación [Trabajos de estudiantes y egresados]

Es una línea de publicación periódica del Centro de Producción de la Facultad. Su objetivo es reunir los trabajos significativos de estudiantes y egresados de las diferentes carreras.

Las producciones (teórico, visual, proyectual, experimental y otros) se originan partiendo de recopilaciones bibliográficas, catálogos, guías, entre otros soportes.

La política editorial refleja los estándares de calidad del desarrollo de la currícula, evidenciando la diversidad de abordajes temáticos y metodológicos realizados por estudiantes y egresados, con la dirección y supervisión de los docentes de la Facultad.

Los trabajos son seleccionados por el claustro académico y evaluados para su publicación por el Comité de Arbitraje de la Serie.

Esta línea se edita desde el año 2004 en forma ininterrumpida, recibiendo colaboraciones para su publicación. El número de inscripción en el CAICYT-CONICET es el ISSN 1668-5229 y tiene Comité de Arbitraje.

• Escritos en la Facultad

Es una publicación periódica que reúne documentación institucional (guías, reglamentos, propuestas), producciones significativas de estudiantes (trabajos prácticos, resúmenes de trabajos finales de grado, concursos) y producciones pedagógicas de profesores (guías de trabajo, recopilaciones, propuestas académicas).

Se publican de cuatro a ocho números anuales con una tirada variable de 100 a 500 ejemplares de acuerdo a su utilización.

Esta serie se edita desde el año 2005 en forma ininterrumpida, su distribución es gratuita y recibe colaboraciones para su publicación. La misma tiene el número ISSN 1669-2306 de inscripción en el CAICYT-CONICET.

• **Reflexión Académica en Diseño y Comunicación**

Las Jornadas de Reflexión Académica son organizadas por la Facultad de Diseño y Comunicación desde el año 1993 y configuran el plan académico de la Facultad colaborando con su proyecto educativo a futuro. Estos encuentros se destinan al análisis, intercambio de experiencias y actualización de propuestas académicas y pedagógicas en torno a las disciplinas del diseño y la comunicación. Todos los docentes de la Facultad participan a través de sus ponencias, las cuales son editadas en el libro *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, una publicación académica centrada en cuestiones de enseñanza-aprendizaje en los campos del diseño y las comunicaciones. La publicación (ISSN 1668-1673) se edita anualmente desde el 2000 con una tirada de 1000 ejemplares que se distribuyen en forma gratuita.

• **Actas de Diseño**

Actas de Diseño es una publicación semestral de la Facultad de Diseño y Comunicación, que reúne ponencias realizadas por académicos y profesionales nacionales y extranjeros. La publicación se organiza cada año en torno a la temática convocante del Encuentro Latinoamericano de Diseño, cuya primera edición fue en Agosto 2006. Cabe destacar que la Facultad ha sido la coordinadora del Foro de Escuelas de Diseño Latinoamericano y la sede inaugural ha sido Buenos Aires en el año 2006.

La publicación tiene el Número ISSN 1850-2032 de inscripción y tiene comité de arbitraje.

A continuación se detallan las ediciones históricas de la serie Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación:

Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación [ISSN 1668-0227]

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: **Creatividad solidaria e Innovación social en América Latina.** María Verónica Barzola | Rita Aparecida da Conceição Ribeiro: Prólogo: // **Eje 1. Análisis contextual y experiencias de comunidades:** María Verónica Barzola | Marina Mendoza | Luiz Lagares Izidio | Luiza Novaes | Carlos Lange Valdés | Carolina Montt Steffens | Inés Figueroa Gómez // **Eje 2. Diseño de innovación y pedagogía:** Anderson Antonio Horta | Clara Santana Lins Cerqueira | Délcio Julião Emar de Almeida | Michelle Alvarenga Pinto Cotrim | Rita Aparecida da Conceição Ribeiro | Guilherme Englert Corrêa Meyer | Bruno Augusto Lorenz | Roberta Rech Mandelli | Marcelo Vianna Batista | Natalie Smith | Eric Haddad Parker Guterres | Elton Moura Nickel | Júlia Machado Padaratz | Paola Camila Dias de Moraes | Nathália Buch Abreu de Souza | Mirella Gomes Nogueira | María Magdalena Guajala Michay // **Eje 3. Laboratorios de innovación social:** Karine de Mello Freire | Chiara Del Gaudio | Ione Maria Ghislene Bentz | Carlo Franzato | Gustavo Severo de Borba | Cristina Zurbruggen | Mariana González Lago | María Mancilla García | Sebastián

Gatica // Eje 4. Diseño de innovación para la integración social: Denise Siqueira | Lino Fernando Bragança Peres | Marcos Abilio Bosquetti | Marília Ceccon Salarini da Rosa | João E. C. Sobral | Marli T. Everling | Anna L. M. S. Cavalcanti | Carolina S. M. Tavares | Bruna R. Machado | Bruna M. Bischoff | Murilo Scoz. (2020). Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 83, noviembre. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: **Investigar en Diseño. M. Matarrese y L. del C. Vilchis Esquivel:** Introducción. Investigar en Diseño. Multiplicidades epistemológicas y estéticas desde las que analizar la disciplina | **Eje 1. Epistemología del Diseño: R. Ynoub:** Epistemología y metodología en y de la investigación en Diseño | **A. Cravino:** Hacia una Epistemología del Diseño | **V. Ariza:** El Diseño como objeto de estudio y como ejercicio de intervención | **M. Á. Rubio Toledo:** Consideraciones para la investigación simbólica en Diseño desde los sistemas complejos | **M. A. Sandoval Valle:** La investigación de aspectos sociales y culturales como estrategia de Diseño | **Eje 2. Epistemología y enseñanza del Diseño: L. del C. Vilchis:** Diseño, Investigación y Educación | **J. Pokropek:** La experimentación proyectual en la enseñanza: Enseñar a construir sentido | **L. F. Irigoyen Morales:** Propuesta de categorización de habilidades en estudiantes y profesionales noveles de Diseño | **M. S. De la Barrera e I. Carillo Chávez:** Factores que inciden en investigaciones para Diseño | **Eje 3. Epistemología del Diseño en y desde diversas perspectivas y casos: M. Martínez González:** Entre hacedores de cosas. El Diseño y la antropología en el estudio de los objetos de Cuanajo, Michoacán, México | **M. Kwon:** Reinterpretación del jardín japonés en el paisaje occidental del Siglo XX a través de tres paisajistas: James Rose, Isamu Noguchi y Peter Walker | **B. Ferreira Pires:** Adornos Confeccionados con Cabellos Humanos. De la Era Victoriana y de Nuevos Diseñadores | **N. Villaça:** Moda y Producción de Sentidos | **R. Pitombo Cidreira:** El cuerpo vivo: La expresividad de la aparición. (2020). Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 82, octubre. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: **Taxonomías espaciales y objetuales en espacios y productos. Roberto Céspedes:** Introducción | **Ana Cravino:** Prologo | **Jorge Pokropek:** Lógicas de coherencia para la interpretación y producción del diseño interior y sus criterios de selección de formas objetuales | **Ana Cravino:** La Bolsa de Comercio de Buenos Aires. Un caso paradigmático de composición clásica | **Roberto Céspedes:** Diseño Andrógeno: Charles Rennie Mackintosh | **Claudia Marcela Woodhull:** Una Aproximación Morfológica: Formas de la Pradera y su Intencionalidad Estética en el Espacio Interior y el Objeto | **Ricardo José Viveros Baez:** Organicismo: morfología y materialidad como expresión comunicante en un espacio arquitectónico | **Tesis de Doctorado en Diseño UP recomendada para su publicación. Florencio Compte Guerrero:** Modernos sin modernidad. Arquitectura de Guayaquil 1930-1948. (2020). Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 81, septiembre. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: **Diseño en Perspectiva - Diseño para la transición. Segunda Sección. D. V. Di Bella:** Prólogo de la Segunda Sección | **D. V. Di Bella:** Prefacio Diseño en Perspectiva | **L. C. Portugal do Nascimento:** Diseño en medio de feudos y campos: la oportunidad de la “rectificación de nombres” propuesta por Confucio en la Babel contemporánea de conceptos, términos y expresiones pegadizas recientemente forjados en el campo del diseño | **C. Soto:** Esto No es Diseño | **M. Marchisio:** El Fin de las Escuelas de Diseño | **I. Moroni and A. Arruda:** Comprender cómo los procesos de diseño pueden contribuir a la mejora de la capacidad innovadora en el universo de las *startup companies* | **S. Stivale:** Los Caminos del Diseño Sustentable y sus vinculaciones con la Investigación en Diseño | **M. González Insua:** Más allá del Producto: un abordaje local sobre el Diseño de Productos-Sistemas-Servicios para la Sustentabilidad y Tecnologías de Inclusión Social | **T. Soares and A. Arruda:** Damos geodésicos como modelo de negocio en la gestión hotelera para el desarrollo de las economías locales | **N. Mouchrek and L. Krucken:** Diseño como agente de cambio: iniciativas orientadas a la práctica en la enseñanza del diseño | **N. Mouchrek:** Diseño para el desarrollo de la juventud y su participación en la sostenibilidad | **G. Nuri Barón:** La transición urbana y social hacia un paradigma de movilidad sostenible | **D. V. Di Bella:** Impacto de la Experiencia Diseño en Perspectiva. (2020). Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 80, junio. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: **Giros visuales. Julio César Goyez Narváez y Alejandra Niedermaier:** Prólogo | **Gabriel Alba y Juan Guillermo Buenaventura:** *Cruce de caminos*. Un estado del arte de la investigación-creación | **María Ximena Betancourt Ruiz:** La imagen visual de la identidad, entre resistencias y representaciones hegemónicas | **Vanesa Brasil Campos Rodriguez:** Marca M para Hitchcock - *Dial M for Hitchcock*. Los hilos y matices que se repiten en la obra del director | **Basilio Casanova Varela:** El arte de la creación | **Julio César Goyez Narváez:** Audiovisualidad, cultura popular e investigación-creación | **Trixi Allina Bloch y Alejandro Jaramillo Hoyos:** Mesa radicante: experiencia e imagen | **Esmeralda Hernández Toledano y Luis Martín Arias:** El cine como modelo de realidad: análisis de “Él” (Luis Buñuel, 1953) | **Alejandra Niedermaier:** Posibilidades de la imagen en tiempos de oscuridad | **Wilson Orozco:** La representación ficcional de la pobreza en *Tierra sin pan* y *Agarrando pueblo* | **Juan Manuel Perez:** Macropoéticas y Micropoéticas de la representación del cuerpo en la iconósfera contemporánea | **Eduardo A. Russo:** Visualidades en tránsito: el cine de David Lynch | **Sebastián Russo:** El fuego (in)extinguible. *Imagen y Revolución en Georges Didi Huberman y Joao Moreira Salles* | **Camila Sabeckis y Eleonora Vallazza:** La integración del cine expandido al espacio museístico | **Nicolás Sorrivas:** Black Mirror: El espejo que nos mira | **Valeria Stefanini:** El yo desnudo. La puesta en escena del yo en la obra de Liliana Maresca | **Jorge Zuzulich:** Dispositivo, cine y arte contemporáneo. (2020). Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 79, mayo. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: **Tiempos inestables. Un mundo en transición.** **M. Veneziani:** Prólogo | **M. Veneziani:** Diseño y cultura. Huellas japonesas en la Argentina | **V. Martínez Azaro:** Empatía y Diseño en un contexto de inmigración | **X. González Eliçabe:** La permanencia en el cambio. El poncho como bandera de libertad | **V. Fiorini:** Diseño de indumentaria: Nuevas estrategias de enseñanza y modelos de innovación en el marco del consumo de moda | **C. Eiriz:** La enseñanza de la metodología de la investigación en la era de la invención: Hacia un nuevo humanismo | **M. Buey Fernández:** Educar para no competir. La guerra de las naciones: nuevo escenario multipolar e innovación social como alternativa de adaptación | **M. del M. Ketlun:** Fases y redes en la metodología del Design Thinking | **C. I. Galbusera Testa:** La evolución de los modelos de enseñar-aprender diseño en el nuevo escenario generacional | **M. F. Bertuzzi y D. Escobar:** Identidad y nacionalismo. Una mirada sobre la búsqueda de identidad y nuevas tendencias en el diseño de modas | **J. A. Di Loreto:** Rembrandt: estética, sujeción y corporalidad | **L. Mastantuono:** Nostalgia Cinematográfica | **S. Faerm:** A World in Flux | **S. Faerm:** Contemplative Pedagogy in the College Classroom: Theory, Research, and Practice for Holistic Student Development | **T. Werner:** Preconceptions of the Ideal: Ethnic and Physical Diversity Fashion | **M. G. Cyr:** China: Hyper-Consumerism, Abstract Identity | **N. Palomo-Lovinski and S. Faerm:** Changing the Rules of the Game: Sustainable Product Service Systems and Manufacturing in the Fashion Industry | **A. Sebek and J. Jones:** Immersion in the Workplace: A Unique Model for Students to Engage in Real-World Service Design. (2020). Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 78, marzo. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: **Cine e historia. Representaciones filmicas en un mundo globalizado.** **Zulema Marzorati y Mercedes Pombo:** Prefacio | **Eje 1: Etnicidades en la pantalla:** **Tzvi Tal:** Brechas y etnicidad. Personajes judíos violentos en películas de Argentina, Uruguay y Venezuela | **Alejandra F. Rodríguez:** ¿Dónde está el sujeto?: problemas de representación de los pueblos originarios en el cine | **Eje 2: Construyendo la historia:** **Mónica Gruber:** Medios y poder: 1984 | **Adriana A. Stagnaro:** Lo imaginario y lo maravilloso de Internet. Una aproximación antropológica | **Zulema Marzorati y Mercedes Pombo:** Humanismo y solidaridad en *El puerto* (Kaurismäki, Finlandia/Francia/ Alemania, 2011) | **Eje 3: Cine, historia y memoria:** **María Elena Stella:** Holocausto y memoria en los tiempos de la globalización. Representaciones en el cine alemán | **Claudia Bossay P:** *Libertadores*; bicentenarios de las independencias en el cine | **Marta N. R. Casale:** La imagen faltante, de Rithy Panh, testigo y cineasta. El genocidio en primera persona. (2020). Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 77, mayo. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: **Moda, Diseño y Sociedad.** **Laura Zambrini:** Prólogo | **Carlos Roberto Oliveira de Araújo:** Metamorfose Corporal na Moda e no Carnaval | **Analía Faccia:** Discursos sobre el cuerpo, vestimenta y desigualdad de género | **Griselda Flester:** Marcas de género en el diseño tipográfico de revistas de moda | **Jorge Leite Jr.:** Sexo, género y ropas | **Nancy de P. Moretti:** La construcción del lenguaje gráfico en el diseño de moda y la transformación del cuerpo

