

Cuaderno 67

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

Año 18
Número 67
Mayo
2018

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.

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° 67

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 Álvarez 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 Dorochoesi 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. ProDiseño 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

Marisa Cuervo

Textos en portugués

Mercedes Massafra

Diseño

Francisca Simonetti - Constanza Togni

1º Edición.

Cantidad de ejemplares: 100

Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Mayo 2018.

Impresión: Artes Gráficas Buschi S.A.

Ferré 250/52 (C1437FUR)

Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

ISSN 1668-0227



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.

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.

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

Cuaderno 67

Año 18
Número 67
Mayo
2018

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.

Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos], es una línea de publicación cuatrimestral 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.
Mayo 2018.

La dimensión ideológica de la enseñanza del diseño

Prólogo. La dimensión ideológica de la enseñanza del diseño

Cecilia Mazzeo.....pp. 11-17

Educación, enseñanza y didáctica en la contemporaneidad

Constanza Necuzzi.....pp. 19-37

La Dirección de Arte en el cine, desafíos disciplinares y pedagógicos

Inés Olmedo.....pp. 39-61

Reconstruyendo el entramado de una sociedad creativa. Estrategias para la formación de diseñadores en contextos de complejidad

Beatriz Galán.....pp. 63-100

Intenciones para una didáctica proyectual. Caso: asignatura Proyecto y Forma en la FAU-UNT

Clara Ben Altabef.....pp. 101-133

El estado de posibilidad de la Historia del Diseño

Diego Giovanni Bermúdez Aguirre.....pp. 135-146

Luces y sombras en la enseñanza del Diseño. Una reflexión sobre su transformación en saber universitario

María Ledesma.....pp. 147-162

Enseñar Diseño: La emergencia de la teoría

Ana Cravino.....pp. 163-185

Modos de decir y modos de ser: palabra e ideología en el taller de diseño

Mabel Amanda López.....pp. 187-213

La construcción de la cosmovisión durante la enseñanza

Ana María Romano.....pp. 215-234

Publicaciones del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación.....pp. 127-146

Síntesis de las instrucciones para autores.....p. 147

Resumen: La enseñanza, en todos sus niveles y contextos es una práctica compleja que involucra una multiplicidad de componentes y acciones que tienen a la Didáctica General como marco teórico de referencia. La Didáctica Proyectual por su parte, complejiza la mirada centrándose en lo disciplinar.

Dando cuenta de un nivel de complejidad diferente, la enseñanza en tanto práctica social, involucra una dimensión de naturaleza diferente, y que no suele ser considerada con la profundidad que amerita en función de su rol determinante de objetivos, contenidos y estrategias: La dimensión ideológica. Esta subyace en cada instancia del proceso e impacta tanto sobre la decisión de incluir un campo de conocimiento en el contexto académico, como sobre la construcción de planes de estudio, el diseño de programas de asignaturas y la planificación e implementación de toda propuesta de enseñanza.

Reflexionar conjuntamente sobre dicha dimensión es el eje propuesto en este trabajo, 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.

Palabras clave: diseño - proyecto - enseñanza - paradigmas - metodología.

[Resúmenes en inglés y portugués en las páginas 16-17]

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

Enseñar disciplina proyectuales

Afortunadamente, hace tiempo ya que la enseñanza de las disciplinas proyectuales es objeto de investigación. Las tradiciones de la enseñanza, las estrategias didácticas, los modos de enseñar y aprender constituyen los campos sobre los cuales se desarrollan múltiples trabajos que buscan entender sus lógicas con el objetivo de generar propuestas innovadoras. 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 este objeto desde la mirada disciplinar. Dando cuenta de su complejidad, la enseñanza en tanto práctica social, involucra una

dimensión de naturaleza diferente, y que no suele ser considerada con la profundidad que amerita en función de su rol determinante de objetivos, contenidos y estrategias.

La dimensión ideológica de la enseñanza del Diseño subyace en cada instancia del proceso e impacta tanto sobre la decisión de incluirlo como campo de conocimiento en un contexto académico determinado, como sobre la construcción de planes de estudio, el diseño de programas de asignaturas y la planificación e implementación de toda propuesta de enseñanza.

Reflexionar conjuntamente sobre dicha dimensión es el eje propuesto en este trabajo, 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.

La enseñanza, escenario del Diseño

Al presentar este trabajo en el marco del 1^{er} Coloquio de Investigación y Desarrollo en Diseño Latino, realizado por la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo en el mes de octubre de 2016, el mismo fue incluido en una mesa que llevaba por título *Escenarios del Diseño*. Esta inclusión tiene una doble pertinencia ya que la enseñanza del diseño es, efectivamente, uno de los escenarios en los que éste en tanto saber y en tanto práctica despliega su acción, pero también permite pensar en la enseñanza como acción en la que docentes y estudiantes participan de una puesta en escena en la que sus acciones son determinadas por un libreto cuyo contenido no siempre es explicitado en su totalidad por su autor.

En una puesta teatral, autor, director y actores trabajan en conjunto para comprender en profundidad el libreto que los convoca y que cada uno desde su rol pondrá en escena. En este análisis previo se trasciende lo explícito en la palabra escrita para acceder a las ideas, concepciones y posicionamientos que subyacen en toda obra. El conocer lo no dicho, lo implícito, posibilita a los protagonistas intencionar su actuación para permitir al espectador trascender lo representado accediendo con ello a lo que subyace.

En infinidad de oportunidades hemos leído que el taller es el escenario privilegiado de la enseñanza del diseño. En él docentes y estudiantes ponen en escena prácticas que de algún modo simulan las de la profesión. Pero el guión que determina muchas de las dimensiones de estas acciones no siempre se explicita.

Los textos que componen este trabajo proponen, al desplazar la mirada del proyecto objeto central de la acción, iluminar otras áreas de esta puesta en escena que no siempre son expuestas como condicionantes de las acciones que tienen lugar en los talleres de diseño. Cada uno de ellos realiza, desde su particular mirada, valiosos aportes al debate que este trabajo se propone instalar con el objetivo de iluminar una dimensión de la enseñanza de las disciplinas proyectuales que pocas veces es problematizada pero subyace en cada una de nuestras prácticas docentes.

Como encuadre general y marco teórico de referencia obligada al indagar en la enseñanza de las disciplinas, Constanza Necuzzi en su trabajo *Educación, enseñanza y didáctica en la contemporaneidad* analiza como:

Las finalidades y propósitos de la educación, las perspectivas adoptadas sobre cómo ocurre el aprendizaje, sobre las tareas de la enseñanza, los modos de llevarla adelante, entre los principales, determinarán en buena medida tanto el proceso educativo como sus resultados. El develamiento de esta visión busca reconocer la dimensión ideológica de la enseñanza. ¿Cuáles son los fines de la educación? ¿Estos fines son únicos? ¿Son válidos en todo tiempo y lugar, para todas las culturas? ¿Cómo lograrlos? ¿Cómo convertirlos en prácticas concretas? ¿Qué será enseñado y cómo? ¿Qué insumos y recursos serán necesarios? ¿Qué tiempos demandará? ¿Quiénes están dispuestos a llevar adelante esta tarea? ¿Qué deben saber para poder concretarla? ¿Cómo sabrán que la tarea ha sido exitosa? (p. 20)

Cada uno de estos interrogantes merecería por sí solo ser analizado en profundidad en el marco de la enseñanza de las disciplinas proyectuales. Sin proponerse alcanzar este objetivo de por sí ambicioso y desde diferentes miradas cada autor analiza las concepciones ideológicas referidas por Necuzzi y que subyacen las múltiples dimensiones involucradas en esta práctica.

Desde el campo de la Dirección de Arte, una disciplina pocas veces considerada como propia del campo proyectual pero con muchos motivos para entenderse como parte de él Olmedo en su texto *Barreras ideológicas para el desarrollo de la disciplina*, nos permite mirar hacia atrás, hacia el camino que muchas de las disciplinas proyectuales han recorrido y que muchas otras tienen que comenzar a transitar para posibilitar la construcción de un saber disciplinar posible de ser enseñado y aprendido. En ese contexto la autora menciona que:

Posiblemente estemos en el mejor momento para constituir un cuerpo y estrategias de formación propias, que superen las barreras ideológicas que en el pasado asimilaron el diseño de arte con la decoración, la producción en formato industrial y los fines comerciales relacionados con el consumo masivo de estéticas hegemónicas. En cuanto podamos despejar estas barreras invisibles, y hacer visibles los desafíos reales, como la necesidad de propiciar diseño de calidad en todos los formatos y espacios de creación cinematográfica, aun los más periféricos, los elementos ideológicos que subyacen en la enseñanza activa y la producción colaborativa nos acercarán a un formato de la disciplina más ajustado a las demandas del cine contemporáneo. (p. 59)

La consolidación del campo de las disciplinas proyectuales como un campo de saber específico ha demandado, y sigue demandando, por reflexiones que aporten a la construcción de una epistemología proyectual que de sustento teórico tanto a la práctica como a su enseñanza. En cada una de sus diferentes orientaciones surgen obstáculos que dificultan esta construcción. Galán en su texto *Reconstruyendo el entramado de una sociedad creativa. Estrategias para la formación de diseñadores en contextos de complejidad* reflexiona sobre como la mirada centrada en el objeto se constituye como obstáculo en la formación de los futuros diseñadores industriales.

La práctica profesional y la formación académica del diseño en todas sus variantes a nivel internacional y local siguen aún centrada en el objeto, sin distinguir aún en su modos de existencia en el proceso de desarrollo y en la vida económica. Y esto es así, por que las reglas que rigen la actividad práctica, se han establecido a partir de ciertos aprendizajes, que se olvida, quedando como coagulaciones, que solo se ponen en duda, y se revisan , cuando se desafían contextos nuevos y se revelan insuficientes. (p. 67)

Desde tres miradas diferentes pero en cierta medida convergentes Ben Altabef, Giovanni Bermúdez Aguirre y Ledesma se preguntan sobre los saberes objeto de enseñanza, su fundamentación ideológica, su pertinencia y su capacidad de dar respuesta a las complejidades del mundo actual.

Ben Altabef en su trabajo *Intenciones para una didáctica proyectual* haciendo eje en la propuesta de enseñanza para la asignatura *Proyecto y Forma* de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Nacional de Tucumán propone la didáctica proyectual como eje ideológico de la enseñanza de la arquitectura.

Al respecto menciona como:

La enseñanza del proyecto de arquitectura, presenta una influencia directa de factores culturales, institucionales y sociales que exceden lo estrictamente disciplinar. Esto muestra la necesidad que la enseñanza del proyecto sea tratado desde distintos campos de estudio: el pedagógico y el arquitectónico. La reflexión sobre la integración de los aspectos teóricos-prácticos propicia la construcción del tercer campo que es el de la didáctica proyectual. (p. 114)

Por su parte, Giovanni Bermúdez Aguirre, reflexiona sobre el rol fundamental, en la formación de los diseñadores gráficos, de la historia de la disciplina pero entendiendo a la historia como una construcción que debe realizarse desde la profunda comprensión de las lógicas disciplinares para trascender la mera enunciación cronológica. En su trabajo *El estado de posibilidad de la Historia del diseño* analiza la dimensión ideológica de esta construcción que, basándose en un campo disciplinar inscripto en el campo de la Ciencias Sociales, toma forma específica al momento de centrar la mirada en la especificidad proyectual.

La representación del pasado y el juicio que se le hace desde una propia y particular perspectiva de análisis desde el Diseño, posee una intencionalidad –no se hasta qué punto ésta sea consciente– que se evidencia de una certeza sobre la cual edificamos nuestro interés académico e investigativo, a partir del papel de la modernidad como conjunto amplio de planteamientos que se manifiestan en el Diseño, comprendido como un intento de materialización de los postulados del proyecto moderno. (p. 137)

Desde una mirada ampliada que indaga sobre el diseño en tanto saber universitario, Ledesma en su trabajo *Luces y sombras en la enseñanza del diseño. Una reflexión sobre su transformación en saber universitario* propone:

Poner en evidencia las capas aluvionales que construyeron y concepciones del mundo que sostienen las prácticas pedagógicas de las carreras de diseño en el marco de las universidades explicitando sus tensiones a la luz de un estudio genealógico que sirva como fundamento para considerar las condiciones del dispositivo de enseñanza para enfrentar las problemáticas de la civilización tecnodigital en un mundo políticamente globalizado pero internamente desgarrado. (p. 147)

Si la determinación del saber a enseñar, que da cuenta de los diversos posicionamientos frente al saber mismo, sus orígenes y proyecciones, hecha luz sobre lo complejo de la definición sobre qué enseñar en un taller de diseño, no ofrece menor complejidad la práctica de la enseñanza misma. Aquello que sucede en la interacción docente-alumno y docente-alumno-cátedra pone en juego una multiplicidad de factores y creencias arraigadas en las tradiciones en la enseñanza de las disciplinas proyectuales.

Reconociendo el camino ya recorrido, Cravino en su texto *Enseñar Diseño: La emergencia de la teoría* pone en crisis a uno de los discursos más fuertemente instalados en el campo de la enseñanza de las disciplinas proyectuales. En los inicios de la problematización de este campo la propuesta Donald Schön de sirvió como referente teórico para instalar el debate sobre el taller como escenario de la enseñanza proyectual pero hoy ya estamos en condiciones de trascenderla, es con este objetivo que la autora nos propone:

Reflexionar sobre algunas aseveraciones manifestadas por Donald Schön sobre el Taller de Proyecto poniendo en cuestión su afirmación sobre la posibilidad de aprender pero no de enseñar diseño. Para fundamentar nuestra posición no sólo caracterizaremos la mirada de Schön como la de un extraño sino también recurriremos a otras voces autorizadas sobre el tema, voces que provienen tanto de diseñadores como de docentes de diseño. A los efectos de ampliar nuestros argumentos señalaremos también lo que permanece invisible a la mirada de Schön: las teorías de y sobre el Diseño, teorías, que vale la pena decir, deben ser enseñadas. (p. 163)

Retomar la metáfora de la enseñanza como actuación para iluminar a los actores de la práctica docente, cuya interacción nos ofrece otra dimensión de análisis de profunda complejidad, permite reflexionar sobre la particularidad y alcance de este vínculo tan peculiar produciendo el extrañamiento que posibilita su análisis.

Centrando la mirada en esta acción López en su trabajo *Modos de decir y modos de ser: palabra e ideología en el taller de diseño* ubicando la mirada en la interacción docente-alumno analiza como:

Toda interacción comunicativa está atravesada por supuestos y prejuicios. Lo dicho es sólo uno de los aspectos y, ni siquiera el más relevante, de ese acto cuyo marco ideológico está configurado antes de que se pronuncie palabra alguna. (p. 188)

Ampliando el haz que ilumina la escena Romano, en su texto *La construcción de la cosmovisión durante la enseñanza*, nos obliga a reflexionar sobre aquello que enseñamos cuando enseñamos diseño ese currículum oculto que forma parte del saber disciplinar.

A los efectos de comprender la enseñanza del diseño en su dimensión ideológica, en tanto orientadora del enfoque que recae sobre la producción de sus objetos, es conveniente mencionar las influencias que atraviesa y las múltiples interrelaciones que inciden en cada una de las secuencias decisionales, interrelaciones más o menos directas, conscientes o inconscientes, que emergen en los sucesivos órdenes de la planificación, en sus distintos niveles de generalidad y que resultan siempre sesgadas por cosmovisiones personales y sociales. (p. 216)

Volviendo a la enseñanza como escenario del diseño y luego de recorrer las diferentes miradas es interesante observar como todos los componentes de esta suerte de acción dramática necesitan ser revisados a la luz de los cambios producidos tanto en el saber a enseñar como en las modalidades de enseñanza.

El diseño, como saber y como práctica, es de naturaleza dinámica y compleja y así como lo es la sociedad en la que este despliega sus prácticas. La enseñanza institucionalizada, por otra parte, suele ser más estable y reticente al cambio. Sin embargo, en la enseñanza de las disciplinas los actores que tienen a su cargo la formación de futuros profesionales suelen ser, a su vez, actores de la práctica que enseñan lo cual debe posibilitar una revisión permanente de los saberes disciplinares con el objetivo de articular dos lógicas aparentemente contradictorias en tanto estos sean objeto de reflexión y no sólo de transmisión acrítica. Para ello es necesario reconocer la profundidad del impacto de los particulares posicionamientos en relación con las múltiples dimensiones que constituyen la enseñanza de una disciplina. Así, 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.

Abstract: Teaching, at all levels and contexts, is a complex practice involving a multiplicity of components and actions. General Didactics has as an object of knowledge and Projective Didactics complexes its object from the disciplinary view. However, teaching as a social practice involves a dimension of a different nature, and is not usually considered with the depth it deserves depending on its determinant role of objectives, contents and strategies. The ideological dimension underlies each instance of the process and impacts both the decision to include a field of knowledge in the academic context, as well as the construction

of curricula, the design of subject programs and the planning and implementation of any proposal for teaching. Reflecting together on this dimension is the axis proposed in this work, in which the view from different disciplines and academic contexts makes it possible to delve into the richness and complexity of this perspective of design teaching.

Key words: design - project - teaching - paradigm - methodology.

Resumo: O ensino, em todos os níveis e contextos, é uma prática complexa que envolve múltiplos componentes e ações que têm à Didática Geral como marco teórico de referência. A Didática Projetual, por sua parte, se centra nos aspectos disciplinares. O ensino como prática social, e com um nível de complexidade diferente, envolve uma dimensão de natureza diferente, e que não é considerada com a profundidade suficiente em função do seu papel determinante de objetivos, conteúdos e estratégias: a dimensão ideológica. Esta dimensão subjace em cada instancia do processo e impacta tanto sobre a decisão de incluir um campo de conhecimento no contexto acadêmico, como sobre a construção de currículos, desenho de programas de matérias e a planificação e execução de toda proposta de ensino.

Refletir conjuntamente sobre essa dimensão é o eixo proposto neste trabalho, onde a mirada desde diferentes disciplinas e contextos acadêmicos possibilita aprofundar na riqueza e complexidade desta perspectiva de ensino do design.

Palavras chave: design - projeto - ensino - paradigmas - metodologia.

Resumen: Las formas de conservación de los saberes son diversas y han ido variando a lo largo del tiempo. Podemos reconocer las sociedades ágrafas (orales) donde la conservación es a través de relatos orales aprendidos y retenidos de memoria, las sociedades alfabéticas (pre y post Gutenberg) con la primacía del libro y, finalmente, las sociedades audiovisuales (en la actual Era de la Información) donde el texto escrito se complementa con imágenes y sonidos. Los diversos recorridos de las tecnologías de soporte y distribución del conocimiento y las prácticas asociadas a ellas es sumamente interesante (por ejemplo: la historia de la lectura y de la escritura) pero no será objeto de este trabajo. Aquí nos centraremos en la actividad de transmisión de los saberes que ocurre entre los distintos sujetos, sujetos que en esa relación ocupan lugares diferentes tanto en relación con la posesión inicial o no de los saberes como en las posibilidades de su uso y reuso posterior. A esta actividad genérica de transmisión la llamaremos *enseñanza*. Y llamaremos *didáctica* al cuerpo teórico que estudia las prácticas de la enseñanza, buscando describirlas, explicarlas y fundamentarlas, a la vez que enunciar las normas para la mejor resolución de los problemas que se presentan en el transcurso de la actividad misma

Palabras clave: educación - prácticas de la enseñanza - didáctica - conocimiento - comprensión - lenguaje - universidad.

[Resúmenes en inglés y portugués en las páginas 36-37]

(*) Licenciada en Ciencias de la Educación, Especialista en Didáctica y Magister en Didáctica, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Investigadora UBACYT. Docente UBA y UP.

1. La educación, la enseñanza y la didáctica

En todas las culturas los hombres y las mujeres han desarrollado modos de conservar los saberes (tanto los conocimientos como las prácticas y los significados asociados a su creación, uso y reproducción) y transmitirlos a los niños y jóvenes constituyendo una cierta matriz cultural con sentido en el marco de esas sociedades. Llamaremos *educación* a la práctica social de proporcionar a los sujetos que conforman una sociedad los medios para estructurar sus propias experiencias en base a los saberes acumulados, de modo que

amplíen lo que saben y creen (o duden) y perciban y comprendan el lugar que ocupan en la historia y en el mundo.

Las formas de conservación de los saberes son diversas y han ido variando a lo largo del tiempo. Podemos reconocer las sociedades ágrafas (orales) donde la conservación es a través de relatos orales aprendidos y retenidos de memoria, las sociedades alfabéticas (pre y post Gutenberg) con la primacía del libro y, finalmente, las sociedades audiovisuales (en la actual Era de la Información) donde el texto escrito se complementa con imágenes y sonidos. Los diversos recorridos de las tecnologías de soporte y distribución del conocimiento y las prácticas asociadas a ellas es sumamente interesante (por ejemplo: la historia de la lectura y de la escritura) pero no será objeto de este trabajo.

Aquí nos centraremos en la actividad de transmisión de los saberes que ocurre entre los distintos sujetos, sujetos que en esa relación ocupan lugares diferentes tanto en relación con la posesión inicial o no de los saberes como en las posibilidades de su uso y reuso posterior. A esta actividad genérica de transmisión la llamaremos *enseñanza*. Y llamaremos *didáctica* al cuerpo teórico que estudia las prácticas de la enseñanza, buscando describirlas, explicarlas y fundamentarlas, a la vez que enunciar las normas para la mejor resolución de los problemas que se presentan en el transcurso de la actividad misma¹.

Ahora bien, al tratarse de relaciones interpersonales, las distintas opciones que adopte esa transmisión denotarán las diversas concepciones que se tenga sobre el alcance social del proyecto educativo. Las finalidades y propósitos de la educación, las perspectivas adoptadas sobre cómo ocurre el aprendizaje, sobre las tareas de la enseñanza, los modos de llevarla adelante, entre los principales, determinarán en buena medida tanto el proceso educativo como sus resultados. El develamiento de esta visión busca reconocer la dimensión ideológica de la enseñanza. ¿Cuáles son los fines de la educación? ¿Estos fines son únicos? ¿Son válidos en todo tiempo y lugar, para todas las culturas? ¿Cómo lograrlos? ¿Cómo convertirlos en prácticas concretas? ¿Qué será enseñado y cómo? ¿Qué insumos y recursos serán necesarios? ¿Qué tiempos demandará? ¿Quiénes están dispuestos a llevar adelante esta tarea? ¿Qué deben saber para poder concretarla? ¿Cómo sabrán que la tarea ha sido exitosa?

2. Una concepción ideológica en el proyecto educativo de la naciente modernidad

Jan Amos Comenio (1592-1670) fue uno de los muchos metodizadores que abundaron en los estados alemanes en el siglo XVII, en un momento de fuertes cambios políticos, sociales y religiosos. En Europa central, y a partir de la acumulación posibilitada por las colonias americanas, se conforma y fortalece una matriz económica, social y cultural que consolidará el capitalismo entre los siglos XVIII y XIX. Lo que hace sobresalir a Comenio entre todos ellos y asumir en la historia de la Pedagogía un lugar fundante, es su pensamiento educativo, donde las opciones que hoy denominamos ideológicas adoptan un claro sentido como parte de sus búsquedas metodológicas para la enseñanza y la educación. Por su carácter de maestro y pastor luterano, confluyen en su obra el misticismo propio de una cosmovisión religiosa, junto al sensualismo de la experiencia apoyado en el na-

cientemente empirismo y su concepción de la ciencia basada en hechos y datos. Desde un punto de vista político-educativo, Comenio conforma el grupo de reformadores que apoyan la creación de escuelas populares donde se enseña a todos a leer la Biblia en lengua materna, eludiendo la intermediación de la Iglesia entre el hombre y Dios².

En su obra *Didáctica Magna*, de 1632, define a la didáctica como “un artificio universal para enseñar todo a todos y totalmente (...) A todos por igual, nobles y plebeyos, ricos y pobres, niños y niñas (...) Es el arte de enseñar y aprender”. Es interesante esta idea de *artificio*, de tecnología, de producto humano con características propias relacionadas con la marca del maestro y también del alumno: se trata de un *arte*, en clave contemporánea diríamos *de un oficio*. Y la finalidad es enseñar todo a todos. Es una propuesta inclusiva y sin distinciones de género en cuanto a los destinatarios. ¿Se trata de la democratización del acceso al conocimiento? El contenido de la actividad está dado por “Las cosas (que) solo tienen importancia dentro del orden, que es cósmico”, primando aquí lo religioso. Sin embargo, esa comunión no quita que “todo debe presentarse a cuantos sentidos sea posible. El conocimiento debe empezar siempre por los sentidos. No se debe enseñar nada por la mera autoridad (...) sino que todo debe exponerse mediante la demostración sensual y racional”. Encontramos aquí una crítica a la enseñanza con palabras sin las cosas. “Cuando las cosas no sean accesibles, se recurrirá a las imágenes”³. En otra de sus obras, *Orbis sensualium pictus*, de 1658, selecciona un conjunto de contenidos y los ilustra, buscando ampliar la comprensión a la vez que la utilidad práctica de lo enseñado.

A partir de este enfoque, Comenio postula sus principales postulados en cuanto al método, los cuales son ampliamente conocidos: enseñanza ordenada gradualmente de lo sencillo a lo más complejo, idea de autonomía y suficiencia de cada nivel de instrucción (propone seis niveles de enseñanza básica), eliminación de los castigos físicos en la enseñanza de los contenidos (circunscribiéndolos al área de la conducta), importancia dada a mostrar a los alumnos la utilidad práctica de lo enseñado, propuesta de enseñanza mutua, reconocimiento de la especificidad del espacio de la infancia, entre los principales. Como puede verse, en su perspectiva sobre el método, es decir, el conjunto de las actividades que concretan y hacen posible la enseñanza, no se disocian de la perspectiva filosófica (religiosa, social, cultural y científica) sostenida por el educador.

3. La enseñanza en clave contemporánea

A fines del siglo XX, el educador y filósofo de la educación estadounidense Gary Fenstermacher estableció un postulado sobre la enseñanza que logró diferenciarla claramente de su pariente el aprendizaje. A lo largo de las décadas anteriores, enseñanza y aprendizaje se entendieron en la teoría didáctica como un proceso único, articulado por relaciones de causalidad. La analogía elaborada por el autor ha resultado claramente ilustrativa para varias generaciones de educadores: enseñar y aprender están relacionados del mismo modo que correr una carrera y ganarla. Enseñamos para que otro aprenda, como corremos una carrera para ganarla. No existiría la idea de la enseñanza si no hubiera otro que aprendiera, como no existiría la idea de la carrera sino pudiéramos ganarla. Pero, dice el autor, podría ser que corriéramos y no ganáramos, del mismo modo que podemos enseñar y el otro no

aprender⁴. Por este motivo, afirma, la relación entre un término y otro no es de causalidad, sino de dependencia ontológica. La existencia del segundo depende del primero, no deviene de éste como causa.

Esta conceptualización analítica permitió volver a interpretar los problemas de la enseñanza, especialmente cuando los aprendizajes aparecen como no logrados pues la ausencia de logro no supondría la ausencia de enseñanza. Al analizar las tareas que realizan tanto docentes como estudiantes se perciben grandes diferencias entre ellas. El autor señala: “Los profesores explican, describen, definen, corrigen, estimulan (...) Los estudiantes repiten, practican, piden ayuda, repasan, controlan, buscan materiales de estudio”⁵.

Y desarrolla a continuación una noción que resignifica la vieja idea de la transmisión.

El profesor no transmite el contenido al estudiante (...) más bien instruye al estudiante sobre cómo adquirir el contenido a partir de sí mismo, del texto u otras fuentes. A medida que el estudiante se vuelve capaz de adquirir el contenido, aprende. (...) La tarea de enseñar consiste en permitir la acción de estudiar, consiste en enseñarle cómo aprender (...) permitir al estudiante realizar las tareas del aprendizaje⁶.