femenino | **María Eugenia Correa:** Diseño y sustentabilidad. Un nuevo escenario posible en el campo de la moda | **Gabriela Poltronieri Lenzi:** O chapéu: Uma ferramenta para a identidade e a responsabilidade social no câncer de mama | **Taña Escobar Guanoluiza y Silvana Amoroso Peralta:** El giro humanista del sistema de la moda | **Suzana Avelar:** La moda contemporánea en Brasil: para escapar del Siglo XX | **Daniela Lucena y Gisela Laboureau:** Vestimentas indisciplinadas en la escena contracultural de los años 80 | **Paula Miguel:** Más allá del autor. La construcción pública del diseño de indumentaria en Argentina | **Gianne Maria Montedônio Chagastelles:** Arte y Costumbres: Los pliegues azules en los vestidos de vinilo de Laura Lima (1990-2010) | **Patricia Reinheimer:** Tecendo um mundo de diferenças. (2020). Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 76, mayo. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: **Arte y Comunicación: Experiencias estéticas y el flujo del tiempo.** N. Aguerre y M. Boivent: Prólogo | **V. Capasso:** Nuevas tramas socio-espaciales después de la inundación en la ciudad de La Plata: un análisis de experiencias artísticas y memoria colectiva | **J. Cisneros:** Operaciones de montaje y reescritura como huellas del tiempo en “Diagonal Cero” | **V. de la Cruz Lichet:** Hacia una taxonomía de la Memoria. Prácticas artísticas colombianas en torno a la reconstitución de hechos históricos | **A. del P. Forero Hurtado, Y. A. Orozco y L. C. Rodríguez Páez:** El presente y el irremediable pasado. La reconstrucción de lo público desde la música rap de la Alianza Urbana en Quibdó-Chocó, Colombia | **F. Fajole:** Mirtha Dermisache: La otredad de la escritura | **E. García Aranguren:** Vanguardias artísticas y videojuegos: retomar el pasado para el mercado futuro | **L. Garaglia:** “Cómo hacer palabras con cosas” | **L. Gómez:** El cine y esos pueblitos: Mediaciones culturales de la memoria nacional | **B. Gustavo:** Vanguardias, dependencia cultural y periodizaciones en lucha. La historización del arte argentino de los años ‘60 | **F. Jaubet:** Poesía de lo real en “Historia de un Clan” de Luis Ortega | **C. Juárez y J. Lamilla:** Prácticas sonoras desbordantes. El surgimiento del ciclo Experimenta97 en Buenos Aires | **I. Mihal y M. Matarrese:** Diversidad cultural y pueblos indígenas: una mirada sobre las TIC | **C. D. Paz:** De esta suerte se gobierna la mayor parte. La jefatura indígena examinada desde la intencionalidad performativa de la escritura etnológica de la Compañía de Jesús | **M. E. Torres:** Tiempos de Amor | **C. Vallina y C. Vallina:** Imagen y Memoria. (2019). Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 75, diciembre. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: **Artes Dibujadas: cartografías y escenas de la Historieta, el Humor Gráfico y la Animación.** **Laura Vazquez:** Prólogo | **Mara Burkart:** La Guerra de Malvinas según las Caricaturas de Hermenegildo Sábat en *Clarín* | **Laura Caraballo:** La parodia y la sátira en la historieta transpositiva de Alberto Breccia | **Alice Favaro:** La “Beya” durmiente: entre reescritura y transposición | **Amadeo Gandolfo:** La historia interminable: *Langostino y Mangucho y Meneca en Patoruzito* (1945-1950) | **Sebastian Gago:** Desovillando tramas culturales: un mapeo de la circulación y el consumo de las historietas *Nippur de Lagash* y *El Eternauta* | **Jozefh Queiroz:** La crónica-historieta en *Macanudo*, de Liniers | **Marilda Lopes Pinheiro**

Queluz: Logotipo ou quadrinho? As animadas aventuras de Don Quixote nas capas de Ângelo Agostini | **Analia Lorena Meo:** Anime y consumo en Argentina en las páginas de *Clarín, La Nación y Página 12* (1997-2001) | **Ana Pedrazzini y Nora Scheuer:** Sobre la relación verbal-visual en el humor gráfico y sus recursos | **Paulo Ramos:** O enigma do número dois: os limites da tira em ambientes digitais | **Roberto Elísio dos Santos:** O Brasil através das histórias em quadrinhos de humor | **Facundo Saxe:** *Jago* de Ralf König: historieta sexo-disidente o cómo volver porno y queer a Shakespeare | **Pablo Turnes:** *Breccia Negro:* el testimonio de un autor | **Laura Vazquez y Pablo Turnes:** Contar desde los fragmentos. Rupturas, memoria y lenguaje en dos casos de la historieta argentina contemporánea | **Aníbal Villordo:** La imagen intolerable: Intensidad estética y violencia en el cómic de superhéroes | **Máximo Eserverri:** Víctor Iturralde Rúa y la especificidad de lo infantil. Un primerísimo primer acercamiento. (2019). Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 74, septiembre. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: **Diseño en Perspectiva - Diseño para la transición. Primera Sección.** D. V. Di Bella: Prólogo de la Primera Sección | T. Irwin: Prefacio Diseño para la Transición | D. Lockton and S. Candy: Un vocabulario para las visiones del diseño para las transiciones | G. Kossoff: Localismo cosmopolita: la red planetaria de la vida cotidiana dentro de lo local | A. Í. Gaziulusoy: Postales desde los límites: hacia los futuros del diseño para las transiciones sostenibles | C. Tonkinwise: (Des)órdenes del diseño: sistemas de mediación de nivel en el diseño para la transición | I. Mulder, T. Jaskiewicz and N. Morelli: Sobre la ciudadanía digital y los datos como un nuevo campo común: ¿Podemos diseñar un nuevo movimiento? | P. Scupelli: Enseñanza del diseño para la transición: un estudio de caso sobre *Design Agility, Design Ethos y Ddesign Futures* | J. Boehnert: Diseño para la transición y pensamiento ecológico | T. Irwin: El enfoque emergente del diseño para la transición | T. Costa Gomez: Proyectos de transición en curso: una perspectiva del sur | S. Hamilton: Palabras en acción: Creando y haciendo el diseño para la transición en Ojai, California, un caso de estudio | Ch. L. Dahle: Diseñar para las transiciones: abordar el problema de la pesca excesiva en el mundo | S. Rohrbach and M. Steenson: Diseño para la transición: enseñanza y aprendizaje | M. A. Mages and D. Onafuwa: Opacidad, transición e investigación en diseño. (2019). Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 73, julio. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: **Convergencia pedagógica-digital: libros, lecturas y diseño.** Ivana Mihal: Prólogo. Narrativa transmedia. Convergencia pedagógica-digital: libros, lecturas y diseño | Natalia Aguerre: Arte y Medios: Narrativa transmedia y el translector | Francisco Albarello: El lector en la encrucijada: la *lectura/navegación* en las pantallas digitales | María del Carmen Rosas Franco: Nuevos soportes, nuevos modos de leer. La narrativa en la Literatura infantil y juvenil digital | Florencia Lila Sorrentino: Instantáneas: la lectura en los tiempos que corren | Gustavo Bombini: Didáctica de la lectura y la escritura y multimodalidad | Mariana Landau: Los discursos sobre tecnologías y educación en la esfera pública | Mónica Pini: Políticas de

alfabetización digital. Educación e inclusión | **Lia Calabre**: Planos de livro e leitura em tempos da cultura digital | **Ana Ligia Medeiros y Gilda Olinto**: O impacto da tecnologia de informação e comunicação nas bibliotecas públicas: envolvimento comunitário, criatividade e inovação | **Eduardo Pereyra**: Juventudes y TIC: Estados locales frente al abordaje de la promoción de la lectura | **Daniela Szpilbarg**: Configuraciones emergentes de circulación y lectura en el entorno digital: el caso de Bajalibros.com. (2019). Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 72, mayo. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: **Cruces entre Cultura y Diseño: repensando el diseño de los procesos culturales y los abordajes culturales del diseño**. **Karen Avenburg y Marina Matarrese**: Introducción. Cruces entre Cultura y Diseño: repensando el diseño de los procesos culturales y los abordajes culturales del diseño | **Ivana Mihal**: Estéticas, lecturas e industria del libro: el caso de los e-books | **Laura Ferreño y María Laura Giménez**: Desafíos actuales de las políticas culturales. Análisis de caso en el Municipio de Avellaneda | **Silvia Benza**: El Distrito de Diseño en la Ciudad de Buenos Aires: una mirada desde los usos de la cultura en contextos globales y locales | **Natalia Aguerre**: Las performances musicales en las misiones jesuitas de guaraníes | **Julietta Infantino**: Arte y Transformación social. El aporte de artistas (circenses) en el diseño de políticas culturales urbanas | **Verónica Griselda Talellis, Elsa Alicia Martínez, Karen Avenburg y Alina Cibea**: Investigación y gestión cultural: diseñando articulaciones | **Verónica Paiva y Alejo García de la Cárcova**: Wright Mills y su crítica al diseño de segunda posguerra. Los aportes de la sociología al mundo del diseño | **Laura Zambrini**: Diseño e indumentaria: una mirada histórica sobre la estética de las identidades de género | **Bárbara Guershman**: Marcas de shopping o de diseñador. Los procesos de adscripción en la moda. (2019). Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 71, marzo. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: **Materialidad difusa. Prácticas de diseño y tendencias**. **Daniel Wolf**: Prólogo de la Universidad de Palermo | **Jorge Pokropek y Ana Cravino**: Algunas precisiones sobre la borrosa noción de “Materia” para el diseño interior | **Leila Lemgruber Queiroz**: Desmaterialización e inmaterialidad en el contexto contemporáneo del Diseño | **Maximiliano Zito**: La sustentabilidad de Internet de las Cosas | **Gabriela Nuri Barón**: La des-materialización de productos tangibles en una perspectiva de sustentabilidad | **Marina Andrea Baima**: El proceso de diseño desde la génesis de los materiales | **Marinella Ferrara and Valentina Rognoli**: Introduction by the School of Design of Politecnico di Milano | **Marinella Ferrara and Anna Cecilia Russo**: The Italian Design Approach to Materials between tangible and intangible meanings | **Linda Worbin**: Designing for a start; irreversible dynamic textile patterns | **Zurich Manuel Kretzer**: Educating smart materials | **Murat Bengisu**: Biomimetic materials and design | **Valentina Rognoli and Camilo Ayala Garcia**: Material activism. New hybrid scenarios between design and technology | **Giulia Gerosa and Laura Daglio**: Diffuse materiality in public spaces between expressiveness and performance | **Giovanni Maria Conti**: Material for knitwear: a new contemporary design scenario | **Giulio Ceppi**: Slow+Design as sustainable

sensoriality: an innovative approach aimed to explore the new relationships among design, innovation and sustainability. (2018). Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 70, diciembre. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: **Presente y futuro del diseño latino. María Verónica Barzola**: Prólogo de la Universidad de Palermo | **Rita Ribeiro**: Prólogo da Universidade do Estado de Minas Gerais. **FILOSOFÍA DEL DISEÑO Y CONTEXTO SOCIAL: Jorge Gaitto | María Verónica Barzola | Celso Carnos Scaletsky, Chiara Del Gaudio, Filipe Campelo Xavier da Costa, Gerry Derksen, Guilherme Corrêa Meyer, Juan de la Rosa, Piotr Michura y Stan Ruecker | Anderson Antonio Horta. EL DISEÑO COMO AGENTE DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL: María Ledesma | Silvia Sasaoka, Giselle Marques Leite, Mônica Cristina de Moura y Luís Carlos Paschoarelli | Caroline Salvan Pagnan y Artur Caron Mottin | Simone Abreu | Zulma Buendía De Viana | Elisangela Batista. EL DISEÑO COMO FACTOR DE DESARROLLO ECONÓMICO: María del Rosario Bernatene y Guillermo Juan Canale | Liliana Durán Bobadilla y Luis Daniel Mancipe Lopez | Ana Urroz-Osés | Camilo de Felis Belchior. FORMACIÓN PARA EL DISEÑO SOCIAL: Rita Aparecida da Conceição Ribeiro | Cristian Antoine, Santiago Aránguiz y Carolina Montt | Polyana Ferreira Lira da Cruz y Wellington Gomes de Medeiro | Carlos Henrique Xerfan do Amaral, André Ribeiro de Oliveira y Sandra Maria Nunes Vivone | Ana Beatriz Pereira de Andrade y Henrique Perazzi de Aquino. (2018). Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 69, septiembre. Con Arbitraje.**

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: **Cine e Historia. Pluralidad de voces y miradas sobre el autoritarismo y el totalitarismo. Zulema Marzorati y Mercedes Pombo**: Prólogo | **Rodolfo Battagliese**: Poder estatal y dominación de género: sus representaciones en *La linterna roja* (China, 1991) de Zhang Yimou | **Lizel Tornay**: Representaciones de mujeres en el cine de realizadoras feministas durante los períodos posdictatoriales. España y Argentina | **Zulema Marzorati y Mercedes Pombo**: El fascismo en la pantalla: *Vincere* (Italia, Bellochio, 2009) | **Victoria Alvarez**: Cine, represión y género en la transición democrática. Un análisis de *La noche de los lápices* | **Tzvi Tal**: La estética del trauma y el discurso de la memoria: personajes infantiles ante el terror estatal en *Infancia clandestina* (Ávila, Argentina, 2011) | **Maira Cristiá**: Frente al autoritarismo, la creación. La experiencia de AIDA y su relectura en el film *El Exilio de Gardel* (Fernando Solanas, Francia / Argentina, 1985) | **Sonia Sasiain**: El lugar del Estado en la representación de la vivienda popular: desde la construcción de la opinión pública hacia la censura | **Mónica Gruber**: Medios y poder: *1984*. (2018). Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 68, julio. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: **La dimensión ideológica de la enseñanza del diseño. Cecilia Mazzeo**: Prólogo. La dimensión ideológica de la enseñanza del diseño | **Constanza Necuzzi**: Educación, enseñanza y didáctica en la contemporaneidad | **Inés Olmedo**: La Dirección de Arte en el cine, desafíos disciplinares

y pedagógicos | **Beatriz Galán:** Reconstruyendo el entramado de una sociedad creativa. Estrategias para la formación de diseñadores en contextos de complejidad | **Clara Ben Altabef:** Intenciones para una didáctica proyectual. Caso: asignatura Proyecto y Forma en la FAU-UNT | **Diego Giovanni Bermúdez Aguirre:** El estado de posibilidad de la Historia del Diseño | **María Ledesma:** Luces y sombras en la enseñanza del Diseño. Una reflexión sobre su transformación en saber universitario | **Ana Cravino:** Enseñar Diseño: La emergencia de la teoría | **Mabel Amanda López:** Modos de decir y modos de ser: palabra e ideología en el taller de diseño | **Ana María Romano:** La construcción de la cosmovisión durante la enseñanza. (2018). Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 67, mayo. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: **Componentes del diseño audiovisual experimental.** **Gonzalo Aranda Toro y Alejandra Niedermaier:** Prólogo | **Alejandra Niedermaier:** Introducción | **María José Alcalde:** Reflexión acerca del ejercicio audiovisual como medio de expresión del diseño gráfico experimental | **Eugenia Álvarez Saavedra:** El diseño en las representaciones audiovisuales de la etnia Mapuche | **Laura Bertolotto Navarrete y Katherine Hetz Rodríguez:** Reflexión respecto de la conexión entre la disciplina del diseño y la audiovisual, como factor estratégico de desarrollo | **José Luis Cancio:** *Cerebus*, un modelo de edición independiente | **Rosa Chalkho:** La música cinematográfica y la construcción del sentido en el film | **Antonietta Clunes:** Experimentación con medios análogos y su aplicación como recurso audiovisual, reflejo de un contexto latinoamericano | **Daniela V. Di Bella:** Ex Obra, la rematerialización de la imagen en movimiento | **Pamela Petruska Gatica Ramírez:** Ver y sentir (pantallas). Diseño, dispositivos y emoción | **Ricardo Pérez Rivera:** Acerca del método de la observación y algunos alcances al estudio experimental para la construcción de imágenes | **Juan Manuel Pérez:** Sobre subjetividades en la educación visual contemporánea: algunos componentes | **Eduardo A. Russo:** Aspectos intermediales de la enseñanza audiovisual. Un abordaje transversal, entre el cine y los nuevos medios | **Gisela Massara, Camila Sabeckis y Eleonora Vallazza:** Tendencias en el Cine Expandido Contemporáneo. (2018). Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 66, marzo. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: **Maestría en Diseño de la Universidad de Palermo [Catálogo de Tesis. 5ª Edición. Ciclo 2014-2015].** (2017). Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 65, diciembre. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: **Los procesos emergentes en la enseñanza y la práctica del diseño.** **M. Veneziani:** Prólogo | **M. Veneziani:** Moda y comida: Una alianza que predice hechos económicos | **M. Buey Fernández:** Involúcrame y entenderé | **F. Bertuzzi y D. Escobar:** El espíritu emprendedor. Un acercamiento al diseño independiente de moda y las oportunidades de crecimiento comercial en el contexto actual argentino | **X. González Eliçabe:** Arte popular y diseño: los atributos de un nuevo lujo | **C. Eiriz:** Creación y operaciones de transformación. Aportes para una

retórica del diseño | **P.M. Doria:** Desafío creativo cooperativo | **V. Fiorini:** Nuevos escenarios de las prácticas del diseño de indumentaria en Latinoamérica. Conceptos, metodologías e innovación productiva en el marco de la contemporaneidad | **R. Aras:** Los nuevos aprendizajes del sujeto digital | **L. Mastantuono:** Tendencias hacia un cine medioambiental. Concientización de una producción y diseño sustentable | **D. Di Bella:** El cuerpo como territorio | **V. Stefanini:** La mirada propia. El autorretrato en la fotografía contemporánea | **S. Faerm:** Introducción | **A. Fry, R. Alexander, and S. Ladhib:** Los emprendimientos en Diseño en la economía post-recesión: Parson's E Lab, la Incubadora de Negocios de Diseño | **S. Faerm:** Desarrollando un nuevo valor en diseño; del “qué” al “cómo” | **A. Kurennaya:** Moda como práctica, Moda como proceso: los principios del lenguaje como marco para entender el proceso de diseño | **L. Beltran-Rubio:** Colombia for Export: Johanna Ortiz, Pepa Pombo y la recreación de la identidad cultural para el mercado global de la moda | **A. Fry, G. Goretti, S. Ladhib, E. Cianfanelli, and C. Overby:** “Artesanías de avanzada” integradas con el saber hacer; el papel del valor intangible y el rol central del artesano en el artesanato de alta gama del siglo 21 | **T. Werner and S. Faerm:** El uso de medios comerciales para involucrar e impactar de manera positiva en las comunidades. (2017). Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 64, septiembre. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: **Programa de Investigación de la Facultad de Diseño y Comunicación [Catálogo de Investigaciones. 1ª Edición. Ciclo 2007-2015]. Investigaciones (abstracts) organizadas por campos temáticos:** a. Empresas y marcas | b. Medios y estrategias de comunicación | c. Nuevas tecnologías | d. Nuevos profesionales | e. Diseño y producción de objetos, espacios e imágenes | f. Pedagogía del diseño y las comunicaciones | g. Historia y tendencia. **Selección de Investigaciones (completas):** **Patricia Dosio:** Detección y abordaje de problemas o tendencias actuales en el arte y el diseño | **Débora Belmes:** Nuevas herramientas de la comunicación. Un estudio acerca del amor, la amistad, la educación y el trabajo en jóvenes universitarios | **Eleonora Vallaza:** El Found Footage como práctica del video-arte argentino de la última década | **Andrés Olaizola:** Alfabetización académica en entornos digitales | **Marina Mendoza:** Hacia la construcción de una ciudadanía mediática. Reflexiones sobre la influencia de las políticas neoliberales en la configuración de la comunicación pública argentina | **Valeria Stefanini:** Los modos de representación del cuerpo en la fotografía de moda. Producciones fotográficas de la Revista Catalogue. (2017). Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 63, julio. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: **Cine documental.** **Fernando Mazás:** Prólogo | **Igor Dimitri Gonçalves:** Werner Herzog, documentales de viaje: *Fata Morgana, La Soufrière, A la espera de una catástrofe inevitable, Wodaabe, Pastores del sol, Jag Mandir* | **Nerea González:** La doble lectura de *Canciones para después de una guerra* explicada desde el marco teórico de las problemáticas del documental | **Lucía Levis Bilsky:** De artistas, consumidores y críticos: dinámicas del cambio, el gusto y la distinción en el campo artístico actual. Jean-Luc Godard y su *Adiós al Lenguaje* | **Claudia Martins:** Péter Forgács: imágenes de familia y la memoria del Holocausto | **Fernando**