En esta concepción, las tareas del docente guardan semejanza con la noción de *andamiaje* que Jerome Bruner construye a partir del concepto de *zona de desarrollo próximo* de Lev Vigotsky. En sus investigaciones, el psicólogo norteamericano observa cómo, frente a la ejecución de una tarea que un niño no puede realizar solo, la instructora hace lo que el niño no puede hacer, presentando la tarea de manera tal que el chico puede hacer con ella lo que no podía hacer solo. A medida que avanza el proceso de instrucción, el niño asume partes de la tarea, tomando progresivamente el control completo.

La zona de desarrollo próximo –ZDP– es la distancia entre el nivel de desarrollo real determinado por la solución independiente de los problemas y el nivel de desarrollo potencial determinado por la solución de los problemas con la guía de un adulto o en colaboración con pares más capaces⁷.

En clave contemporánea la teoría didáctica reconoce los aportes de las teorías cognitivas y sociohistóricas para el análisis de las prácticas de la enseñanza. El docente empieza proporcionando el contenido. El alumno comienza a comprender y a desarrollar las tareas del aprendizaje. Entonces el docente se desplaza de la centralidad del proceso a ser un proveedor de los medios para que los estudiantes puedan estructurar su propia y personal experiencia educativa. Esta instrumentalidad material nos aleja de concepciones idealistas o inmanentistas que suponen que el conocimiento ya está contenido en los estudiantes tanto como aquellas que postulan que el estudiante no posee absolutamente ningún saber y es el docente quién le da todo, depositando el saber en su cabeza y en su cuerpo.

Ahora bien, continúa Fenstermacher, no da lo mismo cualquier tipo de enseñanza. Los docentes debemos perseguir la buena enseñanza, definida por su fuerza moral y epistemológica, más bien que por su éxito en términos de logro y cantidad de contenidos aprendidos. “Preguntar qué es buena enseñanza en sentido moral equivale a preguntar

qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes”. Paralelamente “preguntar qué es buena enseñanza en sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, crea o lo entienda”⁸. La comprensión que la ciencia está cargada de ideología y de compromiso es parte de la axiología de las comunidades científicas y constituye la posibilidad de cuestionamiento y crítica que valida y reconstruye los postulados educativos.

Tanto en las concepciones clásicas como en una perspectiva contemporánea, hay un elemento que representa la continuidad que da sentido a la enseñanza: el contenido, el objeto que será transmitido, enseñado y aprendido. ¿Qué debe saber alguien para ser considerado una persona educada? Fenstermacher nos propone un juego.

Supongamos que en una sociedad hay cuatro criterios básicos para reconocer plenamente a una persona educada y darle su tarjeta P.E. –persona educada–: leer y entender material corriente publicado (periódicos, libros, mapas e informes no técnicos); escribir y hablar con argumentos sólidos; hacer los cálculos que requiere la vida cotidiana; estar familiarizado con las leyes y la constitución de la nación en la que el individuo vive.

Podría pensarse que además, conocemos gente que no conoce las leyes o es analfabeta, pero es atenta y servicial, se preocupa por el bienestar de los demás, tiene buen trato. Todo este conjunto constituye posibles contenidos de la educación, con el potencial de constituirse en objetos de la enseñanza. Si se observa este recorrido inicia por lo más básico, en un nivel descriptivo (leer, calcular) y pasa a ser cada vez más prescriptivo (constitución nacional, el bienestar del prójimo). Va desde qué es a qué debería ser. La definición de persona educada se vuelve entonces normativa: especifica normas, es evaluativa, señala características o niveles de logro deseables. *Educación* es una actividad normativa dirigida a ayudar a los individuos a desarrollarse hacia una imagen de lo que significa ser un ser humano desarrollado y pleno⁹.

Toda sociedad, afirma el autor, exige de cada miembro una forma de educación que le permita desempeñar un rol productivo en su seno. Cuando una sociedad se compromete a educar a la mayoría de sus niños y jóvenes, suele definir las escuelas como los sitios donde desarrollará esa tarea. En la mayor parte de los países del mundo, las escuelas están financiadas por el gobierno y la asistencia a ellas es obligatoria hasta cierta edad.

Lo que una sociedad define como persona educada también influye y mucho sobre lo que los docentes hacen en sus clases. La visión que se tenga de la enseñanza y la concepción de lo que es una persona educada son dos puntos de vista estrechamente unidos entre sí¹⁰.

Junto a Fenstermacher la gran pedagoga argentina Edith Litwin sienta las bases que sostienen una perspectiva contemporánea de *nueva agenda* para pensar la didáctica. Ella reconoce una *agenda clásica* en las perspectivas centradas en la planificación de la enseñanza, en el pensar la clase anticipadamente, donde lo central son los objetivos, los contenidos,

las teorías del aprendizaje, la evaluación. La reflexión sobre la clase acontecida y el análisis del valor de dicha reflexión al interior de las comunidades de práctica, pivotando sobre las derivaciones de la psicología cognitiva constituyen una primera superación de este enfoque. Sin embargo, lo que resulta definitorio para un enfoque de nueva agenda es el estudio de la clase en su transcurrir: el papel de lo espontáneo, las intuiciones, la conformación de una sabiduría práctica, lo situado como rasgo propio de las prácticas de enseñanza¹¹. Litwin se pregunta a qué podríamos llamar buena enseñanza en una perspectiva de nueva agenda. Frente al recetario/decálogo/conjunto de recomendaciones que usualmente conforman la bibliografía sobre el método, la autora e investigadora plantea los alcances y límites de imitar, copiar o reproducir las buenas prácticas de la enseñanza, y si este enfoque no podría configurar un programa que reconozca los modelos y la adopción de buenas estrategias didácticas.

Así como el arte necesita de la copia de las grandes producciones, por qué no pensar que la enseñanza necesita de la reproducción, reconstrucción y análisis de los modelos de clase que podamos conocer (...) La buena enseñanza no corresponde a una sola manera, sino a muchas (...) Por qué elegimos una estrategia, un modo de explicación, un tipo de respuesta, una metáfora o construimos un caso, siguen siendo interrogantes potentes a la hora de analizar las prácticas de los docentes¹².

Una perspectiva de nueva agenda niega la importancia de la planificación. Pero muestra sus límites en tanto la enseñanza es similar a otras prácticas que requieren la ejecución de muy diversas actuaciones en tiempo real, en contextos impredecibles y de incertidumbre. El hecho educativo es complejo y requiere liberarse de los reduccionismos con los que se construyó la didáctica¹³. ¿Por qué razones se sostienen y afianzan ciertas prácticas de la enseñanza? ¿Por qué no desaparecen o se modifican? ¿Sobre qué ideas se apoya la enseñanza, sobre qué bases? La autora afirma que los grandes maestros podrían ser las inspiraciones para el desarrollo de una propuesta autónoma, personal.

Una noción va adquiriendo relevancia en esta propuesta, encontrando un hilo conductor en los planteos de Comenio, pero también de John Dewey, educador y político norteamericano de la primera mitad del siglo XX: el lugar de la *experiencia* dentro del hecho educativo. ¿Cómo enriquecer, desde las propuestas pedagógicas las mentes de los estudiantes, creando un currículo más significativo para la vida de los jóvenes en esta sociedad? Aquí es central recuperar el conocimiento de las disciplinas, de sus estructuras de significado y de sus aportes al conocimiento del mundo, pero de modo tal, dice Litwin, que los estudiantes sean capaces de abandonar las razones de los otros (incluidas las nuestras en tanto sus docentes) para buscar nuevas o buenas razones propias¹⁴.

La búsqueda de buenas, nuevas y propias razones, como finalidad de la enseñanza, encuentra fundamento en el reconocimiento de que los temas aprendidos aisladamente, sin conexión con el resto de la experiencia ya adquirida, caen en el olvido. Dewey afirma que cada experiencia es “una fuerza en movimiento, debería provocar curiosidad, fortalecer la iniciativa, crear deseos y propósitos intensos, preparar a la persona para ulteriores experiencias de una calidad más profunda y expansiva”¹⁵.

Las experiencias solo pueden valorarse en contexto. Una experiencia tiene lugar cuando ocurre una transacción entre un individuo y lo que en ese momento constituye su ambiente. Interacción y situación son inseparables. Dewey formula el principio de continuidad de la experiencia: situaciones diferentes se suceden unas a otras. Siempre se lleva algo de la anterior a la siguiente. Esto puede ampliar o contraer el mundo del sujeto. Lo que se ha adquirido en conocimiento y habilidad en una situación se convierte en instrumento para comprender o tratar efectivamente la situación siguiente. El proceso sigue en tanto la vida y el aprendizaje continúan. La continuidad da la medida de la significación y valor de la experiencia misma.

Litwin postula que para ser educativa, la experiencia debe conducir a un mundo expansivo de materias de estudio, constituidas por hechos, informaciones e ideas. El educador considera a la enseñanza y el aprendizaje como partes de un proceso continuo de reconstrucción de la experiencia. Puede hacer esto cuando dirige su mirada hacia adelante y contempla toda la experiencia presente como una fuerza activa que influye lo que serán las experiencias futuras¹⁶.

4. Los profesores y la enseñanza

Philip Jackson reconstruye dos perspectivas para el análisis y la reflexión sobre las prácticas de enseñanza y el lugar de los profesores en ellas. Las llama *tradiciones*. Las tradiciones se encuentran presentes en diversos casos históricos conocidos y sus diferencias no son evolutivas (una supera a la otra) ni sus límites son temporales (no se suceden cronológicamente). A los fines de reconocer ambos enfoques las denomina *tradición mimética* y *tradición transformadora*.

En la tradición mimética, la transmisión del conocimiento se realiza de un modo esencialmente imitativo. El conocimiento a transmitir es, por definición, identificable antes de ser transmitido. Es un

Conocimiento de segunda mano, no en el sentido peyorativo de la expresión, sino por haber pertenecido a alguien antes de poder ponerse en manos de otros (...) es un conocimiento presentado al alumno, y no descubierta por él (...) Además es separable de las personas mismas, puede preservarse en libros, películas, de modo que sobrevive a quienes lo poseyeron. (En tercer lugar) puede reproducirse (...) se asemeja a un mensaje verbal. (Finalmente) puede juzgárselo verdadero o falso, exacto o inexacto, correcto o incorrecto, a partir de una comparación con el conocimiento del docente o con algún otro modelo que figure en un texto o en otros materiales didácticos¹⁷.

¿Cómo se alcanza la meta de la educación en esta tradición? A través de cinco pasos: sometiendo a prueba al estudiante para analizar si ya conoce el material o sabe ejecutar la destreza en cuestión; presentando el material nuevo; ejecutando el alumno la práctica o demostrando que posee el conocimiento y evaluándolo el docente para juzgar el des-

empeño; premiando al estudiante en caso de desempeño correcto de modo de fijarlo o iniciando un circuito correctivo en caso de desempeño incorrecto; avanzando hacia el material siguiente¹⁸.

De modo alterno, la tradición transformadora se propone lograr un cambio formativo en el estudiante, incluyendo entre los contenidos a transmitir los rasgos de carácter y personalidad valorados en una sociedad. Si en la tradición mimética la imagen es la suma, la acumulación, en la transformadora la imagen remite al alfarero que trabaja la arcilla de manera artesanal, moldeándola de modo creativo para obtener un producto artístico, único. Esta tradición reconoce tres rasgos del docente y sus prácticas: su ejemplo personal, el uso de la persuasión blanda y el empleo de narraciones. Los docentes deben personificar las cualidades que procuran inculcar a sus estudiantes, pues “no puede enseñarse ninguna actitud, interés o valor si el docente mismo no cree, quiere o valora aquello que muestra para ser emulado”¹⁹. En paralelo, muestra su autoridad pedagógica de modo más moderado, interrogativo y humilde. Finalmente, los distintos tipos de historias ocupan un lugar (mitos, cuentos, parábolas, relatos) que, aunque no visibilizan de inmediato sus propósitos, construyen para los estudiantes intereses y rasgos de carácter, virtudes y valores, señalando cómo pensar, analizar y debatir, proponer y compartir y, en definitiva, cómo vivir. Es interesante cómo el ejemplo personal del profesor es señalado reiteradamente por diversos autores como parte constitutiva de la enseñanza. Fenstermacher señala que para dedicarse a la educación el docente debe poseer un estilo que incluya virtudes morales e intelectuales. Entre las primeras destaca la honestidad, el respeto, la amplitud de criterio y la fiabilidad. Entre las virtudes intelectuales sobresalen la humildad, la creatividad, la aptitud reflexiva y la imparcialidad (en el momento y lugar adecuados). “El estilo de una persona que posee estos rasgos de carácter se aprende copiando, frecuentemente a personas que son así, y viéndose animado a imitar a estas personas y a adaptar las propias acciones a las exigencias de estas características”²⁰.

Los rasgos que los docentes debieran tener para desarrollar las tareas de enseñanza llevó al profesor estadounidense Ken Bain a preguntarse por aquello que hacen, por cómo son las prácticas de enseñanza que desarrollan los profesores considerados buenos docentes en sus instituciones por los estudiantes. *¿Qué hacen los mejores profesores?* La respuesta que encuentra es significativa: lo importante no es qué hacen, sino qué comprenden y cómo piensan sobre lo que hacen.

A la par de la planificación de las clases y las notas para las lecciones magistrales, los buenos docentes comprenden de cierta manera particular su disciplina y valoran de cierta manera particular el aprendizaje de los estudiantes (...) Conocen sus materias a fondo (...) Saben cómo atraer y desafiar a los estudiantes, provocando en ellos respuestas apasionadas (...) Creen que la enseñanza es importante y que los estudiantes pueden aprender²¹.

La investigación de Bain abarcó 24 universidades norteamericanas, 70 profesores y se desarrolló a lo largo de 15 años de investigación²². En los cientos de entrevistas que realizó a estudiantes pueden reconocerse las marcas de la tradición transformadora caracterizada por Jackson. Entre los principales señalamientos los estudiantes hablaron de cuánto lle-

garon a entender y como resultado a recordar en el contacto con esos profesores; reconocieron, en el devenir del curso, lo mucho que no sabían, aprendieron a pensar de manera diferente, reflexionaron que el contacto intelectual y afectivo con ese docente cambió sus vidas modificando incluso aquello que habían previsto hacer²³.

Los hallazgos dan cuenta de la validez de los planteos de la nueva agenda, que señalan los límites de centrar la atención de la didáctica en la planificación y proponen entender las actividades de enseñanza como prácticas situadas, con rasgos particulares según los sujetos que las protagonizan.

5. La enseñanza es una práctica situada

Planificaciones, casos exitosos, tradiciones, rasgos y caracteres de los docentes, de las prácticas que desarrollan, de los contenidos que enseñan, de los propósitos que toda la empresa educativa supone...

Podemos seguir enumerando y sin embargo, hay un componente central que es la historicidad del hecho educativo, su naturaleza única, su irrepetibilidad como acontecimiento personal y social y la perspectiva de inteligibilidad que adoptemos, el posicionamiento ideológico en torno al acontecimiento y su comprensión. Estrategias, actividades y rutinas componen una clase original para cada docente y cada grupo de estudiantes en un cierto momento y en un cierto contexto histórico. Y la comprensión de todos estos elementos dependerá del enfoque o perspectiva que decida cada vez asumirse. De aquí que consideremos a la enseñanza como una práctica situada.

Litwin considera que los objetivos de la propuesta pedagógica consisten en ofrecer herramientas pedagógicas y culturales que amplíen la visión y el tratamiento de los temas, abran interrogantes, rompan con los tratamientos ritualizados y promuevan una mirada amplia e inquisitiva de las experiencias docentes.

Recuperamos tres grandes ejes de su propuesta pedagógica: las *preguntas*, las *ayudas* y la *pasión por el conocimiento*²⁴. Sobre las preguntas, Litwin señala que introducen lo nuevo por venir, conectando lo que ya se sabe y dotando de sentido al contenido. Establecen la continuidad entre temas y problemas. Ayudan a la cognición de los estudiantes mostrando la información desplegada. Finalmente cumplen una función central para el avance en la construcción del conocimiento: permiten comparar los procesos de pensamiento de profesores y alumnos, en ese complejo y dinámico proceso de andamiaje que describimos anteriormente. Las preguntas metacognitivas habilitan el reconocimiento de cómo se están pensando los temas, si las síntesis y generalizaciones son adecuadas, si es apropiado desarrollar un pensamiento analítico o el contenido requiere un pensamiento abductivo y simulador. Las preguntas epistémicas reconocen la provisionalidad del conocimiento, cómo se lo obtuvo y validó, los debates en torno a él.

Por otro lado, las preguntas en la clase permiten y favorecen la participación de los estudiantes, les devuelven la palabra, hacen explícitos sus procesos de pensamiento, transparentándolos para el docente y para los compañeros.

Fuertemente Litwin señala aquellas preguntas que no deberían hacerse: las capciosas, las que se responden por azar, las binarias, las demasiado amplias. Las preguntas de la cla-

se deben ser capaces de generar un ámbito de reciprocidad, establecer un diálogo como actividad dirigida al descubrimiento y a una comprensión nueva. Para ello es significativo reconocer el nivel de pensamiento que intentan estimular: si se trata de preguntas sencillas, preguntas de comprensión, preguntas de orden cognitivo superior, preguntas metacognitivas.

Neil Mercer, educador e investigador británico, reconoce a partir de sus investigaciones en el aula el modo en que las preguntas promueven el pensamiento del conjunto de la clase. Allí resulta clave la capacidad de espera del docente, el guardar silencio por un período breve de tiempo que habilita el pensamiento. Permanecer en silencio sólo algunos segundos, evitando llenar rápidamente el silencio posibilita a los estudiantes que necesitan más tiempo la expresión de sus ideas, dudas y hallazgos. Aprender a escuchar y parafrasear a los estudiantes se convierte en una habilidad importante a la hora de conducir un aula pensante²⁵. A través de las preguntas de la clase el docente enseña a los alumnos a profundizar en niveles cada vez mayores de comprensión, demostrándoles cómo organizar la información, estimulándolos para que formulen sus propias preguntas, enseñándoles que existen distintos tipos de interrogantes.

Sobre las ayudas que podemos ofrecer a los estudiantes nos preguntamos ¿cómo favorecer sus comprensiones? Nuevamente Litwin señala que nombrar, titular e instalar el tema de la clase sigue teniendo vigencia en la construcción de un aula comprensiva. Dar cuenta del contexto en que surge el tema ubica y sitúa, explicando las razones. Las explicaciones basadas en conocimientos relacionales también las mejoran y las favorecen.

Al presentar el contenido a los estudiantes debe considerarse la jerarquía y la secuencia: qué es central, qué es accesorio, cómo ordenar las ideas. Construir analogías y metáforas es central en tanto no se trata de comparar de cualquier modo, sino dando sentido y generando procesos reflexivos. Elaborar generalizaciones, síntesis, abstracciones, conclusiones, resolver problemas, dar ejemplos. Generar preguntas a partir de los hechos, formular hipótesis que los expliquen, recolectar datos, evaluar esas hipótesis. El pensamiento complejo del docente generando y transparentando todos estos procesos para los estudiantes desarrolla sus comprensiones. El trabajo intelectual en torno a lo que Lev Vigotsky denominó procesos psicológicos de orden superior es central para una formación científica y profesional²⁶. Empero, no significa renunciar a los sentimientos, las inspiraciones, los valores o las pasiones.

De allí que la pasión por el conocimiento recupere su centralidad en tanto se trata de visibilizar la dimensión humana del hecho educativo y recuperar la complejidad de los fenómenos humanos mismos. La escuela es el lugar nodal para la construcción de la ciudadanía. En este sentido, el tratamiento de los temas desde múltiples perspectivas de análisis hace a la calidad del pensamiento, permite reconocer diferencias, opiniones basadas en justificaciones diversas, razones alternativas. Sostener una perspectiva y apreciarla permite recuperar el punto de vista del otro en tanto reconozco el propio como personal y no como universal, favoreciendo la convivencia en el aula y en la vida.

El pensamiento apasionado quiere llegar adonde aún no se llegó con la imaginación: permite aventurar relaciones y proyectarlas de manera original. Este enfoque genera compromiso con la vida de los estudiantes. Es lo contrario de la racionalidad técnica. Su objetivo es volver desconocido lo conocido. Esto permite re-aprender lo conocido, desnaturalizándolo.

6. Las intenciones formativas. El conocimiento en la educación universitaria

Cuando se considera el objeto de la enseñanza, surgen las preguntas acerca de por qué enseñamos y para qué lo hacemos. La definición del contenido a ser enseñado y de las intenciones formativas que posee una sociedad y sus instituciones educativas es clave a la hora de elegir, determinar y circunscribir el conocimiento y los saberes que se consideran valiosos y deben ser aprendidos por los estudiantes.

Se trata de definir qué bienes culturales se pondrán a disposición de los alumnos y de reconocer que dichos bienes poseen un valor económico y social. ¿Quién/es decide/n qué conocimiento es valioso, qué aprendizaje/s es/son importantes, necesarios? ¿Cuáles serán los usos que se le darán al conocimiento?

Las definiciones de política educativa inciden fuertemente en los actos de enseñanza que se dan en el aula. A pesar de ello, ésta mantiene un espacio de relativa autonomía, en la medida en que se trata de una práctica situada (tal como se desarrolló anteriormente). Nos preguntamos: ¿cuál es el currículum que queremos para nuestros estudiantes? ¿Qué y cómo queremos enseñarles? ¿Qué formación deseamos que alcancen? ¿Cuáles son nuestras expectativas a futuro? ¿Y en el mediano plazo?

Estos interrogantes asumen rasgos propios cuando se formulan en el contexto universitario y suponen, siempre, una concepción ideológica sobre la enseñanza. ¿Cuál es la relación de la universidad con el conocimiento? ¿Qué papel juega la universidad en la construcción de esta etapa de la vida social? ¿Qué papel debería jugar?

El conocimiento tiene valor económico para la universidad y para los profesores. Esto produce un deslizamiento hacia la comercialización del conocimiento vinculando las empresas con el Estado y las universidades. A la producción de conocimiento en las universidades y sus institutos de investigación se le suma el sesgo por el uso del conocimiento para la prestación de servicios.

Las intencionalidades educativas se manifiestan en las distintas propuestas que vehiculizan la formación general, la básica, la profesional, la ética y la formación para la ciudadanía²⁷. Las propuestas formativas son construcciones sociales, diseños educativos puestos al servicio de las intencionalidades definidas, tanto explícitas como supuestas.

Cuando nos referimos a la formación general incluimos el conocimiento que necesitan todas las personas en este momento de la vida social. Ella busca el desarrollo de la razón, de la mente, del pensamiento crítico, de los procesos psicológicos de orden superior. Su meta es el desarrollo personal.

La formación básica es la relativa a algo, es fundante. Se suele llamar básica en relación con la formación profesional. Tiene una base epistemológica y pedagógica. Es sólida y rigurosa, pues da sentido y sirve de apoyo a lo siguiente, a aquello que continuará. Se presenta completa, sin faltas u omisiones a la vez que dinámica y flexible para poder cambiar cuando lo posterior cambie. Sin embargo debe permanecer perdurable en el tiempo, ser evocable, pregnante. Se trata de un sostén que cambia pues es parte de una estructura, no tiene validación por sí misma. Está por tanto, bajo cierto control. Puede reconocerse esta formación por sus niveles: básico, intermedio, avanzado o por sus contenidos: elemental, puro, indispensable.

En tercer lugar, la formación profesional remite a la preparación para el trabajo o para la investigación en un campo del saber. Involucra por tanto una ética, un modo particular, canónico y aceptado, normado, de funcionamiento. También cambia con el tiempo según su capacidad de resolver problemas nuevos o dar mejores respuestas a problemas viejos.

Formación general y formación básica se superponen y atraviesan, pues no es posible pensar sin contenidos. A su vez, la definición de los contenidos, las actitudes personales y las habilidades de pensamiento que requiere la formación profesional determinará en gran medida los contenidos, las actitudes personales y las habilidades de pensamiento que se incluirán en la formación general y en la básica, pues forman parte de una misma estructura.

La formación para la ciudadanía atraviesa todos los niveles del sistema educativo (primario, secundario, superior) y se vuelve urgente en el nivel universitario, en tanto los egresados asumirán tareas que suponen actuar e incidir tanto sobre la propia vida como sobre la vida de los otros con quienes convivimos en sociedad. El ejercicio de una ciudadanía plena supone hoy de manera inexorable el acceso a la alfabetización propia del siglo XXI, que integra las nuevas tecnologías como parte de las competencias básicas y generales de la formación y permite, de este modo, la apropiación de los bienes culturales disponibles en el entorno social y cultural²⁸.

La selección de conocimientos y saberes a ser enseñados se organizan y agrupan en asignaturas. Ellas poseen una estructura conceptual y otra sintáctica. Las estructuras cambian con el tiempo, son incompletas y efímeras. Algunas disciplinas presentan una estructuración y codificación fuerte (como las ciencias naturales) y otras, en cambio, manifiestan una estructuración y codificación débil (como las ciencias sociales)²⁹. ¿Cuáles son los desafíos que deben enfrentar los estudiantes? ¿Qué deben poder hacer frente a las asignaturas? Existen acuerdos en torno de la necesidad de que los estudiantes conozcan la existencia de las distintas clases de conocimiento, reconozcan el modo en que las distintas habilidades permiten utilizar ese conocimiento, entiendan el significado y la naturaleza de lo que están aprendiendo (si es generalizable o no), identifiquen cuándo es necesario aprender más y cuándo es necesario pedir ayuda. Y finalmente reconozcan cuándo el conocimiento se sale de los límites de lo conocido (en un interesante proceso reflexivo llamado metacognición) y requiere de habilidades distintas, caminos nuevos, saltos de pensamiento.

7. El conocimiento y la comprensión. La centralidad del lenguaje

Reparar en el qué de la enseñanza nos lleva a reflexionar sobre los problemas que su comprensión nos plantean a las personas y, por tanto, a los docentes y a los estudiantes. Conocer y comprender son procesos diferentes, donde el primero remite a un estado de posesión y el segundo a un estado de capacitación³⁰. Como afirmó Jerome Bruner, la comprensión es “ir más allá de la información dada”³¹, teniendo en cuenta que los datos y los conceptos forman mosaicos con espíritu, estilo y orden propios.

El conocimiento es algo que se encuentra en la mente de cada sujeto, que existe en su pensamiento. Es también una posesión conjunta porque puede compartirse de forma muy efectiva con otras personas. De entre todos los seres vivos los humanos estamos espe-

cialmente preparados para utilizar nuestros recursos mentales y solucionar problemas a través de un esfuerzo mental conjunto. Tanto así, que la historia del desarrollo humano muestra que el descubrimiento, el aprendizaje y la resolución creativa de problemas son raramente, o casi nunca, verdaderas actividades individuales. Todos los pensadores creativos, incluso los más famosos, han trabajado con otras personas y con las ideas de los otros además de las propias. Algunas de las individualidades más famosas en sus campos de conocimiento han sido la parte visible de un esfuerzo colectivo que aumentó la calidad de cada contribución individual. El resultado es el vasto y dinámico recurso de conocimiento que llamamos cultura.

Las sucesivas generaciones se benefician de la experiencia del pasado a través de sus productos. De entre ellos sobresale especialmente el lenguaje. Ya sea hablado o escrito, cada nueva generación utiliza el lenguaje para compartir, discutir y definir sus nuevas experiencias. El lenguaje es mucho más que un medio para formular ideas y comunicarlas: es un medio para que las personas piensen y aprendan conjuntamente. La alfabetización, la ciencia y la tecnología son productos del lenguaje. La particularidad del lenguaje es que su función cultural (comunicar) y su función psicológica (pensar) no están realmente separadas³².

El lenguaje habilita el aprendizaje de los estudiantes a través de la conversación y el diálogo en el contexto del aula. Esta conversación puede darse con el docente o entre los estudiantes. La conversación generada por la actividad fuerza a los estudiantes a revisar y extender su marco conceptual. La mejora de la comprensión es una realización conjunta, social y comunicativa.