Mazás: *Edificio Master*: la tecnología audiovisual como escritura étnica | **Carlos Gustavo Motta:** La antropología visual | **Gonzalo Murúa Losada:** Por un cuarto cine, el webdoc en la era de las narraciones digitales | **Antonio Romero Zurita:** El cine intelectual de Fernando Birri. Antecedentes a la conformación del Documental Militante en Argentina | **María A. Sifontes:** El acto performático como expresión del pensamiento en obras realizadas por artistas venezolanos. (2017). Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 62, mayo. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: **Imágenes/ escrituras: trazos reversibles.** **Laura Ruiz y Marcos Zangrandi:** Presentación. El lazo imagen/escritura en los nexos de la cultura contemporánea. **1. Blogs/escrituras.** **Diego Vigna:** Lo narrado en imágenes (o las imágenes narradas). Ficciones, pruebas, trazos y fotografías en las publicaciones de los escritores en blogs | **Mariana Catalin:** Daniel Link y la televisión: ensayos entre la clase y la cualificación. **2. Cine/escrituras.** **Vanina Escales:** El ensayo a la búsqueda de la imagen | **Diego A. Moreiras:** Dimensiones de una masacre en la escuela: traducción intersemiótica en *We need to talk about Kevin* | **Nicolás Suárez:** Pueblo, comunidad y mito en *Juan Moreira* de Leonardo Favio y en *Facundo. La sombra del Tigre* de Nicolás Sarquís | **Marcos Zangrandi:** Antín / Cortázar: cruces y destiempos entre la escritura y el cine. **3. Imágenes/escrituras.** **Álvaro Fernández Bravo:** Imágenes, trauma, memoria: miradas del pasado reciente en obras de Patricio Guzmán, Adriana Lestido y Gustavo Germano | **Laura Ruiz:** Bronce y sueños, los gitanos. Nomadismo, identidades por exclusión y otredad negativa en Jorge Nedich y Josef Koudelka | **Santiago Ruiz y Ximena Triquell:** Imágenes y palabras en la lucha por imposición de sentidos: la imagen como generadora de relatos. (2017). Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 61, marzo. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: **Lecturas y poéticas del arte latinoamericano: apropiaciones, rupturas y continuidades.** **María Gabriela Figueroa:** Prólogo | **Cecilia Iida:** El arte local en el contexto global | **Silvia Dolinko:** Lecturas sobre el grabado en la Argentina a mediados del siglo XX | **Ana Hib:** Repertorio de artistas mujeres en la historiografía canónica del arte argentino: un panorama de encuentros y desencuentros | **Cecilia Marina Slaby:** Mito y banalización: el arte precolombino en el arte actual. La obra de Rimer Cardillo y su apropiación de la iconografía prehispánica | **Lucía Acosta:** Jorge Prelorán: las voces que aún podemos escuchar | **Luz Horne:** Un paisaje nuevo de lo posible. Hacia una conceptualización de la “ficción documental” a partir de Fotografías, de Andrés Di Tella | **María Cristina Rossi:** Redes latinoamericanas de arte constructivo | **Florencia Garramuño:** Todos somos antropófagos. Sobrevivencias de una vocación internacionalista en la cultura brasileña | **Jazmín Adler:** Artes electrónicas en Argentina. En busca del eslabón perdido. (2016). Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 60, diciembre. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: **La experiencia fotográfica en diálogo con las experiencias del mundo.** **Alejandra Niedermaier:** Prólogo

| **François Soulages**: Geoestética de idas-vueltas (a modo de introducción) | **Eric Bonnet**: Partir y volver. Cuba, tierra natal de Wifredo Lam y Ana Mendieta | **María Aurelia Di Bernardino**: Lo que oculta una frontera: el para qué escindir la ciencia del arte | **Alejandro Erbetta**: La experiencia migratoria como posibilidad de creación | **Raquel Fonseca**: En la frontera de las imágenes de una inmigración en doble sentido; ida y vuelta | **Denise Labraga**: Fronteras blandas. Posibilidades de representación del horror | **Alejandra Niedermaier**: La imagen síntoma: construcciones estéticas del yo | **Pedro San Ginés Aguilar**: Hijo de la migración | **Silvia Solas**: Fronteras artísticas: sentidos y sinsentidos de lo visual | **François Soulages**: Las fronteras & el ida-vuelta | **Joaquim Viana**: Las transformaciones diagramáticas: imágenes y fronteras efímeras. (2016). Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 59, septiembre. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: **Cine y Moda**. P. Doria: **Prólogo Universidad de Palermo** | M. Carlos: **Moda en cine: signos y simbolismos** | D. Ceccato: **Cortos de moda, un género en auge** | P. Doria: **Brillos y utopías** | V. Fiorini: **Moda, cuerpo y cine** | C. Garizoain: **De la pasarela al cine, del cine a la pasarela. El vestuario y la moda en el cine argentino hoy** | M. Orta: **Moda fantástica** | S. Roffe: **Vestuario de cine: El relator silencioso** | M. Veneziani: **Moda y cine: entre el relato y el ropaje** | L. Acar: **La seducción del cuerpo vestido en La fuente de las mujeres** | F. di Cola: **Moda y autenticidad histórica en el cine: nuevos ecos de la escuela viscontina** | E. Monteiro: **El amor, los cuerpos y las ropas en Michael Haneke** | D. Trindade: **Vestes del tiempo: telas, movimientos e intervalos en la película Lavoura Arcaica** | N. Villaça: **Almodóvar: Cineasta y diseñador** | F. Mazás: **El cine come metalenguaje. Haciendo visible el código de la moda** | **Cuerpo, Arte y Diseño**. P. Doria: **Prólogo Universidad de Palermo** | S. Cornejo y P. Estebecorena: **Cuerpo, imagen e identidad. Relación (im)perfecta** | D. Ceccato: **Cuerpos encriptadas: Entre el ser real e irreal** | L. Garabieta: **Cuerpo y tiempo** | G. Gómez del Río: **Nuevos soportes, nuevos cuerpos** | M. Matarrese: **Cestería pilagá: una aproximación desde la estética al cuerpo** | C. Puppo: **El arte de diseñar nuestro cuerpo** | S. Roffe: **Ingeniería y arquitectura de la Moda: El cuerpo rediseñado** | L. Ruiz: **Imágenes de la otredad. Arte, política y cuerpos residuales en Daniel Santoro** | V. Suárez: **Cuerpos: utopías de lo real** | S. Avelar: **El futuro de la moda: una discusión posible** | S. M. Costa, Esteban F. Tuesta & S. A. Costa: **Residuos agro-industriales utilizados como materias-primas en estudios de desarrollo de fibras textiles** | F. Dantas Mendes: **El Diseño como estrategia de Postponement en la MVM Manufactura del Vestuario de la Moda** | B. Ferreira Pires: **Cuerpo trazado. Contexturas orgánicas e inorgánicas** | C. R. Garcia Vicentini: **El lugar de la creatividad en el desarrollo de productos de moda contemporáneos**. (2016). Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 58, julio. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: **Moda en el siglo XX: una mirada desde las artes, los medios y la tecnología**. Matilde Carlos: **Prólogo** | Melisa Perez y Perez: **Las asociaciones entre el arte y la moda en el siglo XX** | Mónica Silvia Incorvaia: **La fotografía en la moda. Entre la seducción y el encanto** | Gladys Mercado:

Vestuario: entre el cine y la moda | Gabriela Gómez del Río: **Fotolectos: cuando la imagen se vuelve espacio. Estudio de caso Para Ti Colecciones** | Valeria Tuozzo: **La moda en las sociedades modernas** | Esteban Maioli: **Moda, cuerpo e industria. Una revisión sobre la industria de la moda, el uso generalizado de TICs y la Tercera Revolución Industrial Informativa** | **Las Pymes y el mundo de la comunicación y los negocios.** Patricia Iurcovich: **Prólogo** | Liliana Devoto: **La sustentabilidad en las pymes, ¿es posible?** | Sonia Grotz: **Cómo transformar un sueño en un proyecto** | María A. Rosa Dominici: **La importancia del coaching en las PYMES como factor estratégico de cambio** | Victoria Mejuto: **La creación de diseño y marca en las Pymes** | Diana Silveira: **Las pymes argentinas: realidades y perspectivas** | Christian Javier Klyver: **Las Redes Sociales y las PyMES. Una relación productiva** | Silvia Martinica: **El maltrato psicológico en la empresa** | Debora Shapira: **La sucesión en las PYMES, el factor gerenciamiento.** (2016). Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 57, marzo. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: **Pedagogías y poéticas de la imagen.** Julio César Goyes Narváez y Alejandra Niedermaier: **Prólogo** | Vanessa Brasil Campos Rodríguez: **Una mirada al borde del precipicio. La fascinación por lo siniestro en el espectáculo de lo real (reality show)** | Mónica Ferreira Mayrink: **La escuela en escena: las películas como signos mediadores de la formación crítico-reflexiva de profesores** | Jesús González Requena: **De los textos yoicos a los textos simbólicos** | Julio César Goyes Narváez: **Audiovisualidad y subjetividad. Del icono a la imagen filmica** | Alejandro Jaramillo Hoyos: **Poética de la imagen - imagen poética** | Leopoldo Lituma Agüero: **Imagen, memoria y Nación. La historia del Perú en sus imágenes primigenias** | Luis Martín Arias: **¿Qué queremos decir cuando decimos “imagen”? Una aproximación desde la teoría de las funciones del lenguaje** | Luis Eduardo Motta R.: **La imagen y su función didáctica en la educación artística** | Alejandra Niedermaier: **Cuando me asalta el miedo, creo una imagen** | Eduardo A. Russo: **Dinámicas de pantalla, prácticas post-espectatoriales y pedagogías de lo audiovisual** | Viviana Suarez: **Interferencias. Notas sobre el taller como territorio, la regla como posibilidad, la obra como médium** | Lorenzo Javier Torres Hortelano: **Aproximación a un modelo de representación virtual lúdico (MRVL). Virtual Self, narcisismo y ausencia de sentido.** (2016). Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 56, marzo. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: **Maestría en Diseño de la Universidad de Palermo [Catálogo de Tesis. 4ª Edición. Ciclo 2012-2013]. Tesis recomendada para su publicación: Mariluz Sarmiento: La relación entre la biónica y el diseño para los criterios de forma y función.** (2015). Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 55, septiembre. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: **Reflexiones sobre la imagen: un grito interminable e infinito.** Jorge Couto: **Prólogo** | Joaquín Linne