En el contexto del aula, las relaciones de poder implicadas en la construcción del conocimiento pueden ser bastante complejas. No se puede progresar sin la aceptación parcial, tanto por parte del profesor, como por parte de los alumnos, de la legitimidad y el valor de las actividades que están realizándose. Si los alumnos no entienden el propósito de las tareas que el docente les pide que hagan es improbable que mantengan el entusiasmo. En demasiadas ocasiones las escuelas no dan razón de las tareas que proponen a los estudiantes ni sus propósitos, y no explicitan los criterios con los cuales evalúan luego su realización. Por otro lado, existen formas importantes de aprendizaje que tienen más posibilidades de ocurrir cuando los alumnos pueden hablar y trabajar juntos sin el docente. El aprendizaje también ocurre en la conversación con los pares, y el diálogo permite compartir las intuiciones y dudas con los compañeros.

Los estudiantes necesitan implicarse en nuevos aprendizajes para consolidar la propia comprensión. Esto no se puede hacer simplemente escuchando información presentada clara y lógicamente por un experto. Si lo que se pretende es que comprendan y retengan el conocimiento necesitan utilizar información ellos mismos y aplicarla bajo distintas condiciones.

Las actividades de comprensión suponen explicar, ejemplificar, aplicar, justificar, comparar y contrastar, contextualizar, generalizar. La comprensión no es algo que se da o no se da. Es un proceso abierto y gradual. David Perkins plantea que la gran meta de la pedagogía de la comprensión es capacitar a los estudiantes para que realicen una variedad de actividades de comprensión vinculadas al contenido que están aprendiendo, pues el aprendizaje es consecuencia del pensamiento³³.

En este proceso ocupan un lugar central las imágenes mentales, un tipo de conocimiento holístico y coherente, representaciones unificadoras y abarcadoras que ayudan a elaborar un tema. Las imágenes mentales son el lado interno de la comprensión.

Así pues, el diseño de propuestas de enseñanza supone concepciones sobre el conocimiento, los estudiantes, el aprendizaje y la enseñanza.

En cuanto al conocimiento nos preguntamos: ¿qué significa conocer? ¿Cómo se construye conocimiento en cada una de las disciplinas que se enseñan? Quién enseña pone en acción la idea que tiene acerca de cómo se construyó el conocimiento de su propia disciplina y una perspectiva acerca de cómo aprenden los alumnos, cómo construyen el conocimiento en general y cómo lo hacen en particular en su campo de conocimiento.

Los docentes también poseen concepciones sobre los estudiantes. ¿Cuáles son las características de los estudiantes que recibimos? ¿Están capacitados para aprender? ¿Todos están igualmente capacitados para aprender, o sólo lo están algunos de ellos? ¿Mi función como docente universitario es identificar aquellos estudiantes que son capaces de aprender, seleccionarlos y promoverlos, dejarlos avanzar? ¿O sería alguna otra?

En relación con el aprendizaje, nuestras ideas acerca de él y de cómo son quienes aprenden son centrales a la hora de abordar el currículum pues inciden en el tipo de graduado que queremos formar, la imagen mental que tenemos del futuro graduado. Nos preguntamos entonces, ¿cómo se forma un graduado? ¿Y un profesional? ¿Y un investigador?

Finalmente, y en relación a las concepciones sobre la enseñanza, nos interrogamos sobre si creemos que al enseñar de determinada manera los alumnos van a aprender y van a hacerlo tal cual pretendíamos que ellos aprendan. ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza que tenemos que utilizar para que los alumnos realicen determinados aprendizajes? Nuevamente, ¿cómo se forma un graduado? ¿Y un profesional? ¿Y un investigador?

8. La docencia es un oficio en el nuevo siglo

La docencia es un conjunto de prácticas a través de las cuales los profesores llevan adelante la enseñanza. Se trata del ejercicio de un oficio, de una labor con conocimientos estipulados, que acopia experiencia y realiza un armado artesanal de esa práctica, reflexionando sobre ella y, al hacerlo, puede cambiarla y modificarla³⁴.

Estas prácticas diferencian estrategias, actividades y rutinas. ¿En qué consiste cada una de ellas? Las estrategias de enseñanza son el conjunto de decisiones que toma el docente con el fin de promover los aprendizajes de los estudiantes. Se trata de orientaciones generales que inciden en cómo se enseñan los contenidos. Se expresan en tres momentos: la planificación, donde se anticipa la acción; la acción, el momento de la clase propiamente dicho; y la evaluación de la implementación, donde se reflexiona sobre los resultados obtenidos. Las actividades, en tanto, son la concreción de las estrategias decididas. Se trata de instrumentos para crear situaciones y abordar contenidos que permiten a los alumnos vivir las experiencias necesarias para su propia transformación. Proponen tareas que los estudiantes desarrollan para apropiarse del conocimiento. Lo central en el diseño de la propuesta es tomar en cuenta los estilos de aprendizaje, los ritmos, intereses, tipos de inteligencia, el

tipo de demanda cognitiva que se pretende de los alumnos y el grado de libertad que se les dará para tomar decisiones sobre su propio proceso de aprendizaje.

El sentido de las actividades se construye considerando los valores y las representaciones de la cultura y produce determinados intercambios e interacciones. John Dewey y Ovide Decroly, hablaban, a principios del siglo XX, de los centros de interés de los niños. Sostenían que si los contenidos educativos tenían relación con los intereses naturales de los niños, habría un éxito mayor en los aprendizajes.

En la contemporaneidad, llamamos a esta dimensión interés y motivación, correlacionándolas con el entretenimiento y el aburrimiento. Ahora bien, si el sentido se construye ¿no habrá intereses que pueden aprenderse, descubrirse, construirse? Sería restringido dejar librado sólo al interés “natural” de los estudiantes el sentido y direccionalidad de los aprendizajes. Aquí es donde el interés de los niños, jóvenes y adultos en situación de aprendizaje debe poder cruzarse con las intenciones formativas de una sociedad y las determinaciones curriculares a las que se arrije.

Finalmente nos preguntamos qué son las rutinas. Se trata de acciones repetidas que implican un cierto grado de mecanización constituyéndose en estructurantes de la experiencia. La paradoja de las rutinas es que a veces atentan contra la creatividad (cuando sostienen el conocimiento ritual, inerte) pero otras son absolutamente necesarias (cuando construyen hábitos de trabajo o favorecen el abordaje sistemático de un problema) en tanto dan cuenta de procesos económicos del funcionamiento mental. La dualidad de las rutinas nos muestra el desafío de pasar de las rutinas de los docentes a las rutinas propias de cada estudiante que favorezcan sus procesos de conocimiento y comprensión.

Ken Bain se pregunta qué esperan los buenos docentes de sus estudiantes. Y su respuesta es terminante: esperan más. No se trata de que hagan más, lean más, memoricen más, porque eso no necesariamente redundará en más aprendizaje. Se trata en cambio de una compleja red de creencias, concepciones, actitudes y prácticas docentes que buscan y aprecian el valor individual de cada estudiante y, en general, cualquier capacidad que ellos puedan demostrar. El autor afirma que estos docentes tienen fe en que los estudiantes podrán conseguir lo que se proponen. Por tanto establecen estándares altos y creen que los estudiantes podrán alcanzarlos. “...el principal objetivo del curso es el desarrollo de personas creativas, proporcionándoles confianza en ellas mismas. No vamos a intentar meterlas en ninguna clase de molde. Al revés, estamos intentando ayudarlos a que salgan”³⁵.

Los buenos profesores creen que las personas construyen sus modelos mentales, no que simplemente almacenan o absorben conocimientos. Al creer esto, se preguntan cómo lograr esa construcción. Y cómo puede mejorarse. Hacen uso del pensamiento crítico, como herramienta personal y para el desarrollo del pensamiento de los estudiantes. Ofrecen muchas oportunidades de práctica, de modo que los estudiantes repetidamente puedan poner en juego sus habilidades.

¿Cómo dirigen la clase los buenos docentes? Bain plantea los siguientes principios y técnicas: crean un entorno para el aprendizaje crítico natural, consiguen la atención de los estudiantes y no perderla, comienzan con los estudiantes y no con la disciplina, buscan compromisos, ayudan a los estudiantes a aprender fuera de la clase, atraen a los estudiantes al razonamiento disciplinar, crean experiencias de aprendizaje diversas.

Edith Litwin se pregunta cómo es la construcción metodológica de algunas de las más interesantes propuestas educativas actuales. En momentos donde las generaciones de jóvenes reciben nombres en relación con su interacción con las tecnologías³⁶ (millennials, generación App) las perspectivas que aportan los actuales desarrollos de la didáctica recuperan el sentido educativo de las prácticas como eje para el diseño de las propuestas de enseñanza. Recuperar la epistemología del conocimiento para pensar la propuesta es prioritario, para evitar actividades forzadas que conduzcan a una didáctica dispartada³⁷. La alternativa es enriquecer los temas curriculares con visitas y salidas, consultas a expertos, bibliotecas, enciclopedias y bases de datos, la utilización del método biográfico y los estudios de caso para comprender las decisiones científicas y sociales que contextualizan el conocimiento. Generar integraciones conceptuales genuinas, relacionando conceptos valiosos que entretrejan datos e interpretaciones, incorporando los relatos que superen la mera presentación deductiva de los contenidos. Promover diálogos al interior de la clase donde participen todos los actores. Desarrollar una enseñanza tanto en la clase presencial o a través de entornos virtuales donde las tareas pueden tener más tiempo de reflexión o la velocidad de la inmediatez de las redes sociales.

Si ayer la didáctica era un arte en Comenio y hoy es un oficio en Litwin, la continuidad entre cinco siglos está marcada por la impronta personal del docente que al plantearse finalidades en torno al sujeto a formar y el contenido a enseñar selecciona las mejores estrategias y diseña las mejores propuestas para alcanzar los objetivos educativos.

Las tareas de construcción de sentido constituyen el corazón de una didáctica resignificada, que incorpora los intereses de los estudiantes pero también los de los docentes en la propuesta, que utiliza las tecnologías por la pertinencia y potencia para desarrollar el contenido y no por el enamoramiento que generan. Es esta didáctica, profundamente humana, actualizada en las preocupaciones del siglo XXI (siglo tecnológico, en guerra, con conciencia ecológica y diversidad cultural, étnica y sexual, donde conviven el moderno capitalismo financiero y bolsones de esclavitud, tensionado y convulsionado) la que hoy nos compele a dar la mejor clase que podamos dar, la socialmente más comprometida, epistemológicamente rigurosa y cognitivamente arriesgada que podamos imaginar.

Notas

1. Camilloni, A. y otras (2016) *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
2. Comenio, J. A. (1986) Introducción, por Mariano Fernandez Enguita. En: *Didáctica Magna*. Edición original de 1632. Madrid: Akal.
3. Comenio, J. A. (ob. Cit.) Pág. 71, 75.
4. Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En: *La investigación de la Enseñanza I*. Barcelona: Paidós.
5. Fenstermacher, G. (ob. Cit.) Pág. 154.
6. Fenstermacher, G. (ob. Cit.) Pág. 155.
7. Bruner, J. (1988) *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa. Pág. 83.
8. Fenstermacher, G. (ob. Cit.) Pág. 158.

9. Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1999). *Enfoques de la Enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu. Pág. 23 y siguientes.
10. Fenstermacher, G. y Soltis, J. (ob. Cit.) Pág. 24.
11. Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
12. Litwin, E. (ob. Cit.) Pág. 26 y 27.
13. Litwin, E. (ob. Cit.) Pág. 26.
14. Litwin, E. (ob. Cit.) Pág. 15.
15. Dewey, J. (2000). *Experiencia y educación. La educación tradicional frente a la educación progresiva*. Edición original de 1938. Buenos Aires: Losada. Pág. 38.
16. Litwin, E. (ob. Cit.) Pág. 12.
17. Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
18. Jackson, P. (ob. Cit.) Pág. 159.
19. Jackson, P. (ob. Cit.) Pág. 165.
20. Fenstermacher, G. (ob. Cit.) Pág. 174.
21. Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: PUV. Pág. 26 a 28.
22. Bain, K. (ob. Cit.) Pág. 14 y 15.
23. Bain, K. (ob. Cit.) Pág. 20.
24. Litwin, E. (ob. Cit.) Pág. 23 y siguientes.
25. Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
26. Necuzzi, C. (2013). *Desarrollo cognitivo involucrado en los procesos de aprendizaje y enseñanza con integración de las TIC*. UNICEF, 2013. http://www.unicef.org/argentina/spanish/Estado_arte_desarrollo_cognitivo.pdf
27. Camilloni, A. (2015) *La formación básica en el currículum universitario*. Conferencia en: Programa Universidad de Buenos Aires para el Siglo XXI. 21/09/15.
28. Serres, M. (2013) *Pulgarcita*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
29. Merton, Robert K. (1980). Sobre las teorías sociológicas de alcance intermedio. En: *Teoría y estructura sociales*. México: Fondo de Cultura Económica.
30. Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa.
31. Bruner, J. (1963). *El proceso de la educación*. México: UTEHA.
32. Martí, E. (2012). Desarrollo del pensamiento e instrumentos culturales. En: *Desarrollo cognitivo y educación (II)*. Carretero y Castorina. Buenos Aires: Paidós.
33. Perkins, D. (ob. Cit.) Pág. 81 y siguientes.
34. Litwin, E. (ob. Cit.) Pág. 89 y siguientes.
35. Bain, K. (ob. Cit.) Pág. 81 y siguientes.
36. Gardner, H. y Davis, K. (2014). *La generación APP. Cómo los jóvenes gestionan su identidad, su privacidad y su imaginación en el mundo digital*. Buenos Aires: Paidós.
37. Necuzzi, C. (2014). Enseñanza y construcción metodológica. El sentido ético de la educación y la condición humana en las propuestas de Edith Litwin. En: *Homenaje a Edith Litwin*. Lipsman, Mansur, Roig, Lion y Maggio –coordinadoras–. Buenos Aires: Eudeba.

Bibliografía

- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: PUV.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (1963). *El proceso de la educación*. México: UTEHA.
- Camilloni, A. y otras (2016). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. (2015). *La formación básica en el currículum universitario*. Conferencia en: Programa Universidad de Buenos Aires para el Siglo XXI. 21/09/15.
- Comenio, J. A. (1986). Introducción, por Mariano Fernandez Enguita. En: *Didáctica Magna*. Edición original de 1632. Madrid: Akal.
- Dewey, J. (2000). *Experiencia y educación. La educación tradicional frente a la educación progresiva*. Edición original de 1938. Buenos Aires: Losada.
- Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1999). *Enfoques de la Enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En: *La investigación de la Enseñanza I*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. y Davis, K. (2014). *La generación APP. Cómo los jóvenes gestionan su identidad, su privacidad y su imaginación en el mundo digital*. Buenos Aires: Paidós.
- Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Martí, E. (2012). Desarrollo del pensamiento e instrumentos culturales. En: *Desarrollo cognitivo y educación (II)*. Carretero y Castorina. Buenos Aires: Paidós.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Merton, R. K. (1980). Sobre las teorías sociológicas de alcance intermedio. En: *Teoría y estructura sociales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Necuzzi, C. (2014). Enseñanza y construcción metodológica. El sentido ético de la educación y la condición humana en las propuestas de Edith Litwin. En: *Homenaje a Edith Litwin*. Lipsman, Mansur, Roig, Lion y Maggio –coordinadoras–. Buenos Aires: Eudeba.
- Necuzzi, C. (2013). *Desarrollo cognitivo involucrado en los procesos de aprendizaje y enseñanza con integración de las TIC*. UNICEF. Disponible en: http://www.unicef.org/argentina/spanish/Estado_arte_desarrollo_cognitivo.pdf
- Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa.
- Serres, M. (2013). *Pulgarcita*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Abstract: The forms of conservation of knowledge are diverse and have varied over time. We can recognize the staple (oral) societies where conservation is through oral stories learned and retained from memory, alphabetic societies (pre and post Gutenberg) with the primacy of the book and, finally, audiovisual societies (in the current Age of Information) where the written text is complemented with images and sounds. The various paths of knowledge support and distribution technologies and practices associated with them are extremely interesting (eg, the history of reading and writing) but will not be the subject

of this work. Here we will focus on the transmission activity of the knowledge that occurs between the different subjects, subjects that in this relationship occupy different places both in relation to the initial possession or not of the knowledge as in the possibilities of its use and later reuse. This generic activity of transmission will be called teaching. And we will call didactics to the theoretical body that studies the practices of teaching, seeking to describe, explain and substantiate them, while also enunciating the norms for the best resolution of the problems that arise in the course of the activity itself.

Key words: education - teaching practices - didactics - knowledge - comprehension - language - university.

Resumo: As formas de conservação dos saberes são diversas e mudaram ao longo do tempo. Podem-se reconhecer as sociedades ágrafas (orais) onde a conservação é através de relatos orais apreendidos e retidos de memória, as sociedades alfabéticas (pre e pós Gutenberg) com a primazia do livro e, finalmente, as sociedades audiovisuais (na atual era da informação) onde o texto escrito se complementa com imagens e sonidos. Os diversos percursos das tecnologias de suporte e distribuição do conhecimento e as práticas associadas a elas são muito interessantes (por exemplo, a história da leitura e da escrita), mas não é objeto deste trabalho. O centro será a atividade de transmissão dos saberes que se desenvolve entre os distintos sujeitos, que nesta relação ocupam lugares diferentes tanto em relação como a posse inicial ou não dos saberes como nas possibilidades de seu uso e reuso posterior. A esta atividade genérica de transmissão se denominará ensino. E se denominará didática ao corpo teórico que estuda as práticas do ensino, procurando descrevê-las, explicá-las e fundamentá-las, às vezes que enunciar as normas para a melhor resolução dos problemas que se apresentam no transcurso da mesma atividade.

Palavras chave: educação - práticas do ensino - didática - conhecimento - compreensão - linguagem - universidade.

La Dirección de Arte en el cine, desafíos disciplinares y pedagógicos

Inés Olmedo *

Resumen: Presente en el cine desde Meliés, el sustento físico de la imagen cinematográfica involucra múltiples saberes, capacidades y experiencias proyectuales y de producción que no siempre han sido acreditadas en las obras. Su abordaje académico a nivel universitario tiene sólo veinte años, y estamos hablando de una disciplina que nace junto al cine. Múltiples factores, prejuicios y aspectos ideológicos encuentran hoy una oportunidad de revertirse desde el ámbito de la formación de espectadores y de diseñadores, gracias a la necesidad de sistematizar e integrar estos conocimientos y experiencias de la práctica con los abordajes conceptuales que les dan sentido.. Se requiere entonces elaborar contenidos y estrategias pedagógicas que respondan a la necesidad de formar diseñadores capaces de aportar valor a los proyectos audiovisuales.

Palabras clave: Cine - Diseño - Arte - espacio - imagen.

[Resúmenes en inglés y portugués en las páginas 60-61]

(*) Directora de arte, Profesora Graduada del IPA /Uruguay, artista plástica. Integra la Academia de Cine de Uruguay y el Consejo Asesor Honorario del Instituto de Cine del Uruguay. Docente de la materia en la Escuela de Cine del Uruguay, Universidad Ort y EICTV.

¿Qué hace un director de arte en el cine?

La Dirección de Arte nace junto al cine de ficción, con Georges Meliés y sus películas de temas fantásticos, que crean universos visuales propios a partir de escenografías tridimensionales, diseño de vestuario y efectos especiales. Desde el principio el rol del Director de Arte ha sido fundamental para la creación de un soporte físico capaz de ser capturado en imágenes, que represente y exprese en función de la narrativa los aspectos objetivos y subjetivos de la historia. En términos absolutos, la Dirección de Arte engloba todas las acciones de modificación de la apariencia de los actores, los objetos y los espacios físicos, con una intención estética funcional al proyecto audiovisual. La modificación de la apariencia, en función a la imagen final y a la cámara o el diseño de encuadre, puede suponer desde el movimiento de un objeto dentro del cuadro, en tanto esto incide en la imagen final, hasta el desarrollo de escenografías monumentales, la generación de cambios dramáticos en un actor o el diseño de objetos nuevos, no pre-existentes, que toman parte en la acción

dramática. En este sentido, la Dirección de Arte no tiene sólo su territorio de trabajo en la ficción, sino también en los proyectos de no-ficción, como los documentales o el cine experimental, sea cual sea el soporte y medio de exhibición de las creaciones audiovisuales. La base física, o su representación tienen un potencial expresivo y narrativo que forma parte de la obra audiovisual, sea o no manejado conscientemente, en tanto el espectador presupone que todo lo que ve está puesto con una intencionalidad narrativa o expresiva. Este es el punto central de por qué la imagen cinematográfica no puede prescindir de una reflexión y un diseño estéticos: porque aun no habiendo un rol de Director de Arte, la imagen es interpretada como hecho artístico, producto de una intención estética, deliberada y producida en función de lo que se quiere comunicar y provocar afectivamente en el espectador. Es verdad que hay proyectos sin Director de Arte, pero la no existencia del rol dentro del equipo no significa que no haya una intención estética, o lo que es más importante, que aun prescindiendo de toda manipulación de la apariencia de los actores y los espacios, el espectador interprete erróneamente la imagen como fruto de diseño. En función de este pacto cultural, establecido entre los creadores y los espectadores, de que ninguna imagen es inocente, el rol profesional del Director de Arte se ha desarrollado y expandido en todo tipo de proyectos, desde los formatos tradicionales a los más nuevos, desde los proyectos ambiciosos a los más pequeños.

Desde el punto de vista artístico, la Dirección de Arte tiene una profunda conexión con las disciplinas tradicionales como la pintura, la arquitectura y la escultura, y a la vez con las artes escénicas, con la fotografía, con el diseño gráfico, con las manifestaciones estéticas presentes en la vida cotidiana, como los objetos de uso, la vestimenta, el mobiliario y las disciplinas proyectuales vinculadas con su diseño y producción. Desde el punto de vista estrictamente técnico, se relaciona estrechamente con los recursos de captura y post producción de imagen tanto fotográfica como generada virtualmente, con el manejo de materiales y técnicas constructivas de la arquitectura y la escenografía, y en general con todos los materiales, recursos y procedimientos de elaboración involucrados en la vida actual y en los diferentes periodos históricos, tanto en la cultura en la que se está inmerso como en las más lejanas o aun en las que sólo existen como proyección del futuro o libre juego de la imaginación.

La Dirección de Arte tiene como territorio de trabajo las tres dimensiones del espacio que Eric Rohmer (1979) señalara como constituyentes del espacio cinematográfico: el espacio pictórico, el espacio arquitectónico y el espacio filmico. De la primera se desprende la relación directa del diseño de arte con el lenguaje pictórico, ya que enfrenta los mismos problemas formales que la pintura en la construcción del encuadre, que es la unidad básica de construcción visual del cine. La base real o virtual del hecho dramático es arquitectónica: espacios naturalistas o fantásticos donde los actores desarrollan la acción, y por lo tanto sometida a una funcionalidad de tamaños, proporciones, materiales y diseño que afecta tanto a los espacios de la escena como a aquellos que sin serlo, forman parte del contexto físico que se representa. Por último, la dimensión filmica del espacio, es decir: la forma en que el espectador lo percibe por medio de los recursos cinematográficos del uso del tiempo, el movimiento, el montaje, el punto de vista, condiciona y posibilita que el espacio que se representa no sea necesariamente igual a los espacios físicos registrados, sino que puedan, por ejemplo, ser compuestos por dos o más escenarios diferentes, distantes

entre sí, pero que por el montaje son percibidos como continuos y parte de una misma unidad de espacio. El movimiento de los personajes y de la cámara y el tiempo en el que una imagen se expone al espectador también determinan el tipo de exploración visual y la forma de percibir y organizar los datos del espacio presentado. Un encuadre de cámara fija, sostenido durante unos minutos permite una exploración libre y profunda de los elementos contenidos en el encuadre, convirtiéndose en un punto importante de diseño, mientras que el mismo espacio, capturado por una cámara en mano muy ágil, demandará del director de arte otro diseño muy diferente: envolvente y con puntos de interés marcados por recursos formales como el contraste de tonos, colores y formas, para comunicar de manera eficiente aquellos datos significativos para la comprensión del espacio, sus cualidades objetivas y narrativas y la forma en que es experimentado emocionalmente por el protagonista. Si bien esta diferenciación de las dimensiones pictórica, arquitectónica y fílmica es útil sólo a nivel teórico, ya que en la realidad perceptual las tres funcionan de manera indisoluble, en este caso son útiles para analizar las diferentes exigencias de diseño (imagen bidimensional, espacio tridimensional transitable y no transitable, incidencia del tiempo, el movimiento y el montaje en el acto perceptual) involucradas en la construcción de un mismo espacio.

El rol de Director de Arte implica entonces algo muy diferente a la construcción de decorados, a la “decoración” de los espacios, al diseño de un vestuario o el maquillaje que se aplica a un actor, si bien todas estas actividades son parte de los recursos que el director de arte debe brindar al proyecto audiovisual. El rol involucra, más allá de la concreción práctica, la participación activa del Director de Arte en la construcción de sentido de un proyecto a través de la propuesta de una identidad visual que no es la mera transcripción de lo “real”, sino siempre un proceso creador que involucra elegir, seleccionar, estilizar y modificar lo dado por el mundo real, en función de un planteo estético funcional al proyecto. Por otro lado, la Dirección de Arte tiene como objeto la concreción material, concreta, de esa base física en función de la producción del rodaje, es decir, dentro del tiempo y el presupuesto de la producción. Las decisiones relacionadas con el uso de los recursos tiempo, dinero y trabajo caen dentro de las responsabilidades del rol, que gestiona los recursos disponibles dentro del contexto concreto donde se concreta el proyecto.

Las áreas de trabajo de la Dirección de Arte se dividen en dos: las relativas al personaje y las relativas a los espacios. Las primeras generan un área llamada de Vestuario y Maquillaje, donde se reúnen profesionales y técnicos dedicados al diseño y producción de maquillaje, vestuario y accesorios de los personajes, internos al equipo y proveedores externos, que trabajan desde la pre producción al rodaje y su cierre administrativo. El área de espacios, llamada tradicionalmente “Dirección de Arte” en la industria norteamericana a su vez se subdivide en dos áreas: la de escenografía y la de ambientación, cada una trabajando coordinadamente. La supervisión general del departamento está a cargo de un “*Production Designer*” en la terminología anglosajona, sin correspondiente traducción al español.

Los equipos desarrollados en el cine industrial son numerosos, con funciones muy delimitadas para cada miembro del departamento de arte. Es un formato costoso, a veces pesado, pero que tiene la ventaja de no sobrecargar de tareas a ningún puesto, es decir, es sustentable. Los técnicos de los países desarrollados cuentan con protecciones sociales específicas, que aun en el ejercicio libre de la profesión los protegen cuando están desem-

pleados o se obliga a integrar equipos con técnicos de edad madura y equidad en género. En los equipos del cine independiente, en especial de nuestros países, una sola persona en el equipo asume varios roles, ya que necesariamente todos deben cumplirse, lo que obviamente abarata los proyectos, pero también los hace poco sustentables en términos de salud, volviéndose cuando se hace regular la producción, en un sistema sólo apto para los más jóvenes. Esto vuelve a nuestros equipos menos eficientes, ya que la experiencia de los miembros mayores se pierde.

Parece importante pensar para qué mundo del trabajo estamos educando a estos artistas - cineastas - técnicos, cuáles son sus expectativas posibles de llevar adelante sus proyectos en un entorno profesional, sean estos de carácter visual-artístico, de autor u orientados al gran público. En cualquiera de las hipótesis que podemos manejar hoy, aun la de la práctica artística no rentada ni rentable, en cualquiera de los formatos conocidos o por inventar, la concentración de energías y esfuerzos en un campo concreto de actividad es más gratificante y productiva en términos de calidad que el ejercicio irregular de las prácticas artísticas o técnicas. Sin regularidad no hay profundización de la experiencia ni actualización posibles. Para aquellos que quieran apostar a desarrollarse en el campo audiovisual como participantes activos es importante que el medio académico acepte e integre, profesionales en ejercicio que trabajan en medios diferentes, en formatos de producción de una amplia gama y que están insertos en el mundo real de la producción audiovisual. En ese sentido lo académico puede operar como un factor de cambio en las actuales condiciones del mundo del trabajo audiovisual, que no son óptimas ni responden con arreglo a un medio profesionalizado y de alta ocupación, generando discusión sobre las relaciones en el mundo del trabajo y sobre todo, fomentando las conductas éticas, colaborativas y responsables.

La constitución de la disciplina y las barreras para su ingreso al contexto académico

La Dirección de arte nace como una aplicación directa de las técnicas y procedimientos de diseño del teatro, de donde provenían cineastas fundantes como Meliés. En un principio, cuando aún no se había desarrollado el lenguaje propio del cine, los primeros decorados fueron telones pintados, replicando el estilo de los usados en el teatro y el *music hall*. El cine mismo era considerado un entretenimiento del mismo nivel que las ferias y se sospechaba que sería un negocio de corto alcance. En paralelo a estas primeras aventuras destinadas al público, las cámaras comenzaron a venderse a precios relativamente accesibles en todo el mundo, por lo que es casi paralelo el surgimiento del cine de ficción con el cine amateur familiar, y muchas veces, como en el caso de la cineasta Alice Guy, el paso entre la producción de aficionados y la producción con fines comerciales fue muy breve. Es Alice Guy la primera en fundar una productora con el esquema que hoy seguimos usando, y también la primera en ir a la ruina.

El panorama de las llamadas “bellas artes” entraba en crisis con los movimientos renovadores de los impresionistas, la fotografía, el diseño industrial y la gráfica, configurando un panorama propicio para el trabajo interdisciplinario entre pintores, arquitectos, escultores y el teatro, el ballet y también el cine. En los primeros años del siglo XX surgen estos cruces

que atraviesan todo el siglo, marcando al cine con la impronta del arte contemporáneo de diferentes maneras.

En Alemania, por ejemplo, se da el caso de experiencias estéticas marcadas fuertemente por el expresionismo, como es el caso del *Gabinete del Dr. Caligari* (Robert Wiene, 1920), en Francia las experiencias cinematográficas de Jean Cocteau con *La sangre de un poeta* (1930) y el *Ballet Mecánico* de Fernand Léger (1924), o la colaboración artística entre Dalí y Buñuel en *Un perro andaluz* (1929). Es en este punto, rozando los años 20, que comienza la separación entre cine de entretenimiento y cine como arte. Son los años donde la industria comienza a establecer un sistema de producción basado en resultados económicos, y las apuestas se redoblan para obtener la mayor cantidad posible de utilidades. Una de esas apuestas tiene que ver con la Dirección de Arte: la grandiosidad o lujo de los decorados y vestuarios de las películas comienza a ser un elemento importante, que se subraya y es parte de la publicidad de una película. Es el caso por ejemplo de *Intolerancia*, de Griffith (1916), como lo había sido en Italia con *Cabiria* (1914). Estas enormes construcciones escenográficas requirieron el trabajo de arquitectos, artesanos y artistas que venían del terreno de la construcción real o que adaptaron sus técnicas pictóricas a la producción de matte paintings, los fondos pintados que completaban las imágenes obtenidas por captura fotográfica de escenarios reales. La película de los Hermanos Taviani, *Good morning, Babylon* retrata esta época pionera a través de la historia de dos hermanos italianos, constructores de iglesias, que llegan a Hollywood a construir estos decorados grandiosos y efímeros.

El cine en Rusia se desarrolla con dos vertientes artísticas principales: la fundada por Eisenstein, con una visualidad de exquisita composición y fuerza expresiva, que marcará una tradición de cine plásticamente valioso en los países de Europa oriental en el cine de ficción. Por otro lado, se inaugura una vertiente documental con Verzhov, que si bien se interrumpe con el estalinismo, sienta las bases de un estilo casi experimental tanto desde la cámara como por los criterios de montaje. La influencia de este cine es importante en el desarrollo de los cineastas latinoamericanos, por el acceso regular a sus obras fuera del marco de la distribución comercial del cine norteamericano. Las cinematecas y clubes de cinearte que surgen en la segunda mitad del S. XX tienen un rol fundamental en la difusión de estas cinematografías no centrales y ejercen una suerte de magisterio informal, generalmente apoyado por la crítica y la labor teorizante de sus miembros. El caso más importante es el francés, con la publicación *Cahiers du Cinema*.

La tensión entre las aspiraciones artísticas de los directores de arte del cine anterior a la instalación del sistema industrial y los productores comienza muy pronto en la historia del cine: en 1922 a la directora de arte Natacha Rambova se le prohíbe por contrato la entrada a los estudios donde filmara su marido. Rambova había producido ya el arte de tres películas para C.B de Mille, *Camille*, y *Salomé* en 1922, cuando diseñó la imagen exótica de Rodolfo Valentino, logrando su imposición como el primer ícono sexual de la pantalla. Rambova se retira en 1925, cuando ya el cine de industria había adoptado definitivamente los modelos de la producción y el esquema vertical que aun hoy lo rigen. Los resultados económicos esperados por los empresarios llevaron a la producción a someterse a los mismos principios que habían sido probados en el sistema industrial y en el ejército: un sistema jerárquico donde la producción se realiza en serie, sin control artístico de los

directores, y donde cada actor, cineasta y artista debe someterse a un régimen de trabajo dentro de las pautas de eficiencia y rentabilidad definidas por la productora. Así se organizan en los estudios más importantes los departamentos de arte, con sectores bien diferenciados y una distribución rígida de las tareas, donde los directores de arte quedan bajo la supervisión de un “supervisor artístico”, que imprime a todas las producciones un sello estético homogeneizante del estudio y asegura un standard de “calidad” visual al estudio. La necesidad de control total sobre los factores de la producción favorece el desarrollo de las escenografías de estudio sobre el uso de locaciones reales o de los traslados de equipos numerosos a otros países o regiones.

En los años ‘30 y ‘40, en la llamada “Época Dorada” de Hollywood coinciden la organización de estos gigantescos departamentos de diseño y realización de escenografía, vestuario y atrezzo con la implementación de depósitos que permitieran usar una y otra vez cada traje, silla y pavimento escenográfico. Así también las escenografías de estudio, tanto interiores como exteriores se utilizan varias veces, en ocasiones con mínimas variantes y otras en dos turnos, como parte de una estrategia de filmar en los mismos decorados una versión en inglés y otra en español, con diferentes actores, la misma película. Se desarrollan en esta época los archivos y bibliotecas, que guardan la documentación relevada para cada proyecto: libros, fotografías, investigación histórica, muestras y bocetos. Un director de arte no tiene el control total sobre su diseño, ni puede participar por ejemplo en el dibujo de los planos ni realizar por él mismo una pieza de utilería, y pasan de un proyecto a otro por asignación directa de la producción. De esta etapa es un símbolo Cedric Gibbons, el director de arte supervisor de la MGM, quien trabajó más de treinta años en el mismo estudio imprimiendo a las producciones el estilo particular de diseño que se convirtió en el “sello” MGM en esas décadas: estilización de las formas tanto en los proyectos de época como en los contemporáneos, decorados en colores claros y con una aspiración a dictar cátedra de elegancia al público. Los vestuaristas de esa etapa son funcionales al sistema “de stars” creado por la misma industria: trabajan en función de resaltar la belleza de los actores y disimular defectos, adaptando modas y estilos históricos a los patrones estéticos al uso y no a las necesidades de la narración. La prensa replica cada decorado y vestuario, convirtiendo al cine en una lección de “buen gusto” que puede comprarse o copiarse al bajo costo de una entrada. Luego, las tiendas destinadas al consumo masivo repetirán el modelo de tal estrella y venderán cientos de miles de réplicas de diferente calidad y precio en todo el país. El cine se reveló como un poderoso formador del gusto en cuanto a las formas de la casa habitación, aun sin tenerlo como objetivo: los baños se volvieron por primera vez objetos de diseño gracias al desarrollo de escenas donde las protagonistas tomaban largos baños. Lo que en realidad era un recurso para mostrar parcialmente a una actriz sin ropa se volvió un modelo a copiar, valorizando un área de la vivienda que tradicionalmente había sido resuelta sin ningún énfasis ni cuidado especial. Lo mismo sucedió con las lámparas de media altura, que fueron usadas por la ambientadora Laura Heron como recurso para proveer a la fotografía de puntos de luz que justificaran la iluminación de un interior. Las lámparas que se usaban en ese momento eran las de pie y las del tipo veladoras, de pequeña altura, pero la aparición en pantalla de esas lámparas de mesa, con una altura entre cuarenta y cincuenta centímetros, pronto fue un pedido del mismo público a los comerciantes, ya que lo habían visto en el cine.

Mientras en EEUU se desarrolla una industria del cine pujante y próspera, en Europa los años treinta prefiguran la segunda guerra mundial, y especialmente desde Alemania comienza una ola migratoria de cineastas, escritores, actores y también directores de arte que huyen de la persecución que comienza a instalarse por razones de raza o ideológicas. Varios de los dueños de los estudios eran alemanes de origen y mantenían vínculos con el cine europeo signados por la admiración de sus logros culturales, por lo que esta corriente se vio favorecida por contratos y condiciones de trabajo estimulantes desde principios de los años treinta. Los directores de arte que llegaban venían no sólo con una sólida formación artística en arquitectura o pintura, y con experiencias de trabajo en el cine sino también con el contacto vivo de las corrientes renovadoras del arte europeo, en especial la Bahaus y el expresionismo. El desarrollo del llamado “Cine Negro” debe mucho su estética a la incorporación de estos aportes, que también influyeron en el tratamiento de los espacios históricos en el cine y en la introducción de elementos expresivos dentro del espacio, que ya no se considera sólo como un decorado donde jugar las escenas, sino un elemento capaz de hacer un contrapunto irónico o profundizar significados. Un caso paradigmático de esta influencia, es el diseño de arte de *Citizen Kane*, de Orson Welles (1940), donde se da una circunstancia de producción extremadamente favorable a la innovación estética: un director joven e inexperto, rodeado de un equipo experiente y motivado, al que se da carta blanca en recursos, libertad y tiempos de pre-producción para investigar y proponer. El director de arte fue Van Nest Polglase, quien como el director de fotografía, Gregg Toland, tenían ya carreras sólidas, pero la oportunidad de experimentar los llevó a innovar en un sentido que la producción de la época consideraba radical: el uso de tele-objetivos y de efectos especiales, para lograr profundidad de campo y el foco en los varios niveles del espacio, o los encuadres contrapicados, incluso posicionando la cámara en un agujero bajo el nivel del piso, y descubriendo un elemento que no aparecía usualmente en las imágenes de la época: los techos. El diseño de arte de *Citizen Kane* para un espectador de 1940 era una especie de catálogo de las peores características del denostado estilo victoriano de principios de siglo, por lo que la acumulación de piezas de orígenes y estilos diferentes, tenía un peso afectivo mucho más fuerte en ese momento que ahora, por el rechazo al eclecticismo historicista y al “horror al vacío” que había permitido en la época el triunfo de otras estéticas, más despojadas y “minimalistas”. El uso del estilo Gótico tiene también un peso diferente para un espectador de la época que para uno contemporáneo: era el estilo usado en el género de terror y de lo que Antonio Ramírez llama de “la ciencia siniestra”. Pero también hay un uso deliberado de recursos universales como los espacios desmesurados, fuera de escala para la arquitectura doméstica de Xanadú, o el uso de elementos decorativos como los espejos que crean una perspectiva abisal de la imagen solitaria del personaje. Es difícil, tratándose de un cineasta como Orson Welles que compartiera el crédito por estos conceptos visuales, pero es bastante razonable suponer que son aportes de su director de fotografía y de arte el haber usado en un sentido diferente los motivos visuales ya establecidos por el cine negro, el cine de terror y las innovaciones técnicas que permitieron establecer nuevos puntos de vista y sacarles partido expresivo. Un año antes, un productor agradecido si había hecho un reconocimiento explícito a la tarea de Cameroon Menzies, pidiendo se creara el crédito de *Production Designer* para subrayar el fundamental papel que había desarrollado en el proceso de trabajo de *Lo que el viento*

se llevó (1939). La producción había sido accidentada, con varios cambios de director, que podrían haber provocado el fracaso del proyecto. El diseño integral de Cameroon Menzies, quien estuvo siempre al frente de la Dirección de Arte, logró convertirse en la referencia firme de los objetivos de narración. Son testimonios de su trabajo la serie de acuarelas, que funcionan como lo que hoy se llama *concepts*: imágenes que representan lo que ha de verse como resultado final en el cuadro y que funcionan como guía gráfica de apoyo al diseño de las tomas a realizar. La capacidad de un director de arte para conceptualizar en términos filmicos se unió, en Menzies con el diseño particular de soluciones de producción, como quemar los decorados de *Intolerancia*, que estaban en pie desde 1916, para filmar el incendio de Atlanta.

La edad de oro del cine de estudios entra en crisis durante la Segunda Guerra mundial, cuando los esfuerzos patrióticos por racionalizar el uso de materiales inciden en los recursos asignados a la construcción de escenografías. Pero el gran golpe vendría realmente de la mano de un cine urgente, nacido en Italia en 1943 con *Roma, ciudad abierta*, filmada por Rosellini en medio de infinitas limitaciones materiales, prescindiendo de decorados y con actores no profesionales. El cine del neorrealismo italiano abre el camino a las cinematografías emergentes latinoamericanas, y también golpea al cine norteamericano, donde el mundo glamoroso de las comedias de teléfono blanco dejan de tener sentido y dejan paso a películas donde el desencanto y la sospecha piden un lenguaje visual más despojado de artificios y lujos de producción. El cine de autor se abre camino, de la mano de algunos cineastas que prescinden de la parafernalia de los grandes estudios, de los equipos costosos y con técnicos especializados en cada área.

En Latinoamérica el cine tuvo un primer auge de producción en las primeras décadas del SXX que se corta abruptamente con la aparición del cine sonoro, que exigía equipos y procedimientos costosos y fuera del alcance de los cineastas emergentes. Hay un cine fundacional del que sabemos poco en cuanto a términos de producción de arte, en parte porque muchas de las películas rodadas desaparecieron en incendios (el celuloide era un material altamente inflamable y los incendios eran frecuentes) o fueron recicladas como peines y peinetas, entre 1920 y 1940. De esta primera etapa suponemos que los mismos escenógrafos teatrales fueron los constructores de decorados, y el rol de Director de Arte no aparece identificado como tal. En los años treinta hay un movimiento importante de producción, especialmente en México, donde se filma según los métodos de producción norteamericanos y aparecen algunos escenógrafos acreditados. En Argentina pasa otro tanto, con una producción de comedias costumbristas y melodramas de corte naturalista, con escenografías de corte teatral que generalmente se limitan a tres paredes. En nuestro país hay un intento en los años treinta de producir cine nacional, pero las experiencias son aisladas y el diseño de escenografía queda en manos también de escenógrafos de teatro, mientras que el vestuario no aparece como crédito técnico. Los años sesenta y setenta serán los de la fundación del llamado “Nuevo Cine Latinoamericano”, de la mano de cineastas como Glauber Rocha, que filman en escenarios naturales, con equipos técnicos pequeños y donde el acento está puesto en el valor documental de la imagen. En Cuba en 1968 Tomás Gutiérrez Alea filma *Memorias del Subdesarrollo*, que por ser una reconstrucción del pasado reciente (la historia transcurre en 1961) se rodó en forma documental en los exteriores, sin intervenir, y sí tiene un obvio trabajo de ambientación en la casa del pro-

tagonista. Sin embargo, el director de arte no fue acreditado, ya que en la categorización del trabajo en cine, no se había considerado este rol.

El cine europeo posterior a estos años de ruptura con los esquemas productivos hegemónicos del cine de industria es un cine que no abandona los temas artísticos (*Passion*, de Godard), ni la posibilidad de generar universos de fantasía que requieren poner en juego recursos de diseño y producción muy significativos (Fellini) o la reconstrucción histórica (Antonioni, Passolini). El cine norteamericano hace lugar a producciones filmadas fuera de estudio y hasta del país, adoptando lenguajes estéticos renovadores y más experimentales (*Sunset Boulevard*, Billy Wilder, 1950), con referencias artísticas muy directas, como en el caso Hightcock-Hooper. El cine que se produce en Europa Oriental y en los países nórdicos toma identidad visual propia, y otro tanto sucede con los cineastas orientales, como Ozu, que hacen de su tradición pictórica el eje de identidad también de las formas de contar el espacio. No asistimos a un quiebre entonces de la tradición de diseño de arte, pero sí a un repliegue de proporciones, a una invisibilización de sus creadores, que ya no tienen el rol en los medios de las décadas anteriores. Los estudios tienden a reducir el personal estable y nacen, junto con las nuevas productoras independientes, los profesionales free lance, que no están atados por contrato con ningún estudio.

En las décadas de los sesenta y setenta se operan entonces varios cambios importantes que tienen incidencia en la forma en que se considera el rol del Director de Arte dentro de los equipos de producción y los proyectos cinematográficos. El primer cambio tiene relación directa con la sustitución de un sistema centrado en la figura del Productor, por la reivindicación de la libertad creativa y la importancia del Director como autor. Como consecuencia directa, se invisibilizan los aportes creativos del equipo, concentrándose los rasgos de estilo visual en el director. El segundo cambio se relaciona con la ruptura del sistema de producción de los grandes estudios, que si bien sobrevive hasta el presente, se debilita en las infraestructuras destinadas a la producción en serie como patrimonio exclusivo de un estudio: los depósitos y archivos comienzan a alquilar y se convierten en proveedores de proyectos externos a las empresas, se desarman los talleres de arquitectura destinados al diseño de escenografías y los puestos técnicos de diseño y realización se convierten en profesionales independientes o empresas proveedoras de realización. Es importante entender que aun debilitada, descentralizada y con un funcionamiento más empresarial que el modelo fabril anterior, la cultura de diseño y realización de escenografías y vestuarios configura una tradición que no se pierde, sino que sobrevive dentro de nuevos parámetros.

En cuanto a la incidencia del diseño cinematográfico en la construcción de una visualidad contemporánea, su influencia sigue siendo significativa, aunque no ya desde un discurso homogéneo y vertical, con pretensiones didácticas sobre el “buen gusto” y “el estilo de vida”, sino con mayor apertura a las nuevas manifestaciones estéticas y a la diversidad de discursos visuales. En este sentido, el cine sigue siendo un vehículo privilegiado para poner en contacto a las nuevas tendencias estéticas con el gran público, a veces en una forma crítica y otras como aceptación de una realidad emergente. El cine impulsó estilos como el Art Decó, si bien lo hizo identificándolo con la vida moderna, los personajes superficiales y los conflictos existenciales de una clase pudiente, ajena a los problemas sociales. El cine también dio su mirada sobre la arquitectura racionalista, tomando partido a favor en pelí-

culas como *El manantial* (1949), donde el protagonista es un joven arquitecto tras el sueño de construir un rascacielos. Indirectamente aportó a difundir el “estilo internacional”, derivado de la Bauhaus y con sede en Chicago desde los años 30, así como la difusión masiva de pintores como Toulouse Lautrec (1952) o Van Gogh (1959) a partir de las *biopics* de John Houston, Vincent Minelli y Geroge Cuckor.

Más tarde, comenzando los años 70, será el momento de integrar la contracultura juvenil y sus innovaciones estéticas, en consonancia con el pop art y las nuevas corrientes literarias, como es el caso de *Blow Up* (1966, Antonioni), en una película basada en un cuento de Cortázar y que plantea el conflicto de lo aparente y la realidad a partir de la figura de su protagonista, un fotógrafo de moda. Lo que se estaba preparando, y que surge en la estética de *La Naranja Mecánica* o de *Odisea 2001*, de Stanley Kubrick, es la posmodernidad: esa claudicación frente a los ideales absolutos de renovación o búsqueda de nuevas formas, que en términos estéticos se traduce en una continua revisión de los modelos estéticos del pasado, en la aceptación sin crítica de lo kitch, que se coloca al mismo nivel de lo canónico, en la sospecha continua de la impostura. Si bien el cine, como dice Ranciere:

La especificidad del cine es haber podido desarrollarse bajo una forma no experimental, a gran escala, aprovechando su estatus de entretenimiento. Si el cine ha podido negociar ciertas transacciones poéticas entre regímenes de narración y descripción diferentes es debido a que ha podido negociar tranquilamente la relación entre entretenimiento y arte, porque nunca ha sufrido el peso de demandas artísticas, porque ha estado encerrado en un espacio de diversión de masas, ha escapado de la urgencia política que ha conducido a la literatura, a la pintura, al teatro o a la música hasta respuestas globales. Incluso el imperativo industrial que obliga a los directores a rodar guiones impuestos, bajo reglas determinadas, ha otorgado al cine una especie de abrigo para definir una “modernidad tranquila”...

“El destino del cine como arte” (Entrevista a Jacques Ranciere). Declaraciones a su amiga Emmanuel Burdeau y al editor de “Cahiers du Cinéma” Jean-Michel Frodon (1/12/2004) publicada en la edición 598 de la revista francesa.

Dentro de esta “modernidad tranquila” se encuentran las obras que citábamos de Stanley Kubrick, *La Naranja Mecánica* (1971) y *Odisea 2001* (1968), a la que agregaría *Barry Lyndon* (1975), que cada una a su manera ofrece una forma nueva de plantear la identidad visual de una pesadilla prospectiva, de un viaje metafísico hacia el futuro minado por la inteligencia artificial, y del pasado. En *Odisea 2001* el diseño de arte mezcla elementos contemporáneos de avanzada con un final donde el estilo de los muebles y la arquitectura es una gélida versión del neoclásico del S.XVIII, y el personaje más interesante es sin duda Hal, la computadora que pide clemencia y muere cantando una canción infantil del S XIX. En *La Naranja Mecánica* la mezcla de estilos es mucho más evidente y vertiginosa: desde el vestuario de los pandilleros que mezcla elementos del vestuario masculino tradicional inglés de la época victoriana con mamelucos, hasta el paseo por un pop art deteriorado (la casa del protagonista), ambientes de diseño vanguardista (la casa del escritor y su mujer), otros donde las obras de David Hockney hacen de contrapunto a la escena de la muerte

de una mujer atacada con un pene gigante, o el teatro barroco que es el escenario de una violación a la actriz. A partir de Kubrick, el futuro deja de ser un sueño de progresión del diseño, como en las películas de James Bond diseñadas por Ken Adams, para convertirse en un territorio de hibridaciones y citas cruzadas al pasado. Pero es imposible diseñar el futuro sin tener en cuenta algunas obras como *Metrópolis* de Fritz Lang, o a Kubrick, porque el diseño en el cine instala imaginarios que adquieren el valor de una realidad vivida y experimentada, así sea exclusivamente en la pantalla. También en este territorio de los imaginarios, es importante el aporte de Kubrick a las formas de representar el pasado con su película *Barry Lyndon*. En el cine anterior, el pasado histórico es una referencia siempre estilizada y muchas veces estrictamente en función del destaque de una estrella. El rigor histórico de cómo lucirían ciertos vestuarios o espacios cede siempre a la tentación de estilizar e incluso idealizar el aspecto real, por no hablar de la diferencia de percepción que implica la iluminación de un interior con poderosas luces cenitales respecto a la experiencia de un habitante de un espacio similar iluminado exclusivamente por luz de velas. Lo interesante es que esos espacios, y recursos como la proliferación de espejos y cristales tallados tenían sentido en el aprovechamiento máximo de las fuentes de luz y su multiplicación, pero bajo una iluminación más generosa, se convierten en objetos absolutamente diferentes. Lo que Kubrick hizo por las futuras representaciones de los tiempos históricos lejanos fue iluminar las escenas con el mismo tipo de iluminación de la época, incluso reconstruyendo las cantidades razonables según la clase social de los protagonistas. También en pos de la verosimilitud fue usar elementos reales (vasos de vidrio grueso para la casa campesina) y materiales originales (las telas de los vestuarios fueron compradas a tejedurías que trabajaban con procedimientos y materiales incambiados desde el S. XVIII). Este naturalismo, documentado y fiel a la pintura de la época que reconstruye, tanto en el sustento material de la imagen como en la iluminación y hasta el tipo de encuadres, constituye una ruptura y una suerte de obligación para los proyectos que le siguen.

El cine industrial parece tener una perpetua melancolía por la era dorada, que se manifiesta en proyectos ambiciosos, donde la publicidad de expectativa subraya el lujo visual de la obra, o incluso se desarrollan campañas de venta de réplicas de elementos de vestuario o ambientación usados en la película, que aspiran a convertirse en “tendencia”. Los tiempos parecen no haber cambiado cuando cincuenta años después de la venta masiva de un modelo usado por Betty Grable en 1939, en, el vestido usado por Demi Moore en *Propuesta indecente* (1993.), que alcanzó a vender más de un millón de réplicas. Esas cifras no registran todos los casos de copias no comercializadas, que multiplicarían la cifra varias veces. Es el caso interesante de una película mediocre, como *El Gran Gatsby* (Baz Luhrmann, 2013), una remake de un éxito de 1974, pero con el uso intensivo de recursos de post producción, que la convierten visualmente en un despliegue de decorados, vestuarios y efectos manieristas que terminan sepultando la historia. Lo más interesante está fuera de la película: es la campaña que intenta poner de moda la “época Gatsby”, y el uso de recursos en internet como la aparición de publicidad de ventas de réplicas de piezas de decoración de la película asociadas en el mail con búsquedas similares en Google. Pero las viejas técnicas de difusión no sólo toman formatos nuevos para llegar al público y provocar el consumo. El “merchandising” de las películas se convierte para estos proyectos en un nuevo territorio no sólo de diseño asociado, sino que evoluciona e involucra aspectos

narrativos: ya la historia y los personajes no existen sólo en el formato película, sino que se extienden en múltiples plataformas, donde se desarrollan historias independientes, que inciden en la trama central y sin las cuales no puede entenderse la obra en su totalidad, además de aparecer en objetos de uso o coleccionables que se comercializan mediante campañas millonarias.

A pesar de la separación entre cine industrial, cine independiente y cine experimental que marcan las últimas cuatro décadas, la realidad es que los artistas, profesionales y técnicos pasan de una esfera a otra, filman comerciales o películas, ficción o documental y van “polinizando” con sus experiencias todas las áreas de producción audiovisual, como sucede con la televisión, el cine publicitario, los productos audiovisuales en general. Esto sucede especialmente con dos áreas: la de Fotografía y la de Dirección de Arte, que por sus características de ser equipos de permanente ocupación en proyectos diferentes, tienen la posibilidad de construir experiencias estéticas de diferentes características, en un tiempo muy breve, en ámbitos muy diferentes. El trasvase continuo entre estos ámbitos no sólo es de experiencias técnicas y estéticas, sino de una manera de abordar cualquier proyecto mediante una metodología de trabajo común.

El rol de la Dirección de Arte en el cine del S XXI, los medios audiovisuales y las nuevas tecnologías

El cine de este siglo encuentra un panorama heterogéneo en cuanto a estéticas, de intercambio de influencias y desaparición de fronteras entre cinematografías, géneros y formatos. En este contexto donde lo único predecible y constante son el cambio y la incertidumbre, la cultura de la imagen toma un rol preponderante desde mediados del siglo pasado en detrimento de las formas de comunicación oral y escrita. Esto significa que hay muchas más imágenes en nuestra vida cotidiana que hace cincuenta años, que la comunicación de las imágenes en movimiento reemplaza a las otras formas de comunicar e informar, y que nuestra postura como consumidores nos vuelve mucho más sensibles y exigentes respecto a su calidad. El diseño toma el lugar que tradicionalmente tuvieron otras actividades en nuestra cultura, como la elaboración artesanal de objetos de uso, el rol de la pintura y la escultura dentro de la vida cotidiana y la forma de la ropa que llevamos. A una sociedad que “estetiza” la elaboración de la experiencia, corresponde una visualidad capaz de expresar y hacernos accesibles lo que antes confiamos casi exclusivamente a la importancia de la palabra oral primero y escrita después.