y Diego Basile: **Adolescentes y redes sociales online. El photo sharing como motor de la sociabilidad** | María José Bórquez: **El Photoshop en guerra: algo más que un retoque cosmético** | Virginia E. Zuleta: **Una apertura de Pina. Algunas reflexiones en torno al documental de Wim Wenders** | Lorena Steinberg: **El funcionamiento indicial de la imagen en el nuevo cine documental latinoamericano** | Fernando Mazás: **Apuntes sobre el rol del audiovisual en una genealogía materialista de la representación** | Florencia Larralde Armas: **Las fotos sacadas de la ESMA por Victor Bastera en el Museo de Arte y Memoria de La Plata: el lugar de la imagen en los trabajos de la memoria de la última dictadura militar argentina** | Tomás Frère Affanni: **La imagen y la música. Apuntes a partir de El artista** | Mariana Bavoleo: **El Fileteado Porteño: motivos decorativos en el margen de la comunicación publicitaria** | Mariela Acevedo: **Una reflexión sobre los aportes de la Epistemología Feminista al campo de los estudios comunicacionales** | Daniela Ceccato: **Los blogs de moda como creadores de modelos estéticos** | Natalia Garrido: **Imagen digital y sitios de redes sociales en internet: ¿más allá de espectacularización de la vida cotidiana?** | Eugenia Verónica Negreira: **El color en la imagen: una relación del pasado - presente y futuro** | Ayelén Zaretti: **Cuerpos publicitarios: cuerpos de diseño. Las imágenes del cuerpo en el discurso publicitario de la televisión. Un análisis discursivo** | Jorge Couto: **La “belleza” im-posible visual/digital de las tapas de las revistas. Aportes de la biopolítica para entender su u-topía.** (2015). Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 54, septiembre. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: **Interpretando el pensamiento de diseño del siglo XXI.** Marisa Cuervo: **Prólogo** | Marcia Veneziani: **Introducción Universidad de Palermo. Tendencias opuestas** | Leandro Allochis: **La mirada lúcida. Desafíos en la producción y recepción de imágenes en la comunicación contemporánea** | Teresita Bonafina: **Lo austero. ¿Un estilo de vida o una tendencia en la moda?** | Florencia Bustingorry: **Moda y distinción social. Reflexiones en torno a los sentidos atribuidos a la moda** | Carlos Caram: **Pedagogía del diseño: el proyecto del proyecto** | Patricia M. Doria: **Poética, e inspiración en Diseño de Indumentaria** | Verónica Fiorini: **Tendencias de consumo, innovación e identidad en la moda: Transformaciones en la enseñanza del diseño latinoamericano** | Paola Gallarato: **Buscando el vacío. Reflexiones entre líneas sobre la forma del espacio** | Andrea Pol: **Brand 2020. El futuro de las marcas** | José E. Putruele y Marcia C. Veneziani: **Sustentabilidad, diseño y reciclaje** | Valeria Stefanini: **La puesta en escena. Arte y representación** | Steven Faerm: **Introducción Parsons The New School for Design. Nuevos mundos extremos** | David Carroll: **El innovador transgresor: ser un explorador de Google Glass** | Aaron Fry y Steven Faerm: **Consumismo en los Estados Unidos de la post-recesión: la influencia de lo “Barato y Chic” en la percepción sobre la desigualdad de ingresos** | Steven Faerm: **Construyendo las mejores prácticas en la enseñanza del diseño de moda: sentido, preparación e impacto** | Robert Kirkbride: **Aguas arriba/Aguas Abajo** | Jeffrey Lieber: **Aprender haciendo** | Karinna Nobbs y Gretchen Harnick: **Un estudio exploratorio sobre el servicio al cliente en la moda.** (2015). Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 53, julio. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: **Cincuenta años de soledad. Aspectos y reflexiones sobre el universo del video arte.** E. Vallazza: **Prólogo** | S. Torrente Prieto: **La sutura de lo ausente. El espectador como actor en el videoarte** | G. Galuppo: **Frente al vacío cuerpos, espacios y gestos en el videoarte** | C. Sabeckis: **El videoarte y su relación con las vanguardias históricas y cinematográficas** | J. P. Lattanzi: **La crisis de las grandes narrativas del arte en el audiovisual latinoamericano: apuntes sobre el cine experimental latinoamericano en las décadas de 1960 y 1970** | N. Sorrivas: **El videoarte como herramienta pedagógica** | M. Cantú: **Archivos y video: no lo hemos comprendido todo** | E. Vallazza: **El video arte y la ausencia de un campo cultural específico como respuesta a su hibridación artística** | D. Foresta: **Los comienzos del videoarte (entrevista)** | G. Ignoto: **Borrado** | J-P Fargier: **Grand Canal & Mon Ceil!** | R. Skryzak: **Las ensoñaciones de un videasta solitario** | G. Kortsarz: **El sol en mi cabeza** | **La identidad nacional. Representaciones culturales en Argentina y Serbia.** Z. Marzorati y B. Pantović: **Prólogo** | A. Mardikian: **Múltiples identidades narrativas en el espacio teatral** | D. Radojičić: **Identidad cultural. La película etnográfica en Serbia** | M. Pombo: **La fotografía argentina contemporánea. Una mirada hacia las comunidades indígenas** | T. Tal: **El Kruce de los Andes: memoria de San Martín y discurso político en Revolución (Ipiña, 2010)** | B. Pantović: **Serbia en imágenes: mensajes visuales de un país** | V. Trifunović y J. Diković: **La transformación post-socialista y la cultura popular: reflejo de la transición en series televisivas de Serbia** | S. Sasiain: **Espacios que educan: tres momentos en la historia de la educación en Argentina** | M. E. Stella: **A un cuarto de siglo, reflexiones sobre el Juicio a las Juntas Militares en Argentina** | A. Stagnaro: **Representaciones culturales e identitarias en cambio: habitus científico y políticas públicas en ciencia y tecnología en la Argentina** | A. Pavićević: **El Ángel Blanco. Desde Herald de la Resurrección hasta Portador de Fortuna. Comercialización del Arte Religioso en la Serbia post-comunista** | M. Stefanović Banović: **Ejemplos del uso de los símbolos cristianos en la vida cotidiana en Serbia** (2015). Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 52, mayo. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: **Diseño de arte Tecnológico.** Alejandra Niedermaier: **Prólogo.** Apartado: Acerca de FASE: Marcela Andino: **Diseño de políticas culturales** | Pelusa Borthwick: **Nuestra inserción en la cadena de producción nacional** | Patricia Moreira: **FASE La necesidad del encuentro** | Graciela Taquini: **Textos curatoriales de los últimos cinco años de FASE.** Apartado: Acerca de la esencia y el diseño del arte tecnológico. Rodrigo Alonso: **Introducción a las instalaciones interactivas** | Emiliano Causa: **Cuerpo, Movimiento y Algoritmo** | Rosa Chalhko: **Entre el álbum y el MP3: variaciones en las tecnologías y las escuchas sociales** | Alejandra Marinaro y Romina Flores: **Objetos de frontera y arte tecnológico** | Enrique Rivera Gallardo: **El Virus de la Destrucción, o la defensa de lo inútil** | Mariela Yeregui: **Encrucijadas de las artes electrónicas en la aporía arte/investigación** | Jorge Zuzulich: **¿Qué nos dice una obra de arte electrónico?** Este cuaderno acompaña a FASE 6.0/2014. **Tesis recomendada para su publicación.** Valeria de Montserrat Gil Cruz: **Gráficos animados en diarios digitales de México. Cápsulas informativas, participativas y de carácter lúdico.** (2015).

Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 51, marzo. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: **Diseños escénicos innovadores en puestas contemporáneas**. Catalina Julia Artesi: **Prólogo** | Andrea Pontoriero: **Vida líquida, teatro y narración en las propuestas escénicas de Mariano Pensotti** | Estela Castronuovo: **Lote 77 de Marcello Mininno: el trabajoso oficio de narrar una identidad** | Catalina Julia Artesi: **Representaciones expandidas en puestas actuales** | Ezequiel Lozano: **La intermedialidad en el centro de las propuestas escénicas de Diego Casado Rubio** | Marcelo Velázquez: **Mediatización y diferencia. La búsqueda de la forma para una puesta en escena de Acreeedores de Strindberg** | **Distribución cultural**. Yanina Leandra: **Prólogo** | Andrea Hanna: **El rol del productor en el teatro independiente. La producción es ejecutiva y algo más...** | Roberto Perinelli: **Teatro: de Independiente a Alternativo. Una síntesis del camino del Teatro Independiente argentino hacia la condición de alternativo y otras cuestiones inevitables** | Leila Barenboim: **Gestión Cultural 3.0** | Rosalía Celentano: **Ámbito público, ámbito privado, ámbito independiente, fronteras desplazadas en el teatro de la Ciudad de Buenos Aires** | Yoska Lazaro: **La resignificación del término "producto" en el ámbito cultural** | **Tesis recomendada para su publicación: Rosa Judith Chalkho. Diseño sonoro y producción de sentido: la significación de los sonidos en los lenguajes audiovisuales** (2014). Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 50, diciembre. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: **El Diseño en foco: modelos y reflexiones sobre el campo disciplinar y la enseñanza del diseño en América Latina**. María Elena Onofre: **Prólogo** | Sandra Navarrete: **Abstracción y expresión. Una reflexión de base filosófica sobre los procesos de diseño** | Octavio Mercado G: **Notas para un diseño negativo. Arte y política en el proceso de conformación del campo del Diseño Gráfico** | Denise Dantas: **Diseño centrado en el sujeto: una visión holística del diseño rumbo a la responsabilidad social** | Sandra Navarrete: **Diseño paramétrico. El gran desafío del siglo XXI** | Deyanira Bedolla Pereda y Aarón José Caballero Quiroz: **La imagen emotiva como lenguaje de la creatividad e innovación** | María González de Cosío y Nora A. Morales Zaragoza: **El pensamiento proyectual sistémico y su integración en el aula** | Luis Rodríguez Morales: **Hacia un diseño integral** | Gloria Angélica Martínez de la Peña: **La investigación y el diagnóstico de proyectos de diseño** | María Isabel Martínez Galindo y Nora A. Morales Zaragoza: **Imaginando otras formas de leer. La era de la sociedad imaginante** | Paula Visoná y Giulio Palmitessa: **Metodologías del diseño en la promoción de aprendizaje organizacional. El proyecto Melissa Academy** | Leandro Brizuela: **El diseño de packaging y su contribución al desarrollo de pequeños y medianos emprendimientos** | Dolores Delucchi: **El Diseño y su incidencia en la industria del juguete argentino** | Pablo Capurro: **Sin nadie en el medio. El papel de internet como intermediario en las industrias culturales y en la educación** | Fabio Parode e Ione Bentz: **El desarrollo sustentable en Brasil: cultura, medio ambiente y diseño**. (2014). Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 49, septiembre. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: **Los enfoques multidisciplinares del sistema de la moda**. Marisa Cuervo: **Prólogo** | Marcia Veneziani: **Introducción Universidad de Palermo. El enfoque multidisciplinario: un desafío pedagógico en la enseñanza de la moda y el diseño** | Leandro Allochis: **De New York a Buenos Aires y del Hip Hop a la Cumbia Villera. El protagonismo de la imagen en los procesos de transculturación** | Patricia Doria: **Sobre la Enseñanza del Diseño de Indumentaria. El desafío creativo (enseñanza del método)** | Ximena González Eliçabe: **Arte sartorial. De lo ritual a lo cotidiano** | Sofía Marré: **El asociativismo en las empresas de diseño de indumentaria de autor en Argentina** | Laureano Mon: **Los caminos de la innovación en la Argentina** | Marcia Veneziani: **Costumbres, dinero y códigos culturales: conceptos inseparables para la enseñanza del sistema de la moda** | Maximiliano Zito: **La ética del diseño sustentable**. Steven Faerm: **Introducción Parsons The New School for Design. Industria y Academia** | Lauren Downing Peters: **¿Moda o vestido? Aspectos Pedagógicos en la teoría de la moda** | Steven Faerm: **Del aula al salón de diseño: La experiencia transicional del graduado en diseño de indumentaria** | Aaron Fry, Steven Faerm y Reina Arakji: **Realizando el sueño del nuevo graduado: construyendo el éxito sostenible de negocios en pequeña escala** | Robert Kirkbride: **Velos y veladuras** | Melinda Wax: **Meditaciones sobre una simple puntada**. (2014). Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 48, junio. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: **Tejiendo identidades latinoamericanas**. Marcia Veneziani: **Prólogo** | Manuel Carballo: **Identidades: construcción y cambio** | Roberto Aras: **“Ortega, profeta del destino latinoamericano: la identidad como ‘autenticidad’”** | Marisa García: **Latinoamérica según Latinoamérica** | Leandro Allochis: **La fotografía invisible. Identidad y tapas de revistas femeninas en la Argentina** | Valeria Stefanini Zavallo: **Pararse derechita. El cuerpo y la pose en la fotografía de moda. Un análisis de producciones fotográficas de la revista *Catalogue*** | Marcia Veneziani: **Diseñar a partir de la identidad. Entre el molde y el espejo** | Paola de la Sotta Lazerini - Osvaldo Muñoz Peralta: **La intención de diseño. El caso del Artillugio Chilote** | Ximena González Eliçabe: **Arte textil y tradición en la Provincia de Catamarca, noroeste argentino** | Lida Eugenia Lora Gómez - Diana Carolina Aconcha Díaz: **FIBRARTE** | Marina Porrúa: **Claves de identidad del programa Identidades Productivas** | Marina Porrúa: **Diseño con identidad local. Territorio y cultura, como eje para el desarrollo y la sustentabilidad** | Georgina Colzani: **Entramado: moda y diseño en Latinoamérica** | Andrea Melenje Argote: **Itinerario: Diseño Gráfico, Cultura Visual e identidades locales** | Nicolás García Recoaro: **Las cholas y su mundo de polleras**. (2014). Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 47, marzo. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: **Maestría en Diseño de la Universidad de Palermo [Catálogo de Tesis. 3ª Edición. Ciclo 2010-2011]. Tesis recomendada para su publicación: Yina Lisette Santisteban Balaguera: La influencia de los materiales en el significado de la joya**. (2013). Buenos Aires: Universidad de

Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 46, diciembre. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: **Transformaciones en la comunicación, el arte y la cultura a partir del desarrollo y consolidación de nuevas tecnologías**. T. Domenech: **Prólogo** | J. P. Lattanzi: **¿El poder de las nuevas tecnologías o las nuevas tecnologías y el poder?** | G. Massara: **Arte y nuevas tecnologías, lo experimental en el bioarte** | E. Vallazza: **Nuevas tecnologías, arte y activismo político** | C. Sabeckis: **El séptimo arte en la era de la revolución tecnológica** | V. Levato: **Redes sociales, lenguaje y tecnología Facebook. The 4th Estate Media?** | M. Damoni: **Democracia y mass media... ¿mayor calidad de la información?** | N. Rivero: **La literatura en su época de reproductibilidad digital** | M. de la P. Garberoglio: **Literatura y nuevas tecnologías. Cambios en las nociones de lectura y escritura a partir de los weblogs** | T. Domenech: **Políticas culturales y nuevas tecnologías - Aportes interdisciplinarios en Diseño y Comunicación desde el marketing, los negocios y la administración**. S. G. González: **Prólogo** | A. Bur: **Marketing sustentable. Utilización del marketing sustentable en la industria textil y de la indumentaria** | A. Bur: **Moda, estilo y ciclo de vida de los productos de la industria textil** | S. Cabrera: **La fidelización del cliente en negocios de restauración** | S. Cabrera: **Marketing gastronómico. La experiencia de convertir el momento del consumo en un recuerdo memorable** | C. R. Cerezo: **De la Auditoría Contable a la Auditoría de las Comunicaciones** | D. Elstein: **La importancia de la motivación económica** | S. G. González: **La reputación como ventaja competitiva sostenible** | E. Lissi: **Primero la estrategia, luego el marketing. ¿Cómo conseguir recursos en las ONGs?** | E. Llamas: **La naturaleza estratégica del proceso de branding** | D. A. Ontiveros: **Retail marketing: el punto de venta, un medio poderoso** | A. Prats: **La importancia de la comunicación en el marketing interno**. (2013). Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 45, septiembre. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: **Moda y Arte**. Marcia Veneziani: **Prólogo Universidad de Palermo** | Felisa Pinto: **Fusión Arte y Moda** | Diana Avellaneda: **De perfumes que brillan y joyas que huelen. Objetos de la moda y talismanes de la fe** | Diego Guerra y Marcelo Marino: **Historias de familia. Retrato, indumentaria y moda en la construcción de la identidad a través de la colección Carlos Fernández y Fernández del Museo Fernández Blanco, 1870-1915** | Roberto E. Aras: **Arte y moda: ¿fusión o encuentro? Reflexiones filosóficas** | Marcia Veneziani: **Moda y Arte en el diseño de autor argentino** | Laureano Mon: **Diseño en Argentina. "Hacia la construcción de nuevos paradigmas"** | Victoria Lescano: **Baño, De Loof y Romero, tres revolucionarios de la moda y el arte en Buenos Aires** | Valeria Stefanini Zavallo: **Para hablar de mí. La apropiación que el arte hace de la moda para abordar el problema de la identidad de género** | María Valeria Tuozzo y Paula López: **Moda y Arte. Campos en intersección** | Maria Giuseppina Muzzarelli: **Prólogo Università di Bologna** | Maria Giuseppina Muzzarelli: **El binomio arte y moda: etapas de un proceso histórico** | Simona Segre Reinach: **Renacimiento y naturalización del gusto. Una paradoja de la moda italiana** | Federica Muzzarelli: **La aventura de la fotografía como arte de la moda** | Elisa Tosi Brandi: **El**

arte en el proceso creativo de la moda: algunas consideraciones a partir de un caso de estudio | Nicoletta Giusti: **Art works: organizar el trabajo creativo en la moda y en el arte** | Antonella Mascio: **La moda como forma de valorización de las series de televisión.** (2013). Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 44, junio. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: **Acerca de la subjetividad contemporánea: evidencias y reflexiones.** Alejandra Niedermaier - Viviana Polo Flórez: **Prólogo** | Raúl Horacio Lamas: **La Phantasia estructurante del pensamiento y de la subjetividad** | Alejandra Niedermaier: **La distribución de lo inteligible y lo sensible hoy** | Susana Pérez Tort: **Poéticas visuales mediadas por la tecnología. La necesaria opacidad** | Alberto Carlos Romero Moscoso: **Subjetividades inestables** | Norberto Salerno: **¿Qué tienen de nuevo las nuevas subjetividades?** | Magalí Turkenich - Patricia Flores: **Principales aportes de la perspectiva de género para el estudio social y reflexivo de la ciencia, la tecnología y la innovación** | Gustavo Adolfo Aragón Holguín: **Consideración de la escritura narrativa como indagación de sí mismo** | Cayetano José Cruz García: **Idear la forma. Capacitación creativa** | Daniela V. Di Bella: **Aspectos inquietantes de la era de la subjetividad: lo deseable y lo posible** | Paola Galvis Pedroza: **Del universo simbólico al arte como terapia. Un camino de descubrimientos** | Julio César Goyes Narváez: **El sujeto en la experiencia de lo real** | Sylvia Valdés: **Subjetividad, creatividad y acción colectiva** | Elizabeth Vejarano Soto: **La poética de la forma. Fronteras desdibujadas entre el cuerpo, la palabra y la cosa** | Eduardo Vigovsky: **Los aportes de la creatividad ante la dificultad reflexiva del estudiante universitario** | Julián Humberto Arias: **Desarrollo humano: un lugar epistémico** | Lucía Basterrechea: **Subjetividad en la didáctica de las carreras proyectuales. Grupos de aprendizaje; evaluación** | Tatiana Cuéllar Torres: **Cartografía del papel de los artefactos en la subjetividad infantil. Un caso sobre la implementación de artefactos en educación de la primera infancia** | Rosmery Dussán Aguirre: **El Diseño de experiencias significativas en entornos de aprendizaje** | Orfa Garzón Rayo: **Apuntes iniciales para pensar-se la subjetividad que se expresa en los procesos de docencia en la educación superior** | Alfredo Gutiérrez Borrero: **Rapsodia para los sujetos por sí-mismos. Hacia una sociedad de localización participante** | Viviana Polo Florez: **Habitancia y comunidades de sentido. Complejidad humana y educación. Consideraciones acerca del acto educativo en Diseño.** (2013). Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 43, marzo. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: **Perspectivas sobre moda, tendencias, comunicación, consumo, diseño, arte, ciencia y tecnología.** Marcia Veneziani: **Prólogo** | Laureano Mon: **Industrias Creativas de Diseño de Indumentaria de Autor. Diagnóstico y desafíos a 10 años del surgimiento del fenómeno en Argentina** | Marina Pérez Zelaschi: **Observatorio de tendencias** | Sofía Marré: **La propiedad intelectual y el diseño de indumentaria de autor** | Diana Avellaneda: **Telas con efectos mágicos: iconografía en las distintas culturas. Entre el arte, la moda y la comunicación** | Silvina Rival: **Tiempos modernos. Entre lo moderno y lo arcaico: el cine de Jia Zhang-ke**

y Hong Sang-soo | Cristina Amalia López: **Moda, Diseño, Técnica y Arte reunidos en el concepto del buen vestir. La esencia del oficio y el lenguaje de las formas estéticas del arte sartorial y su aporte a la cultura y el consumo del diseño** | Patricia Doria: **Consideraciones sobre moda, estilo y tendencias** | Gustavo A. Valdés de León: **Filosofía desde el placard. Modernidad, moda e ideología** | Mario Quintili: **Nanociencia y Nanotecnología... un mundo pequeño** | Diana Pagano: **Las tecnologías de la felicidad privada. Una problemática tan vieja como la modernidad** | Elena Onofre: **Al compás de la revolución Interactiva. Un mundo de conexiones** | Roberto Aras: **Principios para una ética de la ficción televisiva** | Valeria Stefanini Zavallo: **El uso del cuerpo en las revistas de moda** | Andrea Pol: **La marca: un signo de identificación visual y auditivo sinérgico.** (2012). Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 42, septiembre. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: **Arte, Diseño y medias tecnológicas.** Rosa Chalkho: **Hacia una proyectualidad crítica. [Prólogo]** | Florencia Battiti: **El arte ante las paradojas de la representación** | Mariano Dagatti: **El voyeurismo virtual. Aportes a un estudio de la intimidad** | Claudio Eiriz: **El oído tiene razones que la física no conoce. (De la falla técnica a la ruptura ontológica)** | María Cecilia Guerra Lage: **Redes imaginarias y ciudades globales. El caso del stencil en Buenos Aires (2000-2007)** | Mónica Jacobo: **Videojuegos y arte. Primeras manifestaciones de Game Art en Argentina** | Jorge Kleiman: **Automatismo & Imago. Aportes a la Investigación de la Imagen Inconsciente en las Artes Plásticas** | Gustavo Kortsarz: **La duchampización del arte** | María Ledesma: **Enunciación de la letra. Un ejercicio entre Occidente y Oriente** | José Llano: **La notación del intérprete. La construcción de un paisaje cultural a modo de huella material sobre Valparaíso** | Carmelo Saitta: **La banda sonora, su unidad de sentido** | Sylvia Valdés: **Poéticas de la imagen digital.** (2012) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 41, junio. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: **Relaciones Públicas al sur de Latinoamérica II. Una mirada regional de los nuevos escenarios y desafíos de la comunicación.** Marisa Cuervo: **Prólogo** | Claudia Gil Cubillos: **Presentación** | Fernando Caniza: **Lo público y lo privado en las Relaciones Públicas. Cómo pensar la identidad y pertenencia del alumno en estos ámbitos para comprender mejor su desempeño académico y su inserción profesional** | Gustavo Cópola: **Gestión del Riesgo Comunicacional. Puesta en práctica** | María Aparecida Ferrari: **Comunicación y Cultura: análisis de la realidad de las Relaciones Públicas en organizaciones chilenas y brasileñas** | Constanza Hormazábal: **Reputación y manejo de Crisis: Caso empresas de telefonía móvil, luego del 27F en Chile** | Patricia Iurcovich: **La Pequeña y Mediana empresa y la función de la comunicación** | Carina Mazzola: **Repensar la comunicación en las organizaciones. Del pensamiento en línea hacia una mirada sobre la complejidad de las prácticas comunicacionales** | André Menanteau: **Transparencia y comunicación financiera** | Edison Otero: **Tecnología y organizaciones: de la comprensión a la intervención** | Gabriela Pagani: **¿Se puede ser una empresa socialmente responsable sin comuni-**