La Dirección de Arte encuentra en estas circunstancias un rol más importante que en las cinematografías anteriores, por la exigencia en cuanto al papel de lo visual en la narrativa y en la realización de las intenciones expresivas de cada proyecto. A esta importancia corresponde el desarrollo de proyectos de ficción que involucran no sólo los recursos físicos tradicionales sino un mayor papel de los efectos especiales. No es nuevo el rol de los efectos especiales para aliviar a la producción de la construcción de escenografías monumentales o de la presencia de multitud de extras para ciertas escenas, pero si es nuevo el acceso a las tecnologías necesarias para que estos recursos puedan ser usados por producciones de pequeño presupuesto. Los recursos de construcción y efectos digitales han venido a ampliar

nuestro campo de diseño, permitiéndonos explorar géneros antes imposibles y también producir animaciones y videojuegos capaces de insertarse en pie de igualdad en el medio internacional. Este campo de la escenografía virtual o generada por computadora es un territorio de trabajo nuevo que se abre a los Directores de Arte, a la vez que multiplica los recursos y permite experiencias estéticas antes impensables. El desafío es aprender a sacarle partido a estas técnicas, lo que no significa linealmente ser operadores de estos programas, pero sí conocer profundamente sus posibilidades y las lógicas de producción propias de estas áreas.

Perspectivas de la disciplina

La ruptura más importante con los viejos métodos de producción es la posibilidad de acceso a los medios de captura y montaje, en especial por el desarrollo del video. El video permitió también nuevas formas de consumir cine a través primero de los reproductores analógicos de uso doméstico, la aparición de “videoclubes” y luego de otros formatos y reproductores, con el acceso online a materiales que pueden visionarse a muy bajo costo o de forma gratuita. Las cámaras de video de uso amateur se multiplicaron, se volvieron más pequeñas y livianas, y finalmente se insertaron en los celulares y otros dispositivos móviles de consumo masivo y precios accesibles. Eso convierte hoy a cualquier individuo en un potencial creador de imágenes y mensajes audiovisuales, con acceso a distribuirlos al margen del sistema tradicional. También se universaliza el acceso a materiales audiovisuales en tiempo real, a la hora y momento que quiera el espectador desde su casa o desde cualquier punto donde esté con un dispositivo capaz conectarse. No sólo podemos ahora ver tantas veces como queramos una película, sino que tenemos la forma de pausarla y congelar la imagen, es decir: de explorar con nuestros tiempos propios la obra, atomizada en encuadres que no fueron diseñados para ser vistos ni analizados cuadro a cuadro. O tenemos la posibilidad de “navegar” la obra, saltando secuencias y realizando una experiencia perceptual totalmente diferente a la propuesta por el director. También, y esto es quizás lo más interesante, es posible intervenir las obras de otros, con recursos de uso muy simple, y crear versiones nuevas mediante el “remix” de imágenes y sonidos.

Se instala entonces la polémica sobre si estamos frente a la desaparición de ese mundo profesional, que basaba su poder sobre las especificidades técnicas en el manejo de equipos complejos y del material filmico. Si es así, estamos también asistiendo a la desaparición de las viejas técnicas de la dirección de actores, que se basaban en el ensayo previo para ahorrar el costoso material filmico. Con la caída de esta barrera, el abaratamiento y simplificación de los equipos y programas informáticos trae una segunda tanda de posibilidades: la de generar materiales audiovisuales y distribuirlos en internet, de forma gratuita y evitando el control de las formas tradicionales de distribución y exhibición.

Posiblemente, así como asistimos a la sorpresiva desaparición del material filmico y de los laboratorios, estemos demasiado adentro de la carrera tecnológica como para poder evaluar su real impacto en el lenguaje audiovisual del futuro. Desde el punto de vista del fin del cine, como dice Alexander Kluge, es posible que asistamos a la desaparición de las formas de hacer y de ver cine tal como lo conocíamos desde sus comienzos, que cam-

bien dramáticamente los formatos, pero así como el cine precede al cine, posiblemente lo sobreviva. Si el cine es considerado en su más amplia acepción, como el conjunto de procesos de elaboración de experiencias y su visualización, por ejemplo como ocurre en la lectura de una ficción, donde la literatura estimula la generación de imágenes que representan y ponen en escena una historia, el cine es anterior al cine tal como lo conocemos. El cine de las cámaras, de los proyectores, de las salas donde la experiencia es colectiva tal vez se transforme totalmente, pero eso no significa su muerte, porque los mismos procesos que lo sustentan, como la necesidad de contar y de conocer historias que nos acerquen a nosotros mismos, simplemente tomará otras formas.

Así como el hecho de que la existencia de lápices y su accesibilidad no implica que todo el que sea capaz de dibujar con ellos sea un diseñador o tenga la capacidad de comunicarse por medio de las formas gráficas, o de generar arte, es posible que el acceso a los medios técnicos facilite el acceso a más potenciales cineastas, pero no nos asegura nada respecto a la calidad de sus obras. Lo importante sigue estando en otro lado: en el artista capaz de usar estos medios técnicos o elegir entre todas las posibilidades aquellos que le permitan hacer coincidir sus intenciones con los resultados.

La formación de Directores de Arte en contexto académico en la región.

La redención del robot

En la sociedad, los intereses de los individuos están entrelazados y no pueden separarse. Los hombres deben aprender a ayudarse mutuamente. En otras palabras, la ayuda mutua es uno de los factores de la felicidad individual, y estas dos facetas de la existencia del hombre son interdependientes. La educación es el proceso por el cual se ha de llegar al armónico equilibrio de ambas. (Herbert Read)

Desde el principio de la historia del cine los Directores de Arte han venido de áreas afines, como la arquitectura, la pintura, el diseño, el teatro y también de formaciones polivalentes en realización de cine. La práctica y la experiencia junto a profesionales más experimentados constituyo durante casi cien años la forma de iniciarse en la profesión y de adquirir los conocimientos necesarios para el desempeño del rol, en un sistema casi medieval de trasmisión de los conocimientos de maestro a aprendiz de manera asistemática e informal. Como el rol involucra aspectos muy amplios tanto artísticos, como técnicos, vinculados a la producción y a la capacidad de generar respuestas originales a problemas conceptuales y prácticos pero a la vez se requiere una cierta experiencia en el manejo de materiales y en la gestión de proyectos y equipos de trabajo, los perfiles de los Directores de Arte son variados en cuanto a su formación académica y todos exigen un complemento de capacitación en las áreas en las que no han tenido formación.

La formación académica de los Directores de Arte se inicia a nivel universitario en EEUU recién en 1995, y hasta el presente son pocos los centros de formación terciarios o universitarios que ofrecen formación de grado, como especialidad, en Dirección de Arte. En la mayoría de los centros de formación latinoamericanos la Dirección de Arte es una materia

presente a lo largo de la carrera de grado, pero con una cantidad de horas clase menor a otras materias consideradas básicas, como fotografía o sonido. La especialización en Dirección de Arte como tal se desarrolla a nivel de posgrado en la EICTV (Diploma de 320 hs, formato intensivo) y en la FUC (Posgrado en Dirección de Arte, Nivel Maestría), además de otras propuestas de institutos y escuelas sin reconocimiento oficial, a los que se suman gran cantidad de talleres, cursos breves y seminarios cuya carga horaria oscila entre las 20 y las 80 horas y que operan sin marco institucional. En Argentina la carrera de Dirección de Arte se instala en 2013, en la ENERC, Escuela dependiente del Instituto del Cine, como carrera de grado luego de una formación polivalente, con talleres propios y bajo la dirección de la D. De Arte Margarita Jusid..

Los desafíos conceptuales y prácticos de la formación de directores de arte en un contexto académico

El hecho de que la materia de una ciencia este organizado demuestra que ha estado sometido a la inteligencia, que ha sido metodizado (...). El método significa aquella organización de la materia de estudio que la hace más eficaz en el uso. (John Dewey)

La sistematización de los conocimientos y experiencias en la Dirección de Arte es un terreno poco transitado, incluso a nivel internacional. La literatura específica es mayoritariamente en forma de testimonios de profesionales que describen algunos casos de trabajo, de manuales que explican el rol, la organización del departamento y algunos aspectos técnicos relacionados con la construcción de escenografías y el manejo de presupuestos, el uso del color luz y las ópticas. Falta reflexión teórica que sistematice estas experiencias y trascienda el anecdótico de mero interés testimonial sobre procesos de trabajo específicos. Lo que se encuentra publicado en general tiende a mostrar, no a sistematizar el conocimiento ni a plantear problemas conceptuales. Por eso, es necesario acudir a fuentes variadas, donde sí se ha dado una reflexión profunda sobre los fenómenos visuales generados por el cine o por las imágenes en general, su incidencia en la cultura contemporánea y la manera en la que los diferentes formatos de producción responden a concepciones filosóficas, ideológicas, económicas y políticas de un determinado contexto. Hay una tarea necesaria de adaptación de los esquemas de concebir y gestionar los proyectos desde un medio profesional desarrollado, regulado y con una fuerte tradición a los desafíos que presentan las cinematografías contemporáneas latinoamericanas, con presupuestos mucho menores y esquemas de trabajo no totalmente regulados. Los esquemas de producción con mayor tradición tienen la ventaja de haber logrado condiciones de trabajo sustentables, con sistemas de categorización profesional y regulaciones protectoras de los derechos sociales de los trabajadores. Los esquemas más nuevos, como el nuestro, están basados en una mística voluntarista que fue necesaria para impulsar el cine en un país que no tenía ninguna experiencia continua ni regular de producirlo, que entra en conflicto con las necesidades de los profesionales cuando estos se dedican exclusivamente a trabajar y vivir de y en el medio de producción audiovisual: desregulación del trabajo, prácticas riesgo-

sas o insalubres, falta de oportunidades para la formación continua y la actualización de conocimientos.

Cuando planteamos contenidos y actividades en nuestros planes de trabajo en realidad no sabemos para qué futuro estamos formando, cuánto de lo que hoy se considera necesario incorporar a la práctica será parte de su futuro ejercicio de la disciplina. Ampliar los abordajes teóricos entrando en contacto con aportes que vienen desde el cine, pero también desde la estética, la filosofía y la ciencia es una forma de dar un anclaje más generoso a las preguntas que debe formularse un Director de Arte cuando aborda un proyecto nuevo, pero también cuando está en medio de un rodaje y debe tomar una decisión rápida, o cuando elabora una experiencia práctica.

Por eso, más que transmitir contenidos es necesario fomentar la curiosidad y la investigación, y más que exigir resultados, tenemos que hacer que los estudiantes experimenten con placer los procesos de elaboración creativa, tomen riesgos, exploren alternativas y sobre todo, entiendan que en el audiovisual es fundamental el trabajo en equipo. Gestionar los aportes creativos y la productividad de un equipo es tanto o más importante que tener una buena idea. Las mejores ideas en el audiovisual necesitan de los colegas involucrados, del contexto social y de una relación constructiva entre todas las partes involucradas para concretarse y trascender del papel a la pantalla.

Desde el punto de vista conceptual un director de arte necesita una sólida formación estética que integre diferentes lenguajes y técnicas, y que le permita abordar cualquier proyecto con las herramientas necesarias para investigar, establecer hipótesis, relacionarlo con sus experiencias pasadas y establecer un diálogo fructífero con las experiencias cercanas y también las del corpus que constituyen las películas filmadas antes, las obras y artistas que lo precedieron, con las fuentes lejanas y cercanas que pueden alimentarlo y con sensibilidad para reconocer en el contexto periférico de su momento cultural, aquellas manifestaciones que aún no forman parte de la cultura oficial. El diálogo no debe nunca ser sólo con lo inmediato y de fácil acceso: es necesario experimentar las dificultades de la investigación, no conformarse con las primeras respuestas y ampliar todo lo posible los puntos de vista, evitando el reduccionismo y las recetas. Si la construcción de un mundo visual fuera posible aplicando fórmulas sería ciencia, y es ante todo arte: exige respuestas capaces de conmover sin caer en las soluciones fáciles.

Un director de arte necesita también experiencias prácticas: necesita probar sus hipótesis, construir, pintar, probar materiales, experimentar el espacio a escala real y tener la experiencia directa de cómo reaccionan juntos ciertas texturas y colores, para poder ejercitar su capacidad de elegir y discriminar entre lo que funciona y lo que no aporta nada, o evaluar en términos de tiempos y costos un recurso. En términos ideales, las experiencias deberían desarrollarse en una diversidad de escenarios: en el taller y en experiencias transversales que pongan en relación de trabajo a los diferentes roles, ejercidos entre estudiantes, pero también las experiencias de trabajo en el medio profesional, que posibilite el intercambio intergeneracional. Las experiencias transversales tienen la ventaja de ser experiencias siempre entre iguales, que desde diferentes roles llevan adelante un proyecto, pero también tienen limitantes de tiempo y recursos que deberían ser compensados con instancias de tipo laboratorio, donde experimentar específicamente sus hipótesis antes de llevarlas al rodaje, sin las presiones de un resultado exitoso obtenido dentro del tiempo de

rodaje. Como los pilotos, los técnicos del audiovisual acumulamos experiencias en horas de vuelo, y es fundamental que un alumno haya tenido las necesarias en el contexto académico, para incorporar el hábito de la experiencia seguida de reflexión y aprendizaje. El ámbito de la clase es un campo liberado de tensiones que sí afectan al campo de la práctica profesional, que se puede ver beneficiado y modificado por las formas de trabajo que devienen de la formación activa. El campo del trabajo no tiene por qué ser hostil, insalubre ni autoritario. Puede ser un espacio tan respetuoso, alegre y estimulante al desarrollo integral como un espacio educativo, siempre que sea vivido como el lugar que hemos elegido para concretar nuestros proyectos creativos, en base a la experiencia-aprendizaje, no a la repetición rutinaria que desgasta y empobrece.

La aplicación de estrategias y técnicas didácticas de la enseñanza activa de Dirección de Arte, se beneficia de la aplicación al estudio de casos, la resolución de problemas y la enseñanza por proyectos.

1. El estudio de casos se realiza mediante el análisis de películas, donde se explora en los recursos estéticos utilizados, vinculando el diseño con sus relaciones de pertenencia o confrontación con modelos estéticos devenidos de la historia de las manifestaciones artísticas, consideradas en su más amplia acepción, tanto en la historia del arte como en las señales que marcan la vida cotidiana. Estas manifestaciones se contextualizan dentro del contexto histórico en el que se desenvuelve la obra, para un abordaje comprensivo de como la cultura material se relaciona con los aspectos tecnológicos, de relación con los modelos históricos del pasado, con los contactos con las culturas lejanas y la incorporación de aportes de lo que podemos llamar la “periferia” cultural. Se analiza desde el punto de vista perceptual los recursos formales puestos en juego y su relación con la comunicación de contenidos objetivos (época, lugar, situación del personaje dentro de su sociedad) y los aportes expresivos (que siente el protagonista al atravesar las circunstancias de la historia). El estudio de casos es útil también para analizar las imágenes como resultado de una construcción en “capas” o “layers”, donde la información se dirige a un público masivo, que interpreta y comprende según su nivel de formación e información previa sobre lo que se muestra. La construcción en capas de significación es un recurso que permite a los creadores asegurar la relación perceptual (común a todos los espectadores de una manera genérica en tanto la base fisiológica es el común denominador), introducir datos que son accesibles a la mayoría de los espectadores (en tanto partícipes de la cultura) y proponer lecturas más finas y específicas, donde se profundiza la intención a niveles que exigen del espectador un conocimiento más “experto” para apreciar los matices de intención.

2. El planteo de “problemas” creativos, de una manera escalonada: mirarse a sí mismos, mirar al otro y explorar qué elementos visuales pueden ser puestos en juego para construir una identidad visual específica, capaz de comunicar y también de sensibilizar. El planteo de consignas se puede realizar también a dos niveles: planteo de consignas que los pongan en contacto con la realidad de la producción práctica y otras que despejen estas variables y les permitan diseñar con prescindencia de los límites de la carencia de recursos. El trabajo en forma individual, en duplas y en equipos que involucran a todos los estudiantes, permite experimentar las diferentes formas de intercambio creativo y organización del

trabajo por objetivos concretos. Los problemas generados como territorio propio de la disciplina ayudan a explorar formas de planificar y llevar adelante los proyectos, con la vivencia integradora de los aportes teóricos de otras materias, como base para la investigación, la selección de lo pertinente, la elaboración de un diseño y los documentos que lo comunican, que se unen en lo que llamamos la “carpeta de arte”, un documento único que expone los resultados de todo el proceso.

3. El desarrollo de proyectos. Los proyectos pueden presentarse en dos formatos básicos: los propios del taller de Dirección de Arte y los que se realizan transversalmente con las otras áreas. En los primeros se trabaja en un contexto ideal de producción, para poner foco en los procesos creativos y en las propuestas estéticas. Los ejercicios de rodaje transversales colocan a los estudiantes en una experiencia directa con los intercambios creativos en grupo, la dinámica de trabajo y la gestión de un proyecto interdependiente del trabajo de los otros y de las condiciones concretas del medio donde se desarrolla. Tienen como resultado una obra, que ha pasado por todo el proceso: desde la experimentación de la hipótesis en el pre producción, a la puesta en realidad durante el rodaje y los procesos de montaje y post producción de imagen y sonido. Esta concreción es un material valiosísimo para el análisis, la autoevaluación y la devolución individual y grupal.

Desafíos en la formación de los directores de arte en el contexto regional

En un contexto regional, el primer desafío refiere a la adecuación de las propuestas de formación a las necesidades del medio audiovisual, teniendo en cuenta que el medio que hemos desarrollado en las décadas anteriores ha generado prácticas que respondían a lógicas de producción no profesionalizadas, voluntaristas, inspiradas en el ámbito de la producción de publicidad en los modelos industriales tradicionales. Nos encontramos entonces con un medio profesional resistente a verse a sí mismo como un sector productivo que debe organizarse de manera sustentable, ya que las prácticas del trabajo como evento no regular no debe continuarse en la actualidad, porque no condice con las circunstancias actuales de la producción ni con las regulaciones internacionales ni nacionales. Concebirse a sí mismos como trabajadores es problemático en general para los profesionales del audiovisual, por varias razones que tienen que ver con la naturaleza misma del trabajo y su inserción permanente como sector productivo. En especial, para los directores y equipos de arte, la naturaleza “artística” del oficio se confunde con otras prácticas artísticas no remuneradas, por lo que se naturaliza la participación sin honorarios en proyectos de corte independiente, o las condiciones de remuneración por debajo de los honorarios usuales, en los casos de los que ingresan al medio, situación que se prolonga hasta varios proyectos con una misma casa productora. Estas prácticas, que pueden ser parte de una forma de hacer posibles los proyectos “independientes” del cine (los que ruedan sin apoyo financiero), se extienden a el sector de la publicidad y de la producción televisiva, por lo que nos encontramos con lo peor de los dos mundos: condiciones de trabajo sin regulación y exigencias con estándares de cine industrial. El cine en su formato industrial, si bien en crisis, desarrolló junto con la producción “en serie”, poco estimulante desde el punto de

vista artístico, o las relaciones verticales de autoridad, una serie de medidas de protección para sus trabajadores que contribuyan a hacer de la carrera profesional un recorrido sustentable en términos de salud, integración intergeneracional, condiciones de remuneración y protección social. Es importante que en la formación de los futuros diseñadores estos elementos que hacen a la concepción de la carrera sean motivo de análisis y reflexión. No hay un solo modelo posible, sino varios: el modelo flexible, con varios roles en una sola persona condice con un ejercicio irregular de la profesión, dedicado a aquellos proyectos de corte más “artístico” o experimental, que tienen su lógica de financiamiento en general fuera del circuito de la producción audiovisual y dentro de los fondos destinados a las artes visuales. El otro modelo es el del profesional que puede, en especial en nuestra región, trabajar tanto en el cine, como el cine publicitario o la televisión, en un modelo de trabajador freelance, y circunstancialmente integrarse a proyectos de corte experimental. En cualquiera de los casos, el modelo debería tender a generar un medio de trabajo ajustado a derecho, donde el acceso y la integración al medio audiovisual no se restrinja por razones de origen social, edad o género, y donde sea posible que un diseñador tenga una carrera laboralmente extensa, de manera que las capacidades y experiencias de los más jóvenes y los mayores estén en relación directa y enriquecedora.

El segundo desafío es específico de la disciplina, pero íntimamente ligado a los aspectos ideológicos que subyacen a la construcción de la identidad visual de nuestras cinematografías y productos audiovisuales. En la medida en que se desarrollen los contextos académicos de la disciplina y se dediquen recursos para establecer espacios de laboratorio, se hará posible profesionalizarla y derribar las barreras que limitan su acceso a sectores sociales más alejados, geográfica y económicamente, de los centros de producción. Esto es importante para la construcción de productos que enriquezcan con otros tonos, contenidos y estéticas la producción audiovisual de identidad fuertemente centralizada en la estética, los temas y tonos que priman en nuestro cine con una mirada predominantemente urbana y de clase social media, que por sensible que sea, se acerca a otros medios y problemáticas desde su propia circunstancia vital. La construcción de identidad visual no quiere decir “costumbrismo” necesariamente, ni imposición de elementos tradicionalmente asociados con lo popular, sino también el reconocimiento de la rica diversidad de aportes y contradicciones que nos atañen por nuestra experiencia cultural. El diseño de arte puede acercarse al problema de la identidad de varias maneras, como lo demuestra el cine de la era dorada de Hollywood: a través del apunte grueso que reduce los elementos visuales propios de una cultura o los adapta para que sirvan de sustento exótico a una estrellita o una historia. El reduccionismo típico de los años cuarenta aun subyace en producciones actuales, porque es una fórmula perezosa pero efectiva en audiencias masivas, pero en su mayor parte queda limitado a las producciones de cine comercial de géneros como el de acción, donde el reduccionismo en lo visual acompaña a otros conceptos ideológicos igualmente dicotómicos. La otra manera de acercarse a la representación de universos lejanos en el tiempo o el espacio es la que se exige a sí misma investigar profundamente las claves visuales de ese contexto particular, estructurando un discurso visual que tome las claves formales de esa realidad y encuentre los matices y tonos diferentes que ayuden a construir personajes y entornos con identidades propias y diferenciadas dentro del contexto general. La investigación y selección de los elementos significantes al proyecto de arte

son los pasos fundamentales de abordaje de cualquier proyecto, y sus aportes no limitan la creatividad de los diseñadores, sino que multiplican los estímulos que pueden volverse recursos de representación o expresión.

El tercer desafío tiene que ver con comprender y valorizar tanto la vertiente teórica como práctica de la Dirección de Arte. El diseñador que puede enriquecer su sensibilidad con múltiples posibilidades de experimentar y convertir el medio académico en un campo de prueba de técnicas, recursos expresivos y experiencias de realización y producción en el ámbito controlado del medio académico llega a la vida profesional con recursos que acortan el camino del ensayo y el error, con los costos personales y productivos que implican. La ausencia de estos espacios limita la formación al reducirla a instancias teóricas que no encuentran su correlato necesario en la puesta en práctica de los contenidos y propuestas. La generación de estos laboratorios o talleres es un deber en la mayor parte de nuestros centros educativos, que reducen la formación a la producción de vestuario o ambientación que los estudiantes puedan encontrar ya realizados, sin tener la posibilidad de alterar su apariencia con efectos de envejecimiento o deterioro por el uso, que sí requieren las historias en las que trabajan. Dentro de la vertiente práctica se incluye el manejo de herramientas digitales de diseño, en especial el conocimiento profundo de las de generación de espacios virtuales, el diseño gráfico, los recursos de post producción de la imagen. Como en el caso de las técnicas de construcción y efectos tradicionales, no se trata de que el director de arte acapare estos roles, sino que conozca profundamente sus posibilidades y pueda diseñar en función a todos los recursos disponibles.

El cuarto desafío de la formación de directores de arte que puedan pivotar entre las exigencias de la producción ajustada a patrones internacionales de calidad y las exigencias de rodar proyectos con bajo presupuesto es quizás el más interesante a nivel teórico, porque nos lleva directamente al problema de instalar metodologías de conceptualización, diseño y producción que sean válidas en todo el abanico que se extiende entre estos dos tipos de proyectos. Si bien los recursos disponibles de tiempo, materiales, humanos pueden no ser los ideales, la queja y el abandono de la intencionalidad estética no es la respuesta adecuada. Lo importante es desarrollar estrategias de diseño y de producción que no pierdan de vista esa intencionalidad estética, aun cuando deba ser producida en condiciones difíciles. El criterio de pertinencia es una medida que puede ejercerse en la selección de los elementos de arte con rapidez y dentro de los recursos disponibles si la base conceptual (investigación, documentación, diseño) están firmes, y es la que nos guía cuando tenemos una cantidad limitada de opciones para elegir, todas ellas posibles, pero no todas pertinentes a la intencionalidad estética. Puedo tener dos sweaters de la talla del actor y ni uno más, pero uno de ellos resultará relativamente más adecuado que el otro, porque sus cualidades formales se ajustan a lo que he definido como la gama de colores, texturas y formas del personaje, a los tonos y matices que lo separan por contraste (o por lo contrario, lo pegan) al fondo de la imagen. Elegir los elementos que realizan una propuesta depende de la cantidad de opciones que nos permitan los recursos disponibles, pero aun dentro de recursos abundantes, es fundamental que los criterios estéticos se establezcan de antemano, de manera que este encuentro entre las intenciones y su concreción realice la propuesta general que hemos definido centrada en las cualidades puramente visuales de los elementos, independientemente de factores definidos por las circunstancias de la

producción. Quizás esto sea lo más difícil de gestionar en medio del desarrollo del rodaje o de preproducciones demasiado breves, por lo que la etapa de diseño adquiere una importancia aun mayor: cuanto más firme esté el diseño, más internalizado como la dirección hacia la que todo el equipo debe avanzar, menos vulnerables estaremos a perder el control de los elementos que entran en cuadro, de ignorar su peso visual o cultural por priorizar por ejemplo, su pertenencia a un género de objetos que cumplen otros cometidos, como responder a la categoría genérica de “cuchillo capaz de matar”. Puedo tener una amplia gama de posibilidades de cuchillos que cumplan por su tamaño y materiales esta doble función de herramienta para trozar comida y arma blanca, pero el tamaño, los materiales de los que está hecho, el formato (de mesa, de cocina, de uso doméstico, de uso profesional), los elementos decorativos o de diseño que definen su antigüedad, lugar de origen y valor, abren variedad de posibilidades. No es lo mismo un arma para cacería que un cuchillo de mesa o uno de cocina, y aun dentro de una de estas categorías, digamos, de mesa, la gama de posibles opciones es amplia. Puede ser un cuchillo barato, de sierra y mango de madera, comprado en un supermercado, o puede ser un cuchillo antiguo, que luzca como plata, con más peso que el primero y el mango ornamentado. En uno y otro caso, las armas “narran” cosas diferentes sobre el entorno objetivo y las circunstancias emocionales involucradas: el cuchillo barato habla de una situación diaria, en medio de la cotidianeidad doméstica, mientras que un cuchillo más valioso, de los que se reservan para ocasiones especiales, hablará de un evento especial, como una cena formal. Aun si la situación se desenvuelve en un mismo espacio, supongamos la casa de una pareja de clase media, donde uno y otro tipo de cuchillos son posibles, el uso de uno u otro tiene por un lado diferentes elementos formales para ofrecer a un primer plano, pero también diferentes capacidades de sugerir o evocar las circunstancias de su uso. Ambos cuchillos posibles no son intercambiables. Lo mismo sucede con los elementos de vestuario, en cuanto a su capacidad de comunicar datos sobre los personajes que dependen de sus características formales y de las asociaciones que puede generar. No es lo mismo un paraguas masculino, negro y simple para ser usado por un personaje femenino que si este elemento tiene un diseño original, que lo separa y lo hace significativo en un conjunto dominado por formas más comunes y simples, lo que implica para el diseño del personaje un aporte económico en términos narrativos.

Se trata en síntesis, de enfocarse en lo esencial del diseño de arte: la capacidad de las formas de generar información, de narrar, de expresar. Y cada proyecto, independientemente de su presupuesto, género y formato, necesita del diseño de arte a la hora de hacer coincidir las intenciones estéticas de la realización con lo que aparece en la imagen.

Posiblemente estemos en el mejor momento para constituir un cuerpo y estrategias de formación propias, que superen las barreras ideológicas que en el pasado asimilaron el diseño de arte con la decoración, la producción en formato industrial y los fines comerciales relacionados con el consumo masivo de estéticas hegemónicas. En cuanto podamos despejar estas barreras invisibles, y hacer visibles los desafíos reales, como la necesidad de propiciar diseño de calidad en todos los formatos y espacios de creación cinematográfica, aun los más periféricos, los elementos ideológicos que subyacen en la enseñanza activa y la producción colaborativa nos acercarán a un formato de la disciplina más ajustado a las demandas del cine contemporáneo.

Bibliografía

- Aumont, J. (1992). *La Imagen*. Barcelona: Ed. Paidós.
- _____. (1997). *El ojo interminable*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Bazin, A. (2008). *Qué es el cine*. Madrid: Ed. Rialp SA.
- Bonitzer, P. (2007). *Desencuadros, Cine y pintura*. Santiago Arcos Editor.
- Chateau, D. (2010). *Estética del Cine*. La Marca Editora.
- Ettedgui, P. (2002). *Diseñadores de producción, Dirección de Arte*. Ed. Océano.
- Jimenez, J. (2004). *Teoría del arte*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gardies, R. (2014). *Comprender el cine y las imágenes*. La Marca Editora.
- Landis, D. (2014). *Diseñadores de vestuario*. Ed. Blume.
- Lo Brutto, V. (2002). *Guide to Production Design*. Ed. Paperback.
- Ranciere, J. (2012). *El reparto de lo sensible, estética y política*. Ed. Prometeo.
- Rizzo, M. (2005). *The Art Direction Handbook for Film*. Ed. Focal Press.
- Tashiro, C. S. (1998). *Pretty Pictures: Production Design and the History Film*. Ed. University of Texas.
- Ward, P. (1994). *What an Art Director Does: An Introduction to Motion Picture Production Design*. Ed. Paperback.
- Whitlock, C. (2010). *Designs on Film: A Century of Hollywood Art Direction* Hardcover. It Books.
- Yoel, G. (comp.) (2004). *Pensar el cine 2.- Cuerpos, temporalidad y nuevas tecnologías*. Ed. Corregidor.

Abstract: Present in the cinema from Méliés, the physical sustenance of the cinematographic image involves multiple knowledges, capacities and projects and production experiences that have not always been credited in the works. His academic approach at university level is just twenty years long, and we are talking about a discipline that is born next to the cinema. Many factors, prejudices and ideological aspects now find an opportunity to revert from the field of training spectators and designers, thanks to the need to systematize and integrate this knowledge and experience of practice with the conceptual approaches that give them meaning. It is necessary to elaborate contents and pedagogical strategies that respond to the need to train designers capable of adding value to audiovisual projects.

Key words: cinema - design - art - space - image.

Resumo: Presente no cinema desde Méliés, o sustento físico da imagem cinematográfica envolve múltiplos saberes, capacidades e experiências projetuais e de produção que não sempre foram acreditadas nas obras. Sua abordagem acadêmica a nível universitário tem vinte anos, mas é uma disciplina que nasceu junto ao cinema. Múltiplos fatores, prejuízos e aspectos ideológicos encontram hoje uma oportunidade de se reverter desde o âmbito da formação e espectadores e de designers, devido à necessidade de sistematizar e integrar estes conhecimentos e experiências da prática com as abordagens conceituais que lhes dão

sentido. É necessário então elaborar conteúdos e estratégias pedagógicas que respondam à necessidade de formar designers capazes de aportar valor aos projetos audiovisuais.

Palavras chave: cinema - design - arte - espaço - imagem.

Reconstruyendo el entramado de una sociedad creativa. Estrategias para la formación de diseñadores en contextos de complejidad

Beatriz Galán *

Resumen: La consideración de la palabra ideología en el contexto de la enseñanza del diseño, hace referencia a un contenido oculto, encubierto, respecto a los orígenes de la disciplina, su funcionalidad y convergencia con la configuración de la sociedad moderna capitalista. Ese contenido oculto es, ni más ni menos, la compleja trama de ligazones que une a los artefactos con la institucionalidad que los sustenta, con los valores y reglas que rigen la vida social, que asumió a la industria como dispositivo potente de producción de valores, cuya racionalidad fue consustancial a la idea del diseño, a su ética y finalidad, que era la extensión de los beneficios de la ciencia y la tecnología al conjunto de la población. Hoy, las fisuras de esta configuración social, impone una nueva conexión entre las prácticas y su sentido. Pero ese ocultamiento del sentido, esa mutilación de contenidos, se hace posible por unos modos de enseñanza, que a su vez, tácita o explícitamente, se encuadran en epistemologías que se revelan insuficientes. Este artículo que reproduce parcialmente, ideas de la tesis doctoral, “Reconstruyendo el entramado de una sociedad creativa”, da cuenta de las primeras percepciones de los obstáculos epistemológicos de la disciplina para insertarse en contextos de complejidad, reconstruir la disciplina como programa de investigación, revelando su rol en la reproducción de la vida social sustentable.

Palabras clave: Diseño - obstáculo - sustentabilidad - investigación-acción - epistemología.

[Resúmenes en inglés y portugués en las páginas 99-100]

(*) Diseñadora Industrial UNLP. Especialista en Tecnología y Producción, FADU, UBA. Dra en Diseño, UBA. Directora del Centro de Proyecto, Diseño y Desarrollo de la SI FADU, UBA. Docencia de posgrado en universidades de UNNOBA; Cuyo, UNAM, UNM del P, UBA, UNC y UNR.

Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza del diseño

En 1985, al crearse las carreras de diseño, se hace más notorio el desenvolvimiento heurístico de la enseñanza y la necesidad de inscribir nuestra disciplina, el diseño industrial, en el ámbito de la investigación que iba presionando desde el contexto universitario, tanto nacional como internacional. La necesidad de contar con un modelo teórico de la actividad de diseño aparece como una necesidad del desarrollo disciplinar. Esta etapa heurística,

es sumamente productiva en la creación de trabajos prácticos y estrategias de enseñanza. Pero la disciplina carecía de un discurso que la posicionara en el sistema científico.

En la coyuntura en que se crea la carrera de Diseño Industrial, en la Universidad de Buenos Aires, las respuestas a problemas metodológicos surgidos del propio seno del pensamiento de diseño no contribuían a posicionar a la disciplina en el sistema científico y en las estructuras de transferencia nacientes. Existía la necesidad de explicar la disciplina, en su relación con la investigación.

El concepto de obstáculo epistemológico ocupa un lugar central en el pensamiento de Gaston Bachelard.

“Solo mediante el establecimiento de esta herramienta conceptual es posible comprender las causas de los dificultades, de los estancamientos y, aún, de los retrocesos en los procesos de construcción del conocimiento científico”. (Camillioni, 1997, p. 11)

Frente a la percepción del obstáculo, que es captado en una anomalía de la praxis, en una insuficiencia de las representaciones dominantes en una disciplina, es necesario colocarse en el lugar de la ruptura. Es el tránsito hacia al conocimiento científico, la construcción de un sujeto epistémico de argumentos fundados.

La frase “El saber, sustantivo o verbo?” (Rumelhard, en Camillioni, 1997, p. 61) condensa la noción de obstáculo generalizable a todas las disciplinas, en la medida en que el saber, el método, el artefacto sean considerados estructuras coaguladas, separadas de su historicidad. Entonces estamos frente al obstáculo que enfrenta todo sujeto que se constituye en la comunidad científica.

“Volver sobre el recorrido, es lo propio de la enseñanza. Recorrer un camino, pero también saber cuál fue su recorrido”. (Rumelhard, en Camillioni, 1997, p. 60)

“Las representaciones están mediadas por los contextos en que fueron construidas y los contextos lo están por la representaciones”. (Camillioni, 1997, p. 29)

En su clasificación de los obstáculos epistemológicos, hay uno de los tipos vinculado directamente al mundo de los objetos, físicos, visuales, y cognitivos. Cuando el concepto da lugar a objetos técnicos, estos se transforman en obstáculos, porque solo visibilizan el concepto en el cuál fueron concebidos. (Camillioni, 1997, p. 57)

La ausencia del contexto en la enseñanza del diseño

Era necesario ampliar la base de comprensión de nuestra disciplina, centrada en los objetos, de los cuales, en la mayoría de los casos, desconocíamos su origen, las batallas ganadas y pérdidas para poder concebirlos, producirlos, introducirlos y validarlos en el ambiente cultural. En 1994 (Galán, Poy, 1994), hicimos un diagnóstico en grupos de estudiantes avanzados de diseño, respecto a su capacidad de análisis y reflexión en torno a su actividad, a partir de restituciones verbales de sus procesos de trabajo y observamos escasas referencias al contexto y a la situación problemática. El pensamiento de los alumnos en su mayoría no podía despegarse del objeto. Si bien manejaban conceptos aislados, aparecían como restituciones posteriores de las decisiones, de escaso valor productivo. Lo que no podía leerse era el “objeto institucionalizado” como producto, lo que supone un sistema

de anidamiento, de actores y relaciones, el sistema productivo, que es además resultante de un proceso de reproducción de la vida social.

El esfuerzo de la investigación era la construcción de un objeto modelo del producto y de sus contextos relevantes, que partiendo de un pre modelo avanza hasta la creación de un modelo enriquecido que facilitara la toma de decisiones. La construcción del objeto modelo, es un asunto central en la metodología de investigación desarrollada por Samaja. Samaja, sostiene que para conocer un objeto es necesario desbordarlo (Samaja, 2006, p. 167), lo que implica entenderlo en su contexto. La ontología de la complejidad, pone a disposición de las disciplinas una herramienta para comprender sus objetos, y enfrentar los obstáculos epistemológicos : para el diseño , en una perspectiva sistémica estos obstáculos son la noción de *objeto*, y la noción de *autor*. Los objetos, para nuestros estudiantes, circulan desprendidos de sus historia, naturalizados por los procesos de transferencia, el consumo, generando alienación más que cultura, ejerciendo una seducción y bloqueando la posibilidad de nuevos estrategias de diseño.

El concepto de epistemología ampliada

Consideramos que lo que el diseño necesitaba era ampliar las unidades de análisis bajo observación, centrándose en problemas reales, y especialmente, tomados del contexto local¹. Díaz, en el contexto de la enseñanza de las ciencias en general, sostiene la necesidad de una epistemología ampliada, dado que, al recibir los estudiantes, una visión despolitizada y desarraigada de la historia de las ciencias, se monta “una gigantesca operación de encubrimiento” (Díaz, 2007, p. 21). La epistemología ampliada, es aquella que confronta al núcleo gnoseológico, “al que denominamos interno”, con la supuesta exterioridad (Díaz, 2007, p. 22). Hay perspectivas que construyen hacia adentro y otras lo hacen hacia el entorno.

Sin embargo, también hay corrientes teóricas que exploran una alternativa a la polaridad y borran límites más que establecerlos,... Se trata entonces de saltar este muro teórico y sumergirse en las estribaciones , a veces caóticas, de los procesos cognoscitivos; en las indeclinables afecciones humanas y en la incidencia de los elementos no humanos que forman parte de ésta complejidad. (Díaz, 2007, p. 24)

Hacia la superación del obstáculo

El diseño, como disciplina vinculada a la acción, ha ensayado diversos modos de exportar ciertos aspectos de la práctica como objetos de estudio, a campos teóricos de mayor desarrollo a los efectos de iluminarlos y generar modelos que apoyan las prácticas profesionales. No obstante, el campo de los diseños, y el del diseño industrial en particular, tiene al pensamiento de diseño, como una corriente, que es a la vez epistemológica, teórica y metodológica, con autores asumidos por la comunidad disciplinar como sus pensadores, que desde recursos conceptuales contribuyen al desarrollo de las prácticas de diseño, parten de

ellas, y finalizan también. De allí que el diseño aspire su propias representaciones enmarcadas en un pensamiento de diseño que abarque toda su complejidad.

En nuestro programa de investigación sostenemos un modelo del proceso¹, a partir de un camino iniciado por Simon (1978), desarrollado como ontología de la complejidad, por Samaja (2000, 2004^a, 2004^b), y continuado por Ynoub (2010), como semiótica en clave dialéctica, ontología de la complejidad o semiótica de la acción, aplicada a lo que Samaja propuso como una macrosemiótica de los artefactos. Esta línea, constituye un enfoque transdisciplinar, que permite a las prácticas y disciplinas a repensarse desde su rol en la reproducción de la vida social, enfrentando los obstáculos epistemológicos que cada una enfrenta en el proceso de reinsertarse y repensarse en ambientes complejos. Fue implementada en la cátedra de Metodología y en la Investigación por B. Galán², prosigue en el programa de investigación (RED) IA³, y culmina en la creación de un Centro de Investigación de diseño para el desarrollo⁴.

Disciplina y profesión. En busca de las raíces epistemológicas

Una *disciplina* es, para Camillioni:

Un campo de conocimiento sistemático, que se caracteriza por estudiar determinados objetos de conocimiento y resolver cierto tipo de problemas con ciertos métodos, y determinadas lógicas de descubrimiento, y de justificación e incluso de aplicación y por presentar un cierto discurso que también le es propio. (Camillioni, 2010)

Por otro lado, define la *profesión* es un conjunto muy amplio, casi infinito de habilidades que un sujeto puede seleccionar, aplicar y reproducir de acuerdo a una actividad, pudiendo ejercer la autocorrección de sus actividades, las que ejerce con autonomía intelectual y responsabilidad personal, responsabilidad que no puede delegar en otros. Adhiere también a una ética, es decir a una manera particular de ejercer estas habilidades, de acuerdo a juicios valorativos compartidos por su comunidad⁵.

La epistemología “es la rama de la ciencia combinada con una rama de la filosofía”,... “es el estudio de la manera en que determinados organismo o agregados de organismos conocen, piensan y deciden”. (Bateson, 2001, p. 201)

La ontología se ocupa de lo que hay en el mundo, y según Bateson, la filosofía se ha ocupado de separar ambas nociones.

En la historia natural del ser humano viviente, la ontología y la epistemología no pueden separarse. Sus creencias (por lo común inconscientes, acerca de qué clase de mundo es aquel en que vive, determinarán la manera como lo ve y actúa dentro de él, y sus maneras de percibir y actuar determinarán sus creencias acerca de su naturaleza. El ser humano, pues, está ligado por una red de premisas epistemológicas y ontológicas –independientemente de su verdad o falsedad últimas– se convierten parcialmente en autovali-

dantes para el. (J Ruesch y G. Bateson, Communications, *The social matrix of Psychiatry*, Nueva York, 1951, citado en Bateson, 1998, p. 344)

Una disciplina debe intentar modelizar su objeto, asumiendo que el modelo es una interface entre la experiencia y la teoría. Si consideramos que ese sujeto epistémico, es aquel que es capaz de construir modelos, como medidores de la teoría y la experiencia, entonces, la cuestión ontológica se vuelve central en el desarrollo disciplinar.

Consecuencias en la enseñanza: la formación de la visión sistémica

Nuestra experiencia nos fue mostrando que esta complejidad, no puede quedar abarcada desde una malla curricular estanca, sino que es necesario apelar a un dispositivo que articule estratégicamente la teoría con las prácticas. En términos institucionales esto equivale a vincular la universidad con la sociedad, y no sólo a la investigación, sino al taller de diseño, en el que se forman los valores y categorías conceptuales con que nuestra profesión construye sus relatos. La práctica profesional y la formación académica del diseño en todas sus variantes a nivel internacional y local siguen aún centrada en el objeto, sin distinguir aún en su modos de existencia en el proceso de desarrollo y en la vida económica. Y esto es así, por que las reglas que rigen la actividad práctica, se han establecido a partir de ciertos aprendizajes, que se olvida, quedando como coagulaciones, que solo se ponen en duda, y se revisan , cuando se desafían contextos nuevos y se revelan insuficientes.

Cualquier estrategia de modelización que tienda a reemplazar una descripción de proceso por una de estado, borra la huella de su gestación y crea un obstáculo epistemológico, en tanto que *el proyecto es proceso*.

Una estrategia teórica y representacional para la gestión de diseño debe:

- Ser dinámica, registrar procesos
- Exhibir las unidades de análisis involucradas
- Incluir al contexto normativo, no solo como una fuente de perturbaciones, sino también de estímulos y oportunidades,
- Exhibir un operador (modelo que diera cuenta de las relaciones, los elementos y las operaciones),
- Incluir al sujeto que le asigna sentido
- Y a la comunidad como contexto normativo
- Poner el desenvolvimiento social como contexto-proceso : el desarrollo

La estrategia del Programa de investigación



Figura 1. Dispositivo de investigación acción en el Programa RED (IA)

Elegimos poner en suspenso la atención fija en los objetos, para hacerlo en las demandas sociales, y colocar a las experiencias de vinculación como unidades de análisis, experiencias que sostengan y enriquezcan las prácticas profesionales emergentes. Fijamos premisas y condiciones de carácter ético para involucrarnos en experiencias de vinculación con el medio desde la universidad:

- El cambio tecnológico como escenario y proceso subyacente,
- La investigación acción participativa y la construcción comunitaria como metodologías,
- El desarrollo endógeno como objetivo,
- El diseñador como animador cultural
- La cultura del producto como eje estructurante del tejido social
- El territorio como sistema complejo, en sentido socioecológico, incluyendo los distritos que conforman el sistema urbano, y los flujos horizontales que los relacionan para logra un desarrollo equitativo y equilibrado.
- El desarrollo como matriz conceptual y por lo tanto, debe trascender a la visión disciplinar.

El desarrollo como matriz conceptual

El diseño para el desarrollo local, (Margolin, 2006, Oosterlaken, 2009 Buchanan, 2009)⁶, ha traído localmente, al campo del proyecto, un cambio de valores y ha corrido las fronteras disciplinares, anclando las prácticas en los territorios. Cuatro ediciones de Jornadas de alcance nacional y latinoamericano⁷, y un conjunto de eventos latinoamericanos, han validado esta perspectiva y han contribuido a apropiarse del concepto de innovación con un sentido estratégico. El enfoque del diseño para el desarrollo, trascendió incluso la retórica de la innovación asociada a la competitividad, y replanteó el concepto mismo asociándolo al campo de las innovaciones sociales, considerando especialmente la actividad de las comunidades locales en su enfrentamiento de las marginaciones en sus diversos aspectos. Esta actividad innovadora, de carácter social, posibilitada por las comunidades creativas potenciadas por redes ha sido puesta de relieve por Manzini (2006) como preludeo de una nueva industrialización sustentable. Y a nivel regional, ha sido destacada en el Foro de Innovación de las Américas⁸, como una actividad socialmente extensa, basada en innovaciones sociales, no restringida a los países desarrollados (Brook, 2011), que combina conocimientos “modernos y no modernos”, con desigual reconocimiento en el ámbito político, pero imprescindible para dar respuestas eficaces a las necesidades sociales (Bernal, CEPAL; 2011).

Globalización y diseño. Una oportunidad para la reflexión

En los escenarios de la globalización las unidades productivas, las organizaciones de la sociedad civil y las comunidades se ven obligadas a confrontar sus posibilidades y recursos, a reordenar sus patrimonios materiales o simbólicos, para enfrentar contextos transculturales y complejos. La gestión estratégica de diseño, es un acoplamiento estructural entre una realidad productiva local, que es objeto de la gestión, y un contexto externo, representado por los escenarios de la globalización en los que es necesario acreditar los activos locales. Nuestra hipótesis es que la cultura del producto, actúa como articulador del tejido social, se sitúa en el acoplamiento estructural de oferta y demanda, organización y contexto, articula el territorio en redes organizadas en escalas, tiene un carácter emancipador, generador de autonomía y sustentabilidad. El proyecto se propone, describir, sistematizar y modelizar las diferentes estrategias de transferencia de diseño para evaluar sus impactos, desarrollando variables e indicadores, a partir de la formación de un centro como dispositivo interdisciplinario para construir teórica y metodológicamente este campo de conocimiento. (Galán, 2006)

La tecnología ha venido a desempeñar un rol en la formación de las categorías y patrones con que pensamos nuestra cotidianeidad. La emergencia, a mediados del siglo XX de una tecno cultura, con un fuerte sesgo en lo social y en lo político, viene a dejar en desuso las visiones fragmentarias de la misma, cambiándolas por una visión integrada, superadora de las visiones entre teoría y práctica, artificio-naturaleza, o objeto-sistema.

El fenómeno de la innovación, redefine la trama social en el paradigma de la red. Estas sientan un territorio propio, que atraviesa las fragmentaciones a que nos tiene habituada

la ciencia tradicional. Los problemas son a la vez, naturales, sociales y discursivos, y resulta imposible reducirlos a uno de sus aspectos o dimensiones. Los vastos programas de Investigación empeñados en superar las fragmentaciones, terminan por designarse como Ciencia y Cultura, o Ciencia, Tecnología y Sociedad, es decir, como la suma de los territorios que intentan asociar. Decidirse por las redes, es asumir que iremos a donde nos lleven, que estamos dispuestos a traspasar las fronteras disciplinares, porque esto es necesario para recuperar el sentido de los fenómenos, la unidad de nuestra experiencia y por que el propio sentido de nuestras disciplinas de origen ésta entrañado en ésta construcción más compleja.

Las condiciones en que se verifica la difusión de la técnica generan obstáculos epistemológicos específicos que se manifiestan en los procesos de difusión: los patrones culturales y valores de las comunidades de origen. Es necesario enfrentar éste fenómeno, con una actitud de alerta intelectual para restablecer el sentido de la técnica como factor de ajuste entre necesidades y recursos. Pero estas necesidades deben ser reinterpretadas adecuadamente en un marco valorativo local y en una perspectiva socialmente sustentable.

La innovación estratégica surge de una actitud de complementariedad tecnológica madura y no de mero reflejo imitativo de la innovación en los países de origen. Generalmente cuando se habla de innovación, se subvaloran los esfuerzos de adaptación desarrollados en los contextos de asimilación que redundan en una contribución a la calidad de vida local. Creemos que el diseñador, especialmente en contextos de asimilación tecnológica, tiene un rol activo y decisivo en estos procesos de apropiación.

Los méritos explicativos de la innovación consisten en instalar el paradigma de conocimiento distribuido que desplaza una concepción ingenua, muy arraigada en el medio del diseño, que es el diseño de autor.

Reposicionamiento y valoración del conocimiento proyectual

A su vez el pensamiento proyectual ha sido abordado y valorizado como actividad estratégica del desarrollo local. Se lo asocia a un tipo de inteligencia creativa, de carácter estratégico. El posicionamiento del diseño en la cultura contemporánea se realiza sobre su competencia para la construcción de poder simbólico, competencia que proponemos al servicio del desarrollo social sustentable. Tal como afirma María Ledesma, si bien muchas disciplinas “proyectan”, solo una, el diseño, ha hecho del proyecto su fundamento epistemológico. (Ledesma, 2007)

Si bien proyectar no es propio de arquitectos y diseñadores, hay algo sustancial que hace diferencia y que se relaciona con lo anterior: es el único campo del conocimiento que lo reclamó como constitutivo, como modo de pensar y de idear. (Ledesma, 2005)

Retomando una evolución que escindió de la experiencia intelectual, dice Ledesma:

Pero, en este proceso, es justamente el diseño el campo que, desde entonces, ha quedado a mitad de camino entre la creación de un mundo simbólico

y la participación activa en la producción y transformación del mundo económico, desgarrado en ese mundo que se construía sobre su desgarro. (Ledesma, 2005, p. 42)

La semiótica en clave dialéctica

Proponemos a los desarrollos de Samaja, sobre la semiótica en clave dialéctica, y otros aportes que van en el mismo sentido, como marco para la reconstrucción del objeto del diseño como disciplina. Retomando ésta perspectiva (Samaja, 2000, 2004), las sociedades humanas se han reproducido suprimiendo y superando estadios, desde una dimensión biológica, pasando por una comunal, posteriormente estatal, para culminar en una formación del estado moderno con la sociedad civil como actor protagónico (Samaja, 2004, p. 56). En cada una, han predominado prácticas reproductivas y productivas, inherentes y consustanciadas con ciertas formas de subjetividad (Samaja, 2004, p. 67). El diseño como acción planificada se introduce en las prácticas productivas superando las formas preindustriales de producción. Se impone juntamente con la ciencia como actividad codificada, y con la tecnología, que en ésta etapa de la civilización ocupa un lugar como mediadora comunicacional (Samaja, 2006). La innovación, en esta perspectiva, es el privilegio otorgado a las operaciones de transformación, sobre los patrones conservadores pre-industriales. Sostiene que la formación del sujeto en sentido epigenético⁹ atravesó una serie de saltos de complejidad, que tuvo una forma social dominante, y una forma de semiosis protagónica para cada configuración social, la cual se constituyó como parte de la supresión y superación de las anteriores en un proceso que Samaja llama *fenómenos de la libertad*. Por lo antedicho, en cualquier práctica social conforme a la ontología social, encontramos:

- Una dimensión biocomunal
- Una dimensión comunal cultural
- Una dimensión ecológico política
- Una dimensión societal (tecno económica) (Samaja, 2004, p. 131)

Que se presentan como *dimensiones* de lo real, y *etapas* del proceso reproductivo. Esta visión de los sistemas complejos reproduce un orden constitutivo regulativo. (Samaja, 2004, p. 108) Junto con la innovación, aparece la acción planificada: las sociedades se apropian del futuro, conquistan sus entornos, neutralizan sus amenazas, explotan sus oportunidades o expanden sus influencias. Esta impronta está fuertemente guiada por la reproducción de ciertos patrones de normalidad, cuyos comportamientos se sujetan a valores guiados por interpretaciones de la vida social.

En tanto que en cada etapa subsisten las configuraciones de prácticas que han sido superadas, nuestra realidad productiva encuentra los rasgos de aquellas praxis anteriores, coexistiendo en universo técnico que adquiere sentido solo sobre la reconstrucción histórica de su gestación. Esta capacidad de reflexión-acción sobre la cultura técnica califica al ciudadano en el ámbito cultural contemporáneo, lo habilita para desarrollarse como sujeto en un ambiente simbólico culturalmente diverso y complejo.

Estructura y proceso. Su significación en la relación con los objetos técnicos

Samaja distingue entre *producción* y *reproducción*, la primera sugiere *génesis*, *proceso*, y la segunda *estructura*, la que tiende a coagular en productos, objetos, métodos, etc. La semiótica en clave dialéctica se interesa por los orígenes en la formación de las reglas, que sustentan nuestra vida en comunidad, originalmente inundadas de sentido por experiencias comunes, frecuentemente olvidadas, ocultas por las estructuras resultantes. La operación “recaída en la inmediatez” permite concebir la relación entre la producción y la estructura, como una transposición en la que el orden de los componentes de la génesis se invierte en el de la estructura (Samaja, 2004, p. 105). Lo considera un fenómeno clave por el cual, el resultado de un proceso, se presenta a la conciencia como punto de partida, borrando las huellas de su historicidad.

El concepto de “recaída en la inmediatez”, tomado de Hegel y reinterpretado por Samaja, es el efecto por el cual el proceso, la génesis, se olvida, y la conciencia retiene la estructura, una característica que condiciona la dinámica del conocimiento. La reflexividad intenta enfrentar este fenómeno, reconstruyendo el sentido: para esto inscribe los indicios, las palabras, los hechos, los objetos, en su historia formativa.