car? | Julio Reyes: **Las Cuatro Dimensiones de la Comunicación Interna.** (2012) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 40, abril. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: **Alquimia de lenguajes: alfabetización, enunciación y comunicación.** Alejandra Niedermaier: **Prólogo | Eje: La alfabetización de las distintas disciplinas.** Beatriz Robles. Bernardo Suárez. Claudio Eiriz. Gustavo A. Valdés de León. Mara Steiner. Hugo Salas. Fernando Luis Rolando Badell. María Torre. Daniel Tubío | **Eje: Vasos comunicantes.** Norberto Salerno. Viviana Suárez. Laura Gutman. Graciela Taquini. Alejandra Niedermaier | **Eje: Nuevos modos de circulación, nuevos modos de comunicación.** Débora Belmes. Verónica Devalle. Mercedes Pombo. Eduardo Russo. Verónica Joly. (2012) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 39, marzo. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: **Maestría en Diseño de la Universidad de Palermo [Catálogo de Tesis. 2ª Edición. Ciclo 2008-2009]. Tesis recomendada para su publicación: Paola Andrea Castillo Beltrán: Criterios transdisciplinarios para el diseño de objetos lúdico-didácticos.** (2011) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 38, diciembre. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: **El Diseño de Interiores en la Historia.** Roberto Céspedes: **El Diseño de Interiores en la Historia.** Andrea Peresan Martínez: **Antigüedad.** Alberto Martín Isidoro: **Bizancio.** Alejandra Palermo: **Alta Edad Media: Románico.** Alicia Díos: **Baja Edad Media: Gótico.** Ana Cravino: **Renacimiento, Manierismo, Barroco.** Clelia Mirna Domoñi: **Iberoamericano Colonial.** Gabriela Garófalo: **Siglo XIX.** Mercedes Pombo: **Siglo XX.** **Maestría en Diseño de la Universidad de Palermo. Tesis recomendada para su publicación.** Mauricio León Rincón: **El relato de ciencia ficción como herramienta para el diseño industrial.** (2011) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 37, septiembre. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: **Picas** (2011) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 36, junio. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: **Relaciones Públicas, nuevos paradigmas ¿más dudas que certezas?** Paola Lattuada: **Relaciones Públicas, nuevos paradigmas ¿más dudas que certezas?** Fernando Arango: **Comunicaciones corporativas.** Damián Martínez Lahitou: **Brand PR: comunicaciones de marca.** Manuel Montaner Rodríguez: **La gestión de las PR a través de Twitter.** Orlando Daniel Di Pino: **Avanza la tecnología, que se salve el contenido!** Lucas Lanza y Natalia Fidel: **Política 2.0 y la comunicación en tiempos modernos.** Daniel Néstor Yasky: **Los públicos de**

las comunicaciones financieras. Investor relations & financial communications. Andrea Paula Lojo: **Los públicos internos en la construcción de la imagen corporativa.** Gustavo Adrián Pedace: **Las Relaciones Públicas y la mentira: ¿inseparables?** Gabriel Pablo Stortini: **La ética en las Relaciones Públicas.** Gerardo Sanguine: **Las prácticas profesionales en la carrera de Relaciones Públicas.** Paola Lattuada: **Comunicación Sustentable: la posibilidad de construir sentido con otros.** Adriana Lauro: **RSE - Comunicación para el Desarrollo Sostenible en una empresa de servicio básico y social: Caso Aysa.** (2011) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 35, marzo. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: **La utilización de clásicos en la puesta en escena.** Catalina Artesi: **Tensión entre los ejes de lo clásico y lo contemporáneo en dos versiones escénicas de directores argentinos.** Andrés Olaizola: **La Celestina en la versión de Daniel Suárez Marzal: apuntes sobre su puesta en escena.** María Laura Pereyra: **Antígona, desde el teatro clásico al Derecho Puro - Perspectivas de la enseñanza a través del método del case study.** María Laura Ríos: **Manifiesto de Niños, o la escenificación de la violencia.** Mariano Saba: **Pelayo y el gran teatro del canon: los condicionamientos críticos de Unamuno dramaturgo según su recepción en América Latina. Propuestas de abordaje frente a las problemáticas de la diversidad. Nuevas estrategias en educación superior, desarrollo turístico y comunicación.** Florencia Bustingorry: **Sin barreras lingüísticas en el aula. La universidad argentina como escenario del multiculturalismo.** Diego Navarro: **Turismo: portal de la diversidad cultural. El turismo receptivo como espacio para el encuentro multicultural.** Virginia Pineau: **La Educación Superior como un espacio de construcción del Patrimonio Cultural. Una forma de entender la diversidad.** Irene Scaletzky: **La construcción del espacio académico: ciencia y diversidad. Maestría en Diseño de la Universidad de Palermo. Tesis recomendada para su publicación.** Yaffa Nahir I. Gómez Barrera: **La Cultura del Diseño, estrategia para la generación de valor e innovación en la PyMe del Área Metropolitana del Centro Occidente, Colombia.** (2010) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 34, diciembre. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: **Relaciones Públicas, al sur de Latinoamérica.** Paola Lattuada: **Relaciones Públicas, al sur de Latinoamérica.** Daniel Scheinsohn: **Comunicación Estratégica®.** María Isabel Muñoz Antonin: **Reputación corporativa: Trustmark y activo de comportamientos adquisitivos futuros.** Bernardo García: **Tendencias y desafíos de las marcas globales. Nuevas expectativas sobre el rol del comunicador corporativo.** Claudia Gil Cubillos: **Comunicadores corporativos: desafíos de una formación profesional por competencias en la era global.** Marcelino Garay Madariaga: **Comunicación y liderazgo: sin comunicación no hay líder.** Jairo Ortiz Gonzales: **El rol del comunicador en la era digital.** Alberto Arébalos: **Las nuevas relaciones con los medios. En un mundo de comunicaciones directas, ¿es necesario hacer media relations?** Enrique Correa Ríos: **Comunicación y lobby.** Guillermo Holzmann: **Comunicación política y calidad democrática en Latinoamérica.** Paola Lattuada: **RSE y RRPP: ¿un mismo ADN?** Equipo de Comunicaciones Corporativas de MasterCard para

la región de Latinoamérica y el Caribe: **RSE - Caso líder en consumo inteligente.** (2010) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 33, agosto. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: **txts.** (2010) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 32, mayo. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: **Maestría en Diseño de la Universidad de Palermo [Catálogo de Tesis. 1ª Edición. Ciclo 2004-2007]. Tesis recomendada para su publicación: Nancy Viviana Reinhardt: Infografía Didáctica: producción interdisciplinaria de infografías didácticas para la diversidad cultural.** (2010) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 31, abril. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: El paisaje como referente de diseño. Jimena Martignoni: **El paisaje como referente de diseño.** Carlos Coccia: **Escenografía. Teatro. Paisaje.** Cristina Felsenhardt: **Arquitectura. Paisaje.** Graciela Novoa: **Historia. Marcas a través del tiempo. Paisaje.** Andrea Saltzman: **Cuerpo. Vestido. Paisaje.** Sandra Siviero: **Antropología. Pueblos. Paisaje.** Felipe Uribe de Bedout: **Mobiliario Urbano. Espacio Público. Ciudad - Paisaje.** Paisaje Urbe. Patricia Noemí Casco y Edgardo M. Ruiz: **Introducción Paisaje Urbe. Manifiesto: Red Argentina del Paisaje.** Lorena C. Allemanni: **Acciones sobre el principal recurso turístico de Villa Gesell “la playa”.** Gabriela Benito: **Paisaje como recurso ambiental.** Gabriel Burgueño: **El paisaje natural en el diseño de espacios verdes.** Patricia Noemí Casco: **Paisaje compartido. Paisaje como recurso.** Fabio Márquez: **Diseño participativo de espacios verdes públicos.** Sebastián Miguel: **Proyecto social en áreas marginales de la ciudad.** Eduardo Otaviani: **El espacio público, sostén de las relaciones sociales.** Blanca Rotundo y María Isabel Pérez Molina: **El hombre como hacedor del paisaje.** Edgardo M. Ruiz: **Patrimonio, historia y diseño de los jardines del Palacio San José.** Fabio A. Solari y Laura Cazorla: **Valoración de la calidad y fragilidad visual del paisaje.** (2009) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 30, noviembre. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: **Typo.** (2009) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 29, agosto. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: **Relaciones Públicas 2009. Radiografía: proyecciones y desafíos.** Paola Lattuada: **Introducción.** Fernando Arango: **La medición de la reputación corporativa.** Alberto Arébalos: **Yendo donde están las audiencias. Internet: el nuevo aliado de las relaciones públicas.** Alessandro Barbosa Lima y Federico Rey Lennon: **La Web 2.0: el nuevo espacio público.** Lorenzo A. Blanco: **entrevista.** Lorenzo A. Blanco: **¿Nuevas empresas... nuevas tendencias... nuevas**

relaciones públicas...? Carlos Castro Zuñeda: **La opinión pública como el gran grupo de interés de las relaciones públicas.** Marisa Cuervo: **El desafío de la comunicación interna en las organizaciones.** Diego Dillenberger: **Comunicación política.** Graciela Fernández Ivern: **Consejo Profesional de Relaciones Públicas de la República Argentina. Carta abierta en el 50° aniversario.** Juan Iramain: **La sustentabilidad corporativa como objetivo estratégico de las relaciones públicas.** Patricia Iurcovich: **Las pymes y la función de la comunicación.** Gabriela T. Kurincic: **Convergencia de medios en Argentina.** Paola Lattuada: **RSE: Responsabilidad Social Empresaria. La triada RSE.** Aldo Leporatti: **Issues Management. La comunicación de proyectos de inversión ambientalmente sensibles.** Elisabeth Lewis Jones: **El beneficio público de las relaciones públicas. Un escenario en el que todos ganan.** Hernán Maurette: **La comunicación con el gobierno.** Allan McCrea Steele: **Los nuevos caminos de la comunicación: las experiencias multisensoriales.** Daniel Scheinsohn: **Comunicación Estratégica®.** Roberto Starke: **Lobby, lobistas y bicicletas.** Hernán Stella: **La comunicación de crisis.** (2009) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 28, abril. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: Sandro Benedetto: **Borges y la música.** Alberto Farina: **El cine en Borges.** Alejandra Niedermaier: **Algunas consideraciones sobre la fotografía a través de la cosmovisión de Jorge Luis Borges.** Graciela Taquini: **Transborges.** Nora Tristezza: **El arte de Borges.** Florencia Bustingorry y Valeria Mugica: **La fotografía como soporte de la memoria.** Andrea Chame: **Fotografía: los creadores de verdad o de ficción.** Mónica Incorvaia: **Fotografía y Realidad.** Viviana Suárez: **Imágenes opacas. La realidad a través de la máquina surrealista o el desplazamiento de la visión clara.** Daniel Tubío: **Innovación, imagen y realidad: ¿Sólo una cuestión de tecnologías?** Augusto Zanela: **La tecnología se sepulta a sí misma.** (2008) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 27, diciembre. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: Catalina Julia Artesi: **¿Un Gardel venezolano? “El día que me quieras” de José Ignacio Cabrujas.** Marcelo Bianchi Bustos: **Latinoamérica: la tierra de Rulfo y de García Márquez. Reflexiones en torno a algunas cuestiones para pensar la identidad.** Silvia Gago: **Los límites del arte.** María José Herrera: **Arte Precolombino Andino.** Alejandra Viviana Maddonni: **Ricardo Carpani: arte, gráfica y militancia política.** Alicia Poderti: **La inserción de Latinoamérica en el mundo globalizado.** Andrea Pontoriero: **La identidad como proceso de construcción. Reapropiaciones de textualidades isabelinas a la luz de la farsa porteña.** Gustavo Valdés de León: **Latinoamérica en la trama del diseño. Entre la utopía y la realidad.** (2008) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 26, agosto. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: Guillermo Desimone. **Sobreviviendo a la interferencia.** Daniela V. Di Bella. **Arte Tecnomedial: Programa curricular.** Leonardo Maldonado. **La aparición de la estrella en el cine clásico**

norteamericano. Su incidencia formal en la instancia enunciativa del film hollywoodense.

(2008) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 25, abril. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: Rosa Judith Chalkho: **Introducción: artes, tecnologías y huellas históricas.** Norberto Cambiasso: **El oído inalámbrico. Diseño sonoro, auralidad y tecnología en el futurismo italiano.** Máximo Eseverri: **La batalla por la forma.** Belén Gache: **Literatura y máquinas.** Iliana Hernández García: **Arquitectura, Diseño y nuevos medios: una perspectiva crítica en la obra de Antoni Muntadas.** Fernando Luis Rolando: **Arte, Diseño y nuevos medios. La variación de la noción de inmaterialidad en los territorios virtuales.** Eduardo A. Russo: **La movilización del ojo electrónico. Fronteras y continuidades en El arca rusa de Alexander Sokurov, o del plano cinematográfico y sus fundamentos (por fin cuestionados).** Graciela Taquini: **Ver del video.** Daniel Varela: **Algunos problemas en torno al concepto de música interactiva.** (2007) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 24, agosto. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: Sebastián Gil Miranda. **Entre la ética y la estética en la sociedad de consumo. La responsabilidad profesional en Diseño y Comunicación.** Fabián Iriarte. **Entre el déficit temático y el advenimiento del guionista compatible.** Dante Palma. **La inconmensurabilidad en la era de la comunicación. Reflexiones acerca del relativismo cultural y las comunidades cerradas.** Viviana Suárez. **El diseñador imaginario [La creatividad en las disciplinas de diseño].** Gustavo A. Valdés de León. **Diseño experimental: una utopía posible.** Marcos Zangrandi. **Esloganes televisivos: emergentes tautistas.** (2007) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 23, junio. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: Sylvia Valdés. **Diseño y Comunicación. Investigación de posgrado y hermenéutica.** Daniela Chiappe. **Medios de comunicación e-commerce. Análisis del contrato de lectura.** Mariela D'Angelo. **El signo icónico como elemento tipificador en la infografía.** Noemí Galanternik. **La intervención del Diseño en la representación de la información cultural: Análisis de la gráfica de los suplementos culturales de los diarios.** María Eva Koziner. **Diseño de Indumentaria argentino. Darnos a conocer al mundo.** Julieta Sepich. **La pasión mediática y mediatisada.** Julieta Sepich. **La producción televisiva. Retos del diseñador audiovisual.** Marcelo Adrián Torres. **Identidad y el patrimonio cultural. El caso de los sitios arqueológicos de la provincia de La Rioja.** Marcela Verónica Zena. **Representación de la cultura en el diario impreso: Análisis comunicacional.** Facultad de Diseño y Comunicación. Universidad de Palermo. (2006) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 22, noviembre. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: Oscar Echevarría. **Proyecto Maestría en Diseño.** Facultad de Diseño y Comunicación. Universidad de

Palermo. (2006) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 21, julio. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: Rosa Chalkho. **Arte y tecnología**. Francisco Ali-Brouchoud. **Música: Arte**. Rodrigo Alonso. **Arte, ciencia y tecnología**. **Vínculos y desarrollo en Argentina**. Daniela Di Bella. **El tercer dominio**. Jorge Haro. **La escucha expandida [sonido, tecnología, arte y contexto]** Jorge La Ferla. **Las artes mediáticas interactivas corroen el alma**. Juan Reyes. **Perpendicularidad entre arte sonoro y música**. Jorge Sad. **Apuntes para una semiología del gesto y la interacción musical**. (2006) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 20, mayo. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: **Trabajos Finales de Grado. Proyectos de Graduación. Facultad de Diseño y Comunicación. Universidad de Palermo**. Catálogo 1993-2004. (2005) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 19, agosto. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: Sylvia Valdés. **Cine latinoamericano**. Leandro Africano. **Funcionalidad actual del séptimo arte**. Julián Daniel Gutiérrez Albilla. **Los olvidados de Luis Buñuel**. Geoffrey Kantaris. **Visiones de la violencia en el cine urbano latinoamericano**. Joanna Page. **Memoria y experimentación en el cine argentino contemporáneo**. Erica Segre. **Nacionalismo cultural y Buñuel en México**. Marina Sheppard. **Cine y resistencia**. (2005) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 18, mayo. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: **Guía de Artículos y Publicaciones de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo. 1993-2004**. (2004) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 17, noviembre. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: Alicia Bancho. **Los lugares posibles de la creatividad**. Débora Irina Belmes. **El desafío de pensar. Creación - recreación**. Rosa Judith Chalkho. **Transdisciplina y percepción en las artes audiovisuales**. Héctor Ferrari. **Historietar**. Fabián Iriarte. **High concept en el escenario del Pitch: Herramientas de seducción en el mercado de proyectos filmicos**. Graciela Pacualletto. **Creatividad en la educación universitaria. Hacia la concepción de nuevos posibles**. Sylvia Valdés. **Funciones formales y discurso creativo**. (2004) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 16, junio. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: Adriana Amado Suárez. **Internet, o la lógica de la seducción**. María Elsa Bettendorff. **El tercero del juego**.

La imaginación creadora como nexo entre el pensar y el hacer. Sergio Caletti. **Imaginación, positivismo y actividad proyectual. Breve digresión acerca de los problemas del método y la creación.** Alicia Entel. **De la totalidad a la complejidad. Sobre la dicotomía ver-saber a la luz del pensamiento de Edgar Morin.** Susana Finkelievich. **De la tarta de manzanas a la estética bussines-pop. Nuevos lenguajes para la sociedad de la información.** Claudia López Neglia. **De las incertezas al tiempo subjetivo.** Eduardo A Russo. **La máquina de pensar. Notas para una genealogía de la relación entre teoría y práctica en Sergei Eisenstein.** Gustavo Valdés. **Bauhaus: crítica al saber sacralizado.** (2003) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 15, noviembre. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Relevamientos Temáticos]: Noemí Galanternik. **Tipografía on line. Relevamiento de sitios web sobre tipografía.** Marcela Zena. **Periódicos digitales en español. Publicaciones periódicas digitales de América Latina y España.** (2003) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 14, noviembre. Con Arbitraje.

> Cuaderno: Ensayos. José Guillermo Torres Arroyo. **El paisaje, objeto de diseño.** (2003) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 13, junio.

> Cuaderno: Recopilación Documental. **Centro de Recursos para el Aprendizaje. Relevamientos Temáticos. Series: Práctica profesional. Diseño urbano. Edificios. Estudios de mercado. Medios. Objetos. Profesionales del diseño y la comunicación. Publicidad.** (2003) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 12, abril.

> Cuaderno: Proyectos en el Aula. **Creación, Producción e Investigación. Proyectos 2003 en Diseño y Comunicación.** (2002) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 11, diciembre

> Cuaderno: Proyectos en el Aula. **Plan de Desarrollo Académico. Proyecto Anual. Proyectos de Exploración y Creación. Programa de Asistentes en Investigación. Líneas Temáticas. Centro de Recursos. Capacitación Docente.** (2002) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 10, septiembre.

> Cuaderno: Proyectos en el Aula: **Espacios Académicos. Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Centro de Recursos para el aprendizaje.** (2002) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 9, agosto.

> Cuaderno: Proyectos en el Aula. Adriana Amado Suárez. **Relevamiento terminológico en diseño y comunicación. A modo de encuadre teórico.** Diana Berschadsky. **Terminología**

en diseño de interiores. Área: materiales, revestimientos, acabados y terminaciones. Blanco, Lorenzo. **Las Relaciones Públicas y su proyección institucional.** Thais Calderón y María Alejandra Cristofani. **Investigación documental de marcas nacionales.** Jorge Falcone. **De Altamira a Toy Story. Evolución de la animación cinematográfica.** Claudia López Neglia. **El trabajo de la creación.** Graciela Pascualetto. **Entre la información y el sabor del aprendizaje. Las producciones de los alumnos en el cruce de la cultura letrada, mediática y cibernética.** (2002) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 8, mayo.

> Cuaderno: Relevamiento Documental. María Laura Spina. **Arte digital: Guía bibliográfica.** (2001) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 7, junio.

> Cuaderno: Proyectos en el Aula. Fernando Rolando. **Arte Digital e interactividad.** (2001) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 6, mayo.

> Cuaderno: Proyectos en el Aula. Débora Irina Belmes. **Del cuerpo máquina a las máquinas del cuerpo.** Sergio Guidalevich. **Televisión informativa y de ficción en la construcción del sentido común en la vida cotidiana.** Osvaldo Nupieri. **El grupo como recurso pedagógico.** Gustavo Valdés de León. **Miseria de la teoría.** (2001) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 5, mayo.

> Cuaderno: Proyectos en el Aula. **Creación, Producción e Investigación.** Proyectos 2002 en Diseño y Comunicación. (2002) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 4, julio.

> Cuaderno: Papers de Maestría. Cira Szklowin. **Comunicación en el Espacio Público. Sistema de Comunicación Publicitaria en la vía pública de la Ciudad de Buenos Aires.** (2002) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 3, julio.

> Cuaderno: Material para el aprendizaje. Orlando Aprile. **El Trabajo Final de Grado. Un compendio en primera aproximación.** (2002) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 2, marzo.

> Cuaderno: Proyectos en el Aula. Lorenzo Blanco. **Las medianas empresas como fuente de trabajo potencial para las Relaciones Públicas.** Silvia Bordoy. **Influencia de Internet en el ámbito de las Relaciones Públicas.** (2000) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 1, septiembre.

Síntesis de las instrucciones para autores

Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación [Ensayos]
Facultad de Diseño y Comunicación. Universidad de Palermo. Buenos Aires, Argentina.
www.palermo.edu/dyc

Los autores interesados deberán enviar un abstract de 200 palabras en español, inglés y portugués que incluirá 10 palabras clave. La extensión del ensayo no debe superar las 8000 palabras, deberá incluir títulos y subtítulos en negrita. Normas de citación APA. Bibliografía y notas en la sección final del ensayo.

Presentación en papel y soporte digital. La presentación deberá estar acompañada de una breve nota con el título del trabajo, aceptando la evaluación del mismo por el Comité de Arbitraje y un Curriculum Vitae.

Artículos

- Formato: textos en Word que no presenten ni sangrías ni efectos de texto o formato especiales.
- Autores: los artículos podrán tener uno o más autores.
- Extensión: entre 25.000 y 40.000 caracteres (sin espacio).
- Títulos y subtítulos: en negrita y en Mayúscula y minúscula.
- Fuente: Times New Roman. Estilo de la fuente: normal. Tamaño: 12 pt. Interlineado: sencillo.
- Tamaño de la página: A4.
- Normas: se debe tomar en cuenta las normas básicas de estilo de publicaciones de la American Psychological Association APA.
- Bibliografía y notas: en la sección final del artículo.
- Fotografías, cuadros o figuras: deben ser presentados en formato tif a 300 dpi en escala de grises. Importante: tener en cuenta que la imagen debe ir acompañando el texto a modo ilustrativo y dentro del artículo hacer referencia a la misma.

Importante:

La serie Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación sostiene la exigencia de originalidad de los artículos de carácter científico que publica.

Es sistema de evaluación de los artículos se realiza en dos partes. En una primera instancia, el Comité Editorial evalúa la pertinencia de la temática del trabajo, para ser publicada en la revista. La segunda instancia corresponde a la evaluación del trabajo por especialistas. Se usa la modalidad de arbitraje doble ciego, permitiendo a la revista mantener la confidencialidad del proceso de evaluación.

Para la evaluación se solicita a los árbitros revisar los criterios de originalidad, pertinencia, actualidad, aportes, y rigurosidad científica. Será el Comité Editorial quien comunica a los autores los resultados de la misma.

Consultas

En caso de necesitar información adicional escribir a publicacionesdc@palermo.edu o ingresar a http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/instrucciones.php



Facultad de Diseño y Comunicación

Mario Bravo 1050 . Ciudad Autónoma de Buenos Aires
C1175 ABT . Argentina . www.palermo.edu/dyc