Este fenómeno tiene consecuencias importantes para el diseño, ya que, en procesos de cambio, esta presencia de los objetos, se constituye en obstáculo para la concepción de nuevos objetos, nuevas institucionalidades y nuevas racionalidades que satisfagan las demandas sociales. Desde ya es también una ventaja, la disponibilidad del objeto, su capacidad para concentrar y hacer disponible el conocimiento humano, canalizarlo en la vida cotidiana, e ingresar al universo cultural, no sería posible si no existiera esta capacidad de coagulación del conocimiento. Pero al mismo tiempo, se transforma en obstáculo cada vez que el contexto impone reconfiguraciones del mundo de los artefactos de carácter sistémico, y en particular cuando hace falta cuestionar el universo de valores en que anida el objeto, para dar lugar a innovaciones de carácter abrupto. La semiótica en clave dialéctica propone reconstruir esta génesis (Samaja, 2006, p. 116). Este es el tipo de obstáculo que enfrenta las actividades de investigación acción, reinician el ciclo de comprensión, comenzando por los individuos, a partir de comprender sus comportamientos particulares en relación a universos de observación. Introduce una visión procesual, dinámica, lo que deriva en una reconstrucción del sentido, “apunta críticamente contra la naturalización y la reificación”. (Samaja, 2004, p. 161)

La recaída en la inmediatez, es a su vez, un componente necesario de la reproducción social, pues permite trabajar con las estructuras productivamente, en el mundo de la técnica, la casi descomponibilidad de los sistemas, potencia las combinatorias y las dinámicas de creación.

En ese sentido, la semiótica en clave dialéctica define las disciplinas en relación a un mismo proceso reproductivo de la vida social permitiendo que se puedan construir fácilmente relaciones de carácter transdisciplinar. Al poner un nuevo eje a la reflexión, las disciplinas deberán confrontarse en un mismo marco de referencias en relación a la reproducción de la vida social sustentable. Esto sienta las bases de una visión del diseño diferente, para la cual el desarrollo entendido como proceso de reproducción de la vida social, es su marco y la materia de su accionar. En el terreno pedagógico cuyo objetivo es reproducir el

diseño como disciplina y como práctica o conjunto de prácticas, puede denominarse una pedagogía del caos (Díaz, 2007, p. 78)¹⁰ que enfrenta las crisis y trabaja a partir de ellas, que no solo se hace cargo del diseño de objetos, si no de la historia formativa que inunda de sentido el mundo de los objetos técnicos. En lo institucional, deriva en un proyecto universitario abierto a la comunidad, interactivo y dialógico, que se vuelca sobre el territorio en busca de éstas conflictividades, asumiendo la responsabilidad social universitaria, y buscando la formación de un nuevo intelectual, con una imaginación didáctica y una vocación democrática.

“Un trabajo de imaginación epistemológica y de imaginación democrática con el objetivo de construir nuevas y plurales concepciones de emancipación social sobre las ruinas del proyecto emancipador automática del proyecto moderno”. (De Sousa Santos, 2008, p. 164)

Reproducción social y proyecto

El proyecto es la acción a través de la cual los colectivos sociales asumen la superación de obstáculos en diversos grados y construyen horizontes, a modo de zonas de desarrollo remoto (Marina, 1993, p. 336). Esa racionalidad hoy se resume en la construcción de la sustentabilidad como perduración de un sistema en el tiempo¹¹. Esta inteligencia proyectual, reconocida contemporáneamente por autores como Ladrière (2001), Nonaka y Takeuchi (1999), Marina (2000), surge en la práctica comunitaria, es sistematizable, se incorpora en las instituciones como una función específica (Nonaka, 1999), y se reproduce en la Universidad.

El conocimiento proyectual es un conocimiento estratégico para las condiciones de complejidad e incertidumbre que caracterizan la existencia contemporánea. Podríamos asimilarlo a la inteligencia adaptativa (Piaget, 1997), la construcción de acoplamientos entre sujetos y contextos, entre expectativas y recursos. Cuenta entre sus competencias la capacidad de leer los contextos, desarrollando una sensibilidad específica, de aprovechar oportunidades y no solo de enfrentar perturbaciones. Se interpreta como una inteligencia creadora de naturaleza superior. Para Antonio Marina “crear es someter las operaciones mentales a un proyecto creador”. (1993, p. 151)

Simon (2006), construye las bases epistemológicas de este conocimiento, estableciendo las condiciones para su modelización. Para el autor:

Diseña todo aquel que concibe un curso de acción que a partir de una situación dada alcance un desenlace ideal. La actividad intelectual de producir artefactos materiales no es radicalmente distinta de aquella de quien receta remedios para un paciente enfermo, ni la de quien concibe un nuevo plan de ventas de una compañía o una política de bienestar para un estado. El diseño entendido de este modo, constituye la clave de toda formación profesional, la marca distintiva de las profesiones frente a las ciencias. Conciernen, sobre todo, el proceso de diseño a las escuelas de ingeniería,

así como a las de arquitectura, negocios, educación, derecho y medicina.
(2006, p. 133)

El diseño trata “acerca de como deberían ser las cosas con la concepción de artefactos que sirvan para alcanzar una meta” (Simon, 2006, p. 137) y por tanto, el autor señala la necesidad de nuevas y específicas formas de inferencia, de acuerdo a una lógica del *deber*, una lógica imperativa la ciencia del diseño, busca según el autor, extender los principios de la computación, de la inteligencia artificial y la investigación operativa. La dinámica del diseño busca establecer los *mundos posibles*, los estados de una entidad que satisfacen las condiciones del mundo externo, en una lógica de optimización. Establece las bases para una representación sistémica del proceso de diseño a través de los atributos de los sistemas complejos:

1. Su cuasi descomponibilidad, que genera ventajas en la utilización productiva de tales estructuras. Se trata de aquellos sistemas en que las relaciones intracomponentes son más fuertes que las relaciones intercomponentes.
2. Su arquitectura jerárquica, en la medida en que las entidades se relacionan con sus contextos, con los que buscan establecer acoplamientos óptimos.

Le asigna al diseño la misión de construir una zona común entre las culturas, y lo define como un artefacto evolutivo. Indaga en las condiciones en que se desenvuelve el diseño social, exponiendo el principio de *racionalidad limitada*, como “el sentido de racionalidad en situaciones en que la complejidad del entorno es mucho mayor que la capacidad computacional del sistema adaptativo”¹².

Nonaka extiende el pensamiento de Simon incluyendo al conocimiento tácito, “el conocimiento que puede expresarse con números y palabras es la punta de iceberg del cuerpo total del conocimiento” (Nonaka, Takeuchi, 1999, p. 67). El modelo de Nonaka nos plantea un eje *epistemológico*, que marca el tránsito entre el conocimiento tácito y el conocimiento explícito, y que cumple con los ciclos de socialización, combinación, exteriorización e interiorización, y un eje *ontológico*, que enfrenta ciclos cognitivos cada vez más amplios, en la escala individual, grupal, organizacional e interorganizacional (Nonaka, Takeuchi, 1999, p. 83). El conocimiento tácito movilizado se amplifica a través de recortes organizativos desde el nivel individual hacia comunidades cada vez mayores, formando una espiral de conocimiento, que comienza por los individuos, los grupos, las organizaciones, y los niveles supra organizacionales. (Nonaka, Takeuchi, 1999, p. 63)

Empieza por la creación de un campo de interacción. Este campo permite que los miembros de equipo compartan sus experiencias y modelos mentales. Segundo la exteriorización empieza a partir de un diálogo o reflexión colectiva significativos, en los que el uso de una metáfora o una analogía apropiada ayuda a los miembros a enunciar un conocimiento tácito oculto, que de otra manera resultaría difícil de comunicar. Tercero, la combinación da comienzo con la distribución de redes del conocimiento creado y el conocimiento existente de otras secciones de la organización, cristalizán-

dolo es un nuevo producto, servicio los sistema administrativo. Y cuarto la interiorización se origina en el aprender haciendo. (Nonaka , Takeuchi, 1999, pp. 80-81)

La primera fase da un *conocimiento armonizado*, la segunda un *conocimiento conceptual*, la tercera un *conocimiento sistémico*, y la *cuarta operacional*. (Nonaka, Takeuchi, 1999, p. 80) Tanto Nonaka como Marina, intentan poner de relieve la capacidad de los sistemas inteligentes para generar su propias metas, lo que los coloca más allá de una mera inteligencia adaptativa de tipo pasiva. Para Antonio Marina “Crear es someter las operaciones mentales a un proyecto creador” (2003, p. 151). Sustenta la idea de valores y sentimientos universales sobre las que es posible construir una plataforma de sustentabilidad. El autor reclama una “inteligencia en contexto”, capaz de poner al conocimiento bajo la modulación de la ética, lo que él llama “inteligencia creadora”, es capaz de construir las condiciones para una felicidad objetiva en la que se pueda desarrollar la felicidad subjetiva. (Marina, 2000, p. 132)

De una epistemología conjuntista a una epistemología triádica

Samaja propone que la ciencia occidental ha estado dominado por una idea cojuntística, la idea de la realidad como una colección de cosas, lo que asimila a una concepción positivista. El autor recorre los aportes de la semiótica contemporánea, en clave dialéctica, asimilando la noción de signo en el terreno de la semiótica, al de dato en el de la metodología. Samaja reinterpreta la terceridad peirciana, no como un tercer elemento : la semiosis supone un tercer “modo de ser” para incluir el contexto normativo, “que hace posible el vínculo representacional” (Samaja, 2000)¹³. Esta terceridad entendida como un “tercer modo de ser”, y no como un tercer elemento, es un salto ontológico y el engendramiento de una jerarquía, definiendo una organización¹⁴. Considera así a Peirce y a De Saussure (Samaja, 2000, p. 15) como los padres de una ontología de la complejidad.

El primero por su concepción triádica del signo y el segundo, a través de “la noción de ‘valor’, como sistema de diferencias, el cuál supone a la ‘Lengua’, y esta al ‘ser social’, como base real del sistema normativo que engendra todo signo” (Samaja, 2000, p. 15). Esta trascendencia de los objetos, en el movimiento reflexivo, la recomposición de su historicidad, es la clave para la reflexividad, para introducir la mirada dinámicas, procesual, histórica y a la vez estructural y sistémica.

Samaja interpreta la *terceridad* como un “modo de ser”, que incluye al contexto normativo que hace posible el vínculo representacional (2000, p. 14). Existe un marco regulatorio y normativo social, ya no individual, que permita que ese sentido se perciba. Pero esta legitimidad de la semiología como marco para descifrar la naturaleza del objeto y la gestión nos permite el reconocimiento e inclusión de la subjetividad, al sujeto y al contexto social plenamente incluido en el modelo.

La epistemología triádica, tal como la expone Samaja, se relaciona con la actividad instituyente del proyecto. Si el proyecto se establece sobre una situación a cambiar, concluirá con una situación inicial transformada, un objeto nuevo o modificado, que ha de ser validado por una comunidad de intérpretes.

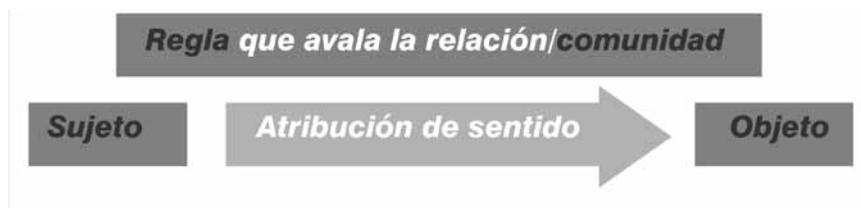


Figura 2

Los objetos como fragmentos de la vida social

En una dimensión comunicativa los objetos presentan atributos absolutos, relativos y contextuales (Samaja, 2000, p. 163). Los primeros son aquellos que no dependen de un sujeto, su materialidad por ejemplo. Los relativos introducen al sujeto que les asigna un sentido, sentido que a su vez es validado por una comunidad de intérpretes. En el enfoque constructivista sujeto y objeto se construyen conjuntamente y tratándose de una dimensión de comunicación, se construye en la historia de procesos de semiosis anteriores. A su vez, es cancelando el proceso, que los objetos se presentan a la conciencia como estructuras coaguladas, para facilitar una dinámica productiva. El proyecto, y más específicamente, las experiencias de transferencia de diseño se instalan en este momento particular en que se reconstituyen *en la acción*, la primera relación de sentido establecida entre sujetos, objetos y reglas, éstas últimas evocan a la comunidad. Por lo tanto, las experiencias de transferencia de diseño, no solo reconstruyen los orígenes de las reglas que guían nuestros comportamientos en relación a los objetos técnicos, si no las creencias más profundas, que subyacen a esos comportamientos. Este acto de juntar lo que se separó es un “nuevo comienzo”, promueve una comprensión profunda, el surgimiento de un renovado espíritu científico que se abre paso entre las categorías coaguladas o los modelos establecidos y aceptados en la disciplina.

Los rasgos *absolutos* (primeridad) son “aquellos rasgos constitutivos de un objeto, según los elementos que trae de su historia anterior *recaída en la inmediatez*”. (Samaja, 2000, p. 163) Los rasgos *relativos* (segundidad) “*son aquellos que determinan a un objeto en relación a otros objetos*”.

Y los rasgos *contextuales* (terceridad) en tanto es un sub-objeto de un objeto de nivel superior, que Samaja designa como la comunidad de usuarios, jugando un rol similar que el átomo juega en relación al electrón, el organismo al órgano. Tomando como ejemplo un destornillador, menciona:

Desde esta perspectiva, la comunidad de usuarios no debe ser imaginada como un observador externo, sino como un rasgo mismo de un objeto complejo que incluye usuarios de destornilladores y destornilladores en una misma totalidad; en una misma Cosa (la cosa social). Este objeto complejo opera también causalmente (pero no con una causalidad sustancial molecular, si no funcional), sobre esa materia de celulosa y metal, siendo

entre otras cosas, la razón de su forma, y de sus operaciones reales, de los lugares que ocupa, de la forma cómo se desgasta, de las interacciones en las que se encuentra predominantemente... hasta que un buen día deja de ser destornillador, con la misma procesualidad con que el corazón deja de ser corazón y el hidrógeno deja de ser agua. (Samaja, 2000, p. 164)

Esta descripción genera una arquitectura de información, basada en la percepción de unidades de análisis complejas en todas las escalas de observación, jerárquicamente organizadas, unidas entre sí por relaciones funcionales, lo que puede ser descifrado por la semiología en clave dialéctica. Sin la reconstrucción del contexto, no hay inteligibilidad, no hay semiosis.

La modelización de la gestión de diseño. Modelo y premodelo

Para Ladrière, la teoría es la descripción del modelo (1978, p. 39). El modelo es para el autor:

Un objeto complejo, de naturaleza ideal, considerado (al menos provisionalmente), como una aceptable representación esquemática del objeto estudiado. La teoría es un conjunto de proposiciones que describe las propiedades del modelo y permite hacer razonamientos a propósito de él; por ejemplo, predecir su comportamiento futuro o prever cómo reaccionará si se modifica su comportamiento de tal o cual manera. (1978, p. 39)

Ladrière sostiene que la acción, supone una “preconcepción modelizante”, un *a priori* de inteligibilidad sugerida por informaciones previas de los objetos reales. Esta *capacidad premodelica* es importante en el caso del diseñador como sujeto práctico, que pone en juego su *capacidad heurística*. En la premodelización hay una ontología, que da cuenta de entidades concretas, y de sus relaciones. El corte analítico radica para el autor, en las interconexiones y relaciones entre el cuerpo y los dispositivos naturales o artificiales con los que esta emparejado. Para Ladrière un modelo supone un *operador*, es decir, un *modo de acción* capaz de transformar un estado en otro; operación de naturaleza formal, es decir, no depende de la sustancia del objeto explicado. Define una operatoria, es decir, *explica relaciones entre entidades*, es *tematizable*, es decir, aplicable a diferentes objetos de conocimiento, es generalizable a otros fenómenos, y *está inserta en una red operatoria* que puede ser extendida. (1978, p. 39)

La actividad proyectual, en tanto acción, es *premodelizante*. Ladrière (2001, p. 42) sostiene que las ontologías subyacentes en la acción preceden la construcción de objetos científicos. Más adelante nos referimos a la acción y su rol en los procesos de semiosis otorgándole a la transferencia un rol de reconstrucción del sentido original de las reglas.

“En la pre-comprensión modelizante, hay subyacente una verdadera ontología, es decir, un sistema de interpretación de la realidad que da cuenta de ésta en términos de entidades concretas, caracterizadas con precisión por sus propiedades intrínsecas y por sus interrelaciones”. (1978, p. 41)

Los modelos son también artefactos cognitivos. Para Rodríguez Barros:

La modelización se plantea como estrategia creativa, comunicativa y cognitiva, que posibilita comunicar y visualizar hipótesis, formales, estructurales y funcionales de un proceso de diseño. En tanto que la simulación se presenta como la experimentación simbólica del modelo, que facilita la combinación entre hipótesis teórica y experimentación para su validación. (2007, p. 40)

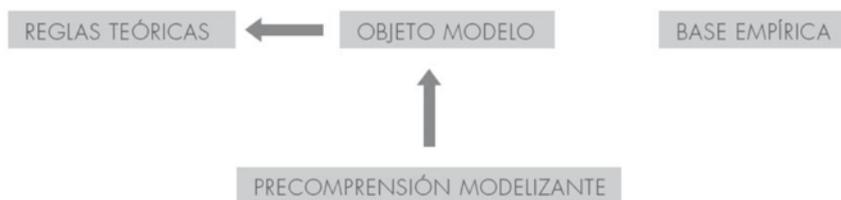


Figura 3

Los modelos orgánicos

Los modelos que representa a los sistemas de éste tipo, son las matrices orgánicas, en las que las unidades de análisis se relacionan entre si como partes de un todo (Ynoub, 2010). La unidad de análisis de la gestión, la operación elemental, es una intervención, una *acción de transformación* ejercida en las variables de una unidad de análisis, en algún nivel del sistema, produciendo una *conmutación* en los valores de esa variable con consecuencias sobre las unidades contiguas. El modelo permite construir los mundos posibles, es decir, las posibilidades lógicas, contrastarlas con las empíricamente realizadas, las subjetivamente deseadas, y las intersubjetivamente posibles. En el curso de la gestión, una totalidad va a ser desestructurada y vuelta a reestructurar con nuevas informaciones. En una dimensión *sintáctica*, el diseño organiza la *redundancia*, en unidades inteligibles sobre algún lenguaje formal. En una dimensión *semántica*, organiza unidades de *significado*, que es uso en una dimensión *pragmática* cuando alguien se apropia con un fin determinado. Esta relación de imputación de sentido se construye en un contexto, la comunidad de intérpretes y usuarios de los bienes que valida esta construcción. El diseño es una gestión con capacidad de construir poder simbólico. En un aspecto discursivo y argumentativo lo hace como disciplina, teniendo a la comunidad científica como comunidad de comunicación y a través de los objetos, artefactos y productos, como profesión y con la sociedad como comunidad de comunicación.

La estratificación de los modelos y el tipo de inteligibilidad que habilitan, se basa en que las entidades involucradas se han conformado en una historia común. Si el proyecto, es el

proceso que partiendo de una situación insatisfactoria, avanza hacia una zona de deseo, es necesario que estos modelos reflejen, ese proceso formativo común y esto se hace a través de un contexto-proceso. El desenvolvimiento de la vida social, representado por una narrativa de desarrollo que comparten los integrantes de la comunidad involucrada.

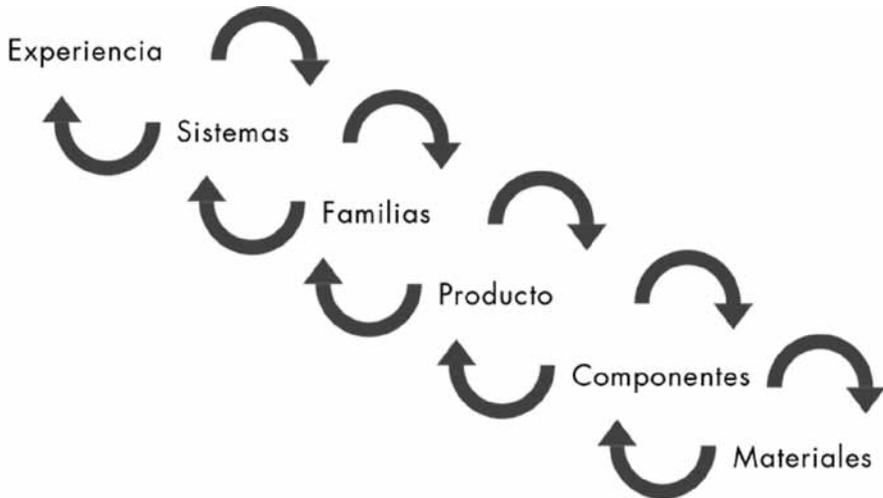


Figura 4

La función con principio organizador¹⁵

El objeto del diseño es el desarrollo de interfaces entre sujetos y contextos siguiendo una lógica de optimización. El diseño se basa en el concepto de *función* como principio organizador. El principio “el todo es más que la suma de las partes”, organiza los sistemas complejos, conformados por unidades relacionadas por ligaduras funcionales, esto es, que ajustan su comportamiento para satisfacer condiciones impuestas por las totalidades en las que anidan. Estas ligaduras funcionales se comportan de acuerdo a relaciones de *causación recíproca*. Esta causación recíproca se establece al interior de las unidades (intra), ya sean productos o unidades productivas, entre unidades de un sistema (inter), y entre las partes y las totalidades orgánicas en las que anidan (trans). Los modelos que reflejan esta complejidad son las matrices orgánicas, en las que las unidades de análisis aparecen conectadas por relaciones de tipo parte-todo (Ynoub, 2010). La afinidad o pertinencia de unas partes en otras, se expresa como omnipresencia del sistema, como memoria, y autoconciencia en el caso de los sistemas sociales (los objetos del diseño lo son). Se manifiesta como un efecto regulante en sentido descendente y como un efecto productivo en sentido ascendente. Solo la formación del sistema en una historia común permite que esta impronta se exprese en cada una de las etapas/estratos del sistema.

Los diseñadores estamos familiarizados con estas dinámicas, en la medida en que un componente debe satisfacer las reglas de unidad de un producto, éste su vez, debe satisfacer las condiciones de pertenencia a una familia de objetos. A su vez las familias o líneas deben satisfacer condiciones de pertinencia en relación con las colecciones, las colecciones deben responder a los segmentos cualitativos de una demanda de productos, y finalmente, ésta deben responder estructuralmente a la lógica de desarrollo de una unidad productiva, a las exigencias de un circuito cultural, en un sistema productivo definido. A medida que se recorren los estratos involucrados en una gestión de diseño, comprobamos que el tipo de entidades varían en su misma naturaleza, y que los objetos se constituyen conjuntamente con los sujetos que les asignan determinados sentidos y se apropian de estos sentidos en función de un fin. Esta función reproductiva es necesaria en todos los colectivos estructurados, organizados por reglas donde unas entidades desarrollan solidaridades funcionales entre las partes.

La función como principio organizador

La *función* es el tipo de relación que organiza los colectivos estructurados, y es por lo tanto la base del sentido común. En los sistemas sociales, las conductas funcionales, por las cuales los individuos se ajustan a las instituciones a las que pertenecen (Waddington, 1960, p. 69) se realiza a través de emociones éticas. Con diferentes grados de pertenencia y sufrimiento en algunos casos, los individuos se adaptan a sus ambientes institucionales a través de emociones éticas. Pero al mismo tiempo, su condición de sujetos de proyecto los habilita a modificar las condiciones cuando se perciben como perturbadoras o afectan a la vida o a la integridad de las totalidades o de las partes constitutivas. Waddington (1960, p. 63), sostiene que hay un conocimiento superior que llama sabiduría capaz de cuestionar las éticas subyacentes en los sistemas sociales y productivos. Samaja muestra que en la reproducción de los seres humanos se presentan, además de las dimensiones de reproducción de todo ser viviente, la reproducción de la *autoconciencia*, como sujeto que “se constituye en su relación con los otros”¹⁶ a partir de pactos preexistentes, la reproducción de *las relaciones materiales y jurídicas* que los integran en una totalidad supracomunal que preserva los vínculos de las diversas comunidades con sus ambientes territoriales de desarrollo, y la reproducción de *los sistemas de los objetos*, a través de los procesos de producción, distribución, intercambio y consumo de valores. (Samaja, 2004, p. 96)¹⁷

La disciplina y las prácticas emergentes y los modelos

La representación del objeto modelo de investigación pasa a ser una cuestión clave del diseño, como mediador entre la experiencia y la teoría del proyecto. Este proceso necesita (para nutrirse y a su vez nutrir) de la investigación acción para la construcción de la teoría. Señalamos que el movimiento que entraña la actividad de transferencia en los bordes de las instituciones universitarias, es la base de la reflexividad; este regresar sobre la historia recontextualiza la acción, para reinterpretar sus fines, entender las actividades

en contextos de actividades, interpretar las prácticas individuales por sus rasgos particulares, formando parte de universos de observación, es la base misma de la formación de las categorías con que describimos la realidad. La transferencia es el ámbito que encuadra pequeñas experiencias de ruptura de los modelos establecidos, para promover la toma de conciencia, el salto cognitivo a la complejidad. Los modelos deben ser revisados, y la experiencia activa la quiebra y la acción precede a esta ontología, sistémica, local y compleja.

Proyecto y proceso

Para Samaja, es necesario distinguir entre diseño, proyecto y proceso. (2004, p. 48)

El diseño (para Samaja, se refiere al diseño de la investigación) se refiere a los aspectos que podemos controlar. Diseño de la programación o diseño de la acción, la que resume en el marco lógico. (2004, p. 12)

El proyecto es (en este caso) una formalización que se representa a través del marco lógico de la acción, un criterio modélico que satisface las exigencias de los sistemas administrativos. El proceso, es la vida misma, aquello por lo cual encuentra justificación el proyecto, pero que lo desborda ampliamente en su complejidad. Samaja, toma de Merleau-Ponty el concepto de “mundo de la vida” y lo define como ese mundo de la praxis anterior a la reflexión y al establecimiento de la ciencia como segunda construcción de lo real. (Samaja, 2004, p. 48)

De allí que el autor asigna tanta importancia al mundo de la vida, que en la investigación se relaciona con la biografía del investigador, con sus vivencias, en un estado precomprensivo y premodélico. Sin embrago, es esta capacidad precomprensiva, lo que hunde las raíces de la investigación en el mundo de la vida, iniciando un proceso dialéctico de construcción ascendente hasta llegar al objeto modelo.

Todo el universo de la ciencia está construido sobre el mundo vivido, y si queremos pensar la ciencia misma con rigor y apreciar exactamente su sentido y su alcance, nos es menester despertar toda esta experiencia del mundo de la que la ciencia es su segunda expresión¹⁸.

La racionalidad técnico científica ha venido a instalarse sobre el llamado mundo de la vida, destruyendo en gran medida la experiencia social de muchos contextos locales.

En pocas décadas, los contextos de la vida que han venido desarrollando durante los siglos preindustriales, han sido fragmentados por la irrupción de la máquina y del mercado, lo que ha producido una ausencia de reglas en los valores, de anarquía organizacional, de destrucción del territorio, que , posteriormente ha sido muy difícil de paliar. Así mismo el fordismo ha definido muchos contextos tradicionales de acuerdo a las exigencias de la racionalización que uniformaba las diferencias, y que impedía la reproducción de las formas de vida local de acuerdo a sus especificidades. (Rullani, 2000, p. 249)

Esta proximidad con el mundo vivido es la base de un conocimiento protagónico que funciona como aval del conocimiento, sienta las bases para un espíritu científico genuino, basado en la observación y vivencia de los hechos. La acción es para Ladrière, el lugar de la ontología subyacente, en la interacción con el contexto, el cuerpo va formando y madurando las representaciones que la rigen y puede construir aproximaciones significativas, allí donde el conocimiento no puede aún establecer modelos (Ladrière, 1978, p. 41). Se vuelve vital en procesos que involucran decisiones con compromisos a futuro, en condiciones de incertidumbre (o donde el contexto social opera con certidumbres basadas en creencias consolidadas que impiden el pensamiento divergente).

Precisamente, la palabra modelo evoca dos nociones contradictorias, en una unidad inseparable: es un existente singular y, al mismo tiempo, una “plantilla ideal” para la producción de copias (es decir, una fuente de creación de elementos de un conjunto universal predeterminado). (Samaja, 2004, p. 27)

Concebido de esta manera, el modelo, construido a partir de un pre-modelo, es decir:

Guiada por la precomprensión, modelizante, pone las bases para la construcción gradual y simultánea de la teoría y de la base empírica, en el sentido de que cada avance en operaciones en técnicas de observación (metodología), alienta avances en operaciones de conceptualización. (Samaja, 2004, p. 29)

Y concluye que:

El objeto modelo de una investigación científica, no queda adecuadamente definido, si no a través de la descripción de al menos tres conjuntos de entes de distinto tipo, cuyos elementos mantienen entre si relaciones de sistema y subsistema , o de encajamiento. (Samaja, 2004, p. 32)

El objeto modelo, basado en la precomprensión modelizante, abre las puertas a la epigénesis (o génesis escalonada) “que va del caso análogo al caso presunto (a modo de pre objeto modelo), y de allí, a la construcción de un objeto modelo como medidor entre el desarrollo de las reglas de Teoría y de Patrones de Observación”. (Samaja, 2004, pp. 27-28)

La transferencia de diseño

Todo proceso de aprendizaje se abre al detectar una anomalía en una práctica establecida. De allí la importancia de un conocimiento en la acción, que precede a la construcción del objeto de conocimiento. La acción, seguida de una anomalía, de una situación imprevista, desencadena el acto de aprendizaje. Ladrière (1978, p. 13) plantea como la cultura técnica mundializada, y representada en los ámbitos de la ciencia y de la tecnología, presionan

sobre las culturas locales, y las desestructuran, proceso que implica una posterior reestructuración con nuevas informaciones. Estas *micro-situaciones* se producen en el marco de una gran rampa de aprendizaje que tiene al cambio tecnológico como proceso subyacente. El carácter intrínsecamente cultural de la propia ciencia y de la tecnología, carácter que la sociedad contemporánea niega al colocar a la técnica en el lugar de una supuesta neutralidad.

Intentamos poner el acento, de modo particular, por lo que se refiere a las culturas, sobre su dimensión ética (que forma parte del componente normativo de una cultura) y sobre su dimensión estética (que forma parte del componente expresivo de una cultura). Dos dimensiones especialmente significativas, porque pertenecen a las regiones más profundas de un sistema cultural: la ética está en la base de justificación y por esto regula en definitiva las conductas concretas y sus finalidades, y la estética constituye el lugar de la aparición de las disposiciones afectivas más significativas, que determinan e última instancia, el perfil concreto de la cultura. (Ladrière, 1978, p. 17)

El diseño tiene en sus objetivos, introducir a las unidades productivas, a los sujetos, a las comunidades de creación, al ambiente cultural de esta nueva macro semiótica, entendido como universo de sentido en el que se desarrolla la vida cotidiana contemporánea. Este conocimiento es estratégico en la explotación del conocimiento codificado de la ciencia. La afirmación de Rullani (2000, p. 243) de que “el conocimiento surge en los contextos ya a ellos retorna”, significa que el ciclo de producción de conocimientos se abre con la detección de una anomalía, en el desarrollo de una práctica en un contexto específico, protagonizada por algún actor de la comunidad, y se cierra cuando el problema se considera superado. Generalmente, se ha alcanzado este estado, si el nuevo conocimiento ha sido asumido, interiorizado e institucionalizado. En este arco intelectual, el conocimiento se presenta como conocimiento tácito, es codificado, combinado e interiorizado nuevamente (Nonaka, 1999, p. 81). A partir de este modelo destacamos el rol del conocimiento proyectual, en las fases de socialización e internalización, y que podemos considerar que una experiencia de transferencia, se inicia en un proceso de socialización, transita por un proceso de codificación/combinación, y cierra con la institucionalización de los aprendizajes. Si no completa el ciclo se trata de una experiencia exploratoria e incompleta. En la quiebra a que nos expone el cambio tecnológico, se abre una efímera oportunidad de visualizar el carácter relativo y cultural del concepto de “racionalidad tecno-científica”; esta pequeña luz posibilitada por la fisura de un cambio estructural, hace de cada experiencia de vinculación una pequeña batalla por la libertad del espíritu, y nos devuelve una comprensión del campo disciplinar.

La experiencia

Puesto que nuestro objeto modelo expande las unidades de análisis al contexto, encontramos a los objetos anidando en la experiencia de transferencia de diseño que asumimos

como nuestra unidad privilegiada. Asumimos esta definición que hace referencia a la necesidad de observar las anomalías en las prácticas de diseño.

Una experiencia científica es un procedimiento que consiste en hacer aparecer un efecto determinado, detectable y analizable, en circunstancias que han sido preparadas según un plan preciso, y en función de ciertas hipótesis relativas a los posibles efectos....

La idea de experiencia suele ir asociada con una alteración introducida de forma controlada en un sistema...y en consecuencia se opone la experiencia a la simple observación (donde no se da perturbación alguna en el sistema estudiado). Pero la caracterización que acabamos de hacer de la experiencia vale también para la observación. Observar científicamente un sistema no es anotar de modo pasivo lo que sucede en él, sino preparar un dispositivo con el que sea posible recoger las informaciones de una especie, elegida a sabiendas, que proceda del sistema. (Ladrière, 1978, p. 33)

El modelo actancial

Las prácticas de diseño se analizan en el marco de una matriz conceptual: el desarrollo como proceso que guía la programación de la acción. Proponemos la reconstrucción de las experiencias, a través del modelo actancial de Greimas (1987, p. 263). Samaja le atribuye un instrumento de construcción de la subjetividad, y al que propone como modelo universal de la acción humana mediada por objetos (Samaja, 2000, p. 127). El proyecto expresa las tensiones, entre un *sujeto* y un *objeto* representado por la satisfacción del *deseo*, en la superación de un *conflicto* que enfrenta factores *adversos u oponentes*, apoyándose en otros *favorables o coadyuvantes* a la satisfacción del deseo. Lo hace a través de una acción que supone un *destinador*, como legitimador y un *beneficiario* de la acción. El sujeto es el gerente que asume la conflictividad y coloca una meta superadora. El sujeto, en el contexto de éste artículo, es el investigador como depositario de una solidaridad sistémica, de una responsabilidad social, en el lugar del conocimiento, de la sociedad, enfrentado al objeto de deseo: la sustentabilidad.

En todas las experiencias que hemos transitado, se enfrenta al sistema construido sobre la lógica del mercado como destinador y otra alternativa reclamando condiciones cognitiva, social y biológicamente compatibles con nuevas formas de subjetividad. El destinador está representado por una conciencia global emergente, construida sobre nuevas legalidades, pactos y compromisos que se van suscribiendo y van delineando nuevas formas de subjetividades, de objetividades, y de nuevos sentidos de comunidad. Los sujetos gerentes de este cambio, se presentan como la universidad, las empresas, las organizaciones de la sociedad civil, construyendo laboratorios de sustentabilidad. Este destinador que representa a la ética de la responsabilidad, busca caminos para la reproducción de la vida, y no meramente del sistema, generando dinámicas y núcleos portadores de una sabiduría emergente. Si la sustentabilidad es el objeto de deseo, el miedo a las catástrofes, instala el

sentimiento de responsabilidad social, ya sea Responsabilidad Social Universitaria, Empresaria, o de Colectivos Sociales.

La responsabilidad social, el comercio justo, la equidad de género, los derechos humanos, el diseño para todos, son posicionamientos éticos que derivan en nuevos modelos de gestión. La construcción de la sustentabilidad se asume también como una opción positiva, como una poética de la acción. La estética, ya no consiste en reproducir la realidad en otro soporte, si no en transformarla, a través de la acción planificada que percibe la reconstrucción del sentido de la vida.

Durante los últimos años hemos asistido a la apreciación de un nuevo sentimiento: el ecológico, y ello nos permite comprender mejor los mecanismos de la creación de un sentimiento. En el se trenzan muchos elementos de variada procedencia: datos y valores, miedos y esperanzas, ética y estética, cálculo y generosidad, sentimientos primarios y sentimientos sofisticados. (Marina, 2007, p. 146)

El modelo actancial expresa las tensiones de la acción a nivel de superficie, tal como lo experimenta el sujeto de proyecto. Las actividades de investigación acción necesariamente, entablan un diálogo entre las estructuras de superficie de las acciones, y las profundas de la significación. Esta coherencia surge desde una reconstrucción profunda de la experiencia social. Lo que subyace a estas acciones de superficie nos conecta con la experiencia jurídica, de formación de las normas y de las reglas, experiencias que deben ser evocadas para alcanzar éste objetivo.



Figura 5

El diseño entre la ciencia y el mundo de la vida

Para Samaja (2004) e Ynoub (2010) cada etapa del desarrollo epigenético ha creado sus específicas formas de subjetividad, con sentimientos que operan como disparadores de la acción transformadora (Samaja, 2004, p. 67). Cada etapa se construyó a partir de una incesante búsqueda de libertad, superando y suprimiendo las etapas anteriores y a partir de restricciones al desarrollo de la vida social. El sentimiento que impone la globalización, es el de la marginación/exclusión que hemos descrito en todos varios matices. Estas experiencias nos muestran que se están delineando nuevas formas de subjetividad. El énfasis en la subjetividad, revierte la reflexión sobre el diseño como sistema proyectual de las comunidades y de las organizaciones, como interfase entre el mundo de la vida y el conocimiento codificado. Christensen (Christensen, 1999, p. 20) pone de manifiesto las dificultades para comprender las innovaciones abruptas ocasionadas por el cambio tecnológico, apuntando que en la mayoría de los casos, luchamos en contra de los procesos de cambio. “Como muchas de las cuestiones más estimulantes de la vida, tiene gran valor tomar en cuenta ‘la manera en que funciona el mundo’ y administrar los esfuerzos innovadores de forma tales que puedan adecuarse a dichas fuerzas”. (Christensen, 1999, p. 20)

Se atribuye la causa al carácter sistémico de los sistemas técnicos, y a la adopción de un marco de referencia restringido en la apreciación de los errores, entre otros.

El desarrollo de la ciencia y de la tecnología, que dio lugar al fordismo, generó conocimientos estructurados, que vinieron a establecerse por doquier, destruyendo por así decir, el mundo de la vida (Rullani, 2000, p. 249)¹⁹. Los campos de convergencia que han cobrado relevancia en los escenarios del campo proyectual son la nueva concepción de patrimonio, la economía ecológica, las llamadas tecnologías sociales y el concepto de diseño saludable. Todas estas perspectivas enfrentan la mercantilización de los recursos culturales, naturales, humanos y culturales, y su reducción a su condición de capitales de la economía globalizada, imponiendo un nuevo marco ético a la actividad proyectual.

Podemos establecer que los subsistemas socio técnicos han entrado en contradicción con las dimensiones ecológica políticas y bio-comunales. Las primeras reclamando equidad y diversidad, las segundas una acción respetuosa de los recursos naturales y en estas tensiones, se encuadran las dinámicas proyectuales contemporáneas. Una de las tomas de conciencia reflejan el hecho de que las soluciones de la modernidad, sobre las cuales se construyó la cultura material del siglo XX, no son escalables, han mostrado sus límites en relación a la escala de las necesidades planetarias, en particular a los 4 billones de personas desatendidas por la economía, cifra que Prahalad (2010) ha puesto en el centro de la reflexión del diseño y de la economía. (2010, pp. 4-5)²⁰

De Sousa Santos (2008, p. 86), señala como camino la construcción de una axiología del cuidado, por oposición a una de acumulación. Llama una *sociología de las ausencias*, que han permitido que predominen los efectos reguladores del conocimiento estructurado en detrimento de los emergentes. Esta sociología de las ausencias, ha tenido en las actividades productivas, un impacto considerable, al hacer predominar los patrones asociados a la transferencia de tecnologías exógenas, por sobre las prácticas locales (2008, p. 88). El desarrollo endógeno supone una reingeniería del conocimiento reordenando, re direccionando y subordinando los recursos bajo el control de los valores.

Metodología de las investigaciones acciones

Las investigaciones acciones corresponden al tipo de investigaciones tecnológicas, cuyo objeto es validar cursos de acción o modelos de gestión y cuya eficacia es sociotécnica (Samaja, 2004, p. 58). Obsérvese sin embargo que las acciones de transformación afectando objetos, anidan en proceso de formación de la subjetividad y afectan a la comunidad en la medida en que crean nuevas reglas. El proceso culmina con la codificación del conocimiento y con su institucionalización.

Si entendemos al diseño como conjunto de prácticas de planificación, y a la práctica como la implementación de reglas (Samaja, 2004, p. 204)²¹, la actividad investigación acción se despliega para revisar activamente las reglas y categorías sobre a las que están construidas. Las totalidades estructuradas según reglas comparten una misma zona epistemológica en que la relación entre sujeto y objeto, implica una relación de imputación validada por un sistema. Por lo tanto, el dispositivo de investigación acción saca a luz las reglas y su sentido, reconstruyen el momento original en que tales relaciones de sentido fueron establecidas y validadas. Es lo que llamamos *contextualización*, por que evoca la totalidad, como el límite de validez de la regla. Hasta que esos componentes están juntos, no hay semiosis, en esto radica el valor de conocimiento de esta operación, la posibilidad de entablar una relación entre la regla y el sentido común.

Acción y significado

Consideramos como marco de referencia la construcción de una semiótica de la acción, que se constituye entre el sujeto trascendente y el sujeto práctico (Samaja, 2000, p. 72) con un interés doblemente específico:

1. Considera a la acción como base del sentido.
2. Desarrolla formalismos para describir las estructuras que organizan la génesis del sentido (Samaja, 2000, p. 79)²². La acción se hace semiosis en la medida en que coagula como configuraciones estables o prácticas, de carácter recurrente y rutinario, sometidos sin embargo a procesos de reproducción recursiva (Samaja, 2004, p. 78)²³. Esto supone explicar los procesos de gestión en términos de narrativas. La narración tiene un efecto de restitución del sentido. Pero como la acción implica cambios o transformaciones de estado, las intervenciones, como unidades de análisis se expresan como enunciados de hacer y enunciados de ser. Las intervenciones o acciones, tienen estos dos componentes, uno *descriptivo*, que expresa el *estado*, y uno de *transformación*.

En la estructura dramática identificamos los siguientes elementos:

- Una totalidad contextual como comunidad regulada de partes.
- Las acciones cíclicas
- Sujetos biográficos

- Situaciones
- Cambios en las situaciones
- Revelación de aspectos nuevos en la situaciones
- Revelación de aspectos nuevos en los sujetos
- Nuevas vivencias y acciones
- Experiencias históricas.

Los tipos de unidades de análisis involucrados en un proceso narrativo:

- Un acto elemental (gestión, decisión de diseño), que transforma un estado en otro.
- La acción como encadenamiento de actos que reunidos pueden atender a un fin culturalmente reconocible.
- Ciclos de acciones como reiteración periódica de las acciones
- Pautas de ciclos de acción, conjuntos de ciclos de acción con coherencia estructural
- Cambios de pautas de ciclos de acción, alteración o reconfiguración de la situación
- Pauta de cambio de pautas, ciclo de desarrollo
- Acontecimientos, conjuntos de acción que interfieren las pautas de los ciclos de acción, ya sea inesperados o esperados. (Samaja, 2000, p. 190)

El modelo como artefacto cognitivo

El modelo se hace presente en la práctica de transferencia de diseño mediante un documento de registro, que es un disparador de la reflexión y que en si mismo propone una ontología de la gestión de diseño para repensar su práctica. En éste documento, aparece representado en un modelo matriz, las diferentes entidades involucradas en la práctica y susceptibles de ser gestionadas. Esta visualización de la realidad en estratos, relacionados orgánicamente, ayuda a visualizar a la gestión del producto, con un contexto subunitario de componentes o subsistemas, y en sentido ascendente, los contextos relevantes, entificados como sistema de comunicación, como familia de productos, como colección, como oferta de productos, como unidad productiva, como circuito comercial, etc.. Esto introduce una mirada a partir de un “lente zoom”, sobre la propia práctica, y sus contextos entificados, tal como se presentan, y se comienza trabajar sobre el recorte y los puntos problemáticos. El hecho de que el modelo se presente vacío de datos, implica que puede ser llenado con opciones y valores para las variables de cada nivel actuando las variables como conmutadoras semánticas entre lo existente, lo deseable y lo posible. Lo posible, es el compromiso entre lo existente, lo deseable y las totalidades regulantes del contexto de la acción. Se pueden percibir las consecuencias contextuales de las decisiones. El modelo permite la especulación entre lo presente existente y lo futuro deseable. Instala un vocabulario para designar los entes y las operaciones. Como toda ontología, tiene un efecto de ocultamiento sobre lo que no designa, y de revelación sobre lo incluido, pero de hecho, representa un avance sobre la representación tácita.

Cuando el objeto es la gestión de diseño, la unidad de análisis es el acto de *intervención* sobre el objeto modelo construido, que describimos como un tipo de *operación de trans-*

formación que implica un *hacer ser*. Es una decisión de proyecto, que trae aparejadas transformaciones simultáneas en el objeto en su dimensión relativa a un sujeto que le asigna sentido. En todos las entidades hay un sujeto objeto que va siendo modificado por la gestión. La sensibilidad al contexto, es la presión que ejercen las unidades entre sí, las superiores en relación a las contiguas inferiores. La negación o afirmación de la operación tienen consecuencias sobre las totalidades regulantes y las unidades contiguas y obligará a un reajuste de partes, a otras intervenciones en el mismo o en otros niveles de organización de las totalidades estructuradas sobre las que se opera.

Las acciones de transformación pueden involucrar a un nivel o varios, dependiendo de la amplitud de la reestructuración requerida para lograr la estabilidad. Puede tratarse de una acción requerida o de un estilo de gestión, basado en la fijación de metas. Como lo hemos señalado, estas acciones no están regidas solo por obstáculos sino también desencadenadas por la existencia de oportunidades en el entorno.

El modelo en la práctica docente

En un ejercicio pedagógico confrontamos lógicas de gestión proyectual de diseñadores y artesanos en relación a una organización de pequeños productores, percibiendo que los diseñadores seguían un criterio de maximización de las posibilidades de ocupación de nichos de mercado, con una gestión invasiva a todos los niveles de la gestión. Mientras los artesanos, actuaban con un criterio más conservador, en la medida en que privilegiaban la calidad de vida que relacionaban a la permanencia en el territorio, que contradecía la puesta en marcha de un proyecto expansivo. El modelo muestra la lógica expansiva del diseño en relación con la lógica conservadora de los artesanos. La comprobación era que los objetos anidan en universos de valor y que las instituciones ajustan su comportamiento al sostén de tales valores.

El diseñador construye una representación de tipo jerárquico y organísmico, del tipo que hemos descrito, define la amplitud de la observación, construye las unidades de análisis, y detecta las relaciones recíprocas entre partes. Delimita una zona de gestión, de otra, que está fuera de su alcance, la cual construye como contexto. En una gestión a escala de unidad productiva, las entidades observadas son la unidad productiva, sus escenarios relevantes, su sistema de comunicación, su gestión a nivel político, su oferta de productos, sus colecciones, sus productos en particular, sus componentes constitutivos que revelan sus insumos, materiales, proveedores y procesos. En un director de proyecto, esta matriz se amplía hasta la observación de las dinámicas de actores productivos en diversas escalas territoriales. Lo que llamo un “lente de zoom” sobre una realidad y un entorno más complejo y extenso. El investigador actor se desplaza en el marco de esta representación, desplazando su atención o concentrándola en diferentes niveles o entidades. Los niveles de la totalidad estructurada están entificados, por lo que se puede hablar de gestión a escala de producto, de componente, de sistema, de oferta, de unidad productiva, etc. Si en la gestión, la mente se desplaza, incluso, sobre diferentes construcciones del escenario, (productivo, comercial, político, etc.), en la investigación, es necesario clausurar, limitando la entidad sobre la que se actuará, posicionándola como nivel focal, y construir al menos un contexto

relevante supra unitario y otro infra unitario en los que a su vez se seleccionaran solo las variables puestas en juego. Esto, se hace después de establecer una dirección de análisis, y seleccionar en las entidades de contexto representativas par esa dirección de análisis. Luego el modelo es compactado, y permite diversas construcciones: tipologías en el sentido de la variable, puede sustentar una actividad hermenéutica de los datos.

Este desplazamiento de la mente del diseñador contextualizando su objeto de diferentes maneras, es un ejercicio natural de las tensiones entre lo micro y lo macro. El producto es el reflejo del contexto de sus condicionamientos y oportunidades, y habla acerca de las condiciones de su gestación. El diseño incorpora el enfoque eco sistémico, que se posiciona en la visión de la reproducción de la vida y parte de un equilibrio entendido sistémicamente. Es un posicionamiento ético y también estético en la medida que pensamos la estética como la coherencia de las praxis, que privilegian la estabilidad y la reproducción del sistema como una dinámica parte-todo.

La tensión entre parte y todo, es el *lugar del sujeto*, y su transición, la emergencia de una conciencia de pertenencia, es su *momento constitutivo*. La presencia regulante de un todo en la parte desarrolla la sensibilidad al contexto como fundamento de las conductas funcionales. Es el lugar del sentido de comunidad y pertenencia y del sentido de complementariedad y de su resolución depende la sustentabilidad. Samaja atribuye una relevancia particular a ese perseverar en el origen como lugar del sentido, es la *identidad* que significa reconocerse *en la misma entidad*.

“Toda estructura perseverante, es siempre una historia viviente que retorna a un sistema de límites, pero precisamente, por esa propensión al retorno se desarrolla y se transforma”. (Samaja, 2004, p. 156)

La lectura de escenarios, consiste en la construcción de un horizonte problemático sobre el cual se interpreta la singularidad del acontecimiento, de la intervención, cuya significación se construye conjuntamente con el escenario en el mismo acto interpretativo. Los escenarios son totalidades representacionales, a los cuales deben adecuarse las conductas de los agentes, de los productos desde una lógica funcional. Cuando reconocemos una singularidad, (producto, acontecimiento, comportamiento, intervención), y la contrastamos con las lógicas y dinámicas de cada escenario estamos reconstruyendo en forma ascendente, el proceso de formación de concepto o categorías, como dinámica entre lo individual (el caso, la ocurrencia), lo particular (el tipo de comportamiento definido por un rasgo), y lo universal (el escenario como el universo de los posibles). Samaja llama clínica a la estructura que reconstruye los objetos de cada disciplina en un proceso sistémico de estas características.

Efectivamente, lo que construimos como escenarios o narrativas de desarrollo en las experiencias de transferencia, consiste en contextos problemáticos que se construyen para interpretar el sentido de la intervención de diseño. El reconocimiento de tales escenarios, problemática y gestiones se hacen desde la disciplina, se reconocen desde la práctica, pero se exploran desde la investigación-acción.

La construcción de la sustentabilidad

En este enfoque el objetivo del proyecto es la creación de la sustentabilidad. Los múltiples matices del concepto se pueden resumir de un conjunto de compromisos suscriptos, a modo de pactos preexistentes, que representan los marcos a los que debe inscribirse toda acción. Este nuevo marco ético reinterpreta las necesidades en términos universales, pero que a su vez deben ser reinterpretadas en la esfera de las comunidades locales, problematizadas localmente, transformadas en políticas y posteriormente, apropiadas reinterpretadas y actuadas en el ámbito de la vida real y cotidiana de los individuos, y este es el tema del diseño. Este cambio de enfoque requiere del desarrollo del sentido de comunidad como base de la sustentabilidad a través de perseverar en el origen y reconstruir ese límite. Este sentido común es un emergente de la vida social y se expresa como una *función redistributiva*, podríamos decir, *inclusiva*.

El escenario de la globalización, impone nuevas condiciones al desenvolvimiento social, en el cual un grupo de actores, universidad, asociaciones libres, empresas establecen vínculos y acuerdos para asegurar la reproducción de la vida, establece pactos que expresan una solidaridad planetaria, pero contruidos localmente, establecen un ética de la responsabilidad proponiendo un campo semántico –sustentable/no sustentable– instalan la ecología como competencia semiótica, que establece la responsabilidad social como sentimiento ético, y se reproduce a través de la ecología de la acción (Vallaey, 2011). Esta, la ecología de la acción, piensa a la sociedad como un todo, es poética, en la medida en que su objetivo es restaurar una coherencia de praxis entre sujetos y ambientes y es ética de tercera generación, porque responde a un proyecto de solidaridad sistémica. El disvalor negativo es la muerte, el riesgo de catástrofes, la culpa de dejar un planeta agotado. Desde el campo del proyecto, la sustentabilidad, se constituye de muchas islas de sustentabilidad, a modo de micro escenarios en los lugares en que el sujeto puede autoafirmarse y desarrollar sus ámbitos de coherencias. La zona del conocimiento proyectual es construir la sustentabilidad en la esfera de lo personal cotidiano y de lo local comunitario. El sujeto de conocimiento como sujeto histórico está ante la alternativa de recrear la ética como solidaridad sistémica universal, “una ética Universal”, ... como “la más deslumbrante creación de la inteligencia humana”. (Marina, 2000, p. 255)

Apel en su libro *La globalización y una ética de la responsabilidad*, menciona la capacidad de la ciencia para generar poder simbólico, construyendo el discurso argumentativo a través de una ética de la responsabilidad.

El desafío externo radica reside manifiestamente en las consecuencias técnico prácticas de la ciencia para la vida de la moderna sociedad industrial, inclusive hasta la crisis energético nuclear y ecológica. Este desafío externo hace que por primera vez en la historia de la humanidad a esta se le aparezca como algo urgente algo así como una macroética de la responsabilidad solidaria, de extensión planetaria. (2007, p. 172)

Apel propone una pragmática trascendental, para validar el discurso científico sobre el consenso de la comunidad de intérpretes, rechazando el rigorismo del imperativo categó-

rico y reconociendo la necesidad de una solidaridad pos convencional, que se hace cargo de la situación del estado de naturaleza, aun no constituido como convención, de éste conjunto de compromisos que se sintetizan en la ética de la responsabilidad. Se refiere al carácter minimalista de esta ética universal y a sus condiciones de existencia para no caer en un enfoque dependiente. (2007, p. 173)

El sentimiento ético es la responsabilidad social, como “la capacidad de dar respuesta a la sociedad como un todo” (Vallaey, 2008). Tal como se ha señalado, la RS no tiene un teórico ni un libro referente, si no que es un movimiento polimorfo que representa una nueva forma de subjetividad emergente en todo el espectro institucional, de signo local, pero que se presenta como una realidad global. De hecho, la RS se presenta como un conjunto de buenas prácticas de gestión cumpliendo con un importante conjunto de compromisos internacionales. La RS no es un movimiento de solidaridad social simplemente, ni un movimiento político, se la intenta proteger de la manipulación del marketing político a través de la existencia de indicadores efectivos.

Transferencia y legalidad

La actividad instituyente de la transferencia de diseño pone a los marcos académicos jurídicos a la confrontación con los procesos sociales de reconstrucción de las prácticas productivas. Dice Bachelard

Cualquier cultura científica debe comenzar, como detalladamente, por una cierta catarsis intelectual y afectiva. Queda entonces la tarea más difícil: poner la cultura científica en estado de movilización permanente, sustituir el saber cerrado y estático por un conocimiento abierto y dinámico, dialectizar todas las variables experimentales, dar finalmente a la razón motivos para que evoluciones. (Bachelard, 1974, p. 192)

Morin sostiene que cuando los marcos académico-políticos no reflejan el mundo de la vida, las actividades que crecen al margen, como externalidades terminan siendo funcionales al orden jurídico en crisis, porque permiten que el sentido común se desarrolle y equilibre la ausencia de sentido en las reglas. Un criterio legalista de carácter rigorista suele interrumpir los flujos. Pero la postergación de la discusión académica puede ser aprovechada por las prácticas especulativas y poco transparentes. Por lo tanto, existen momentos particulares, foros de discusión y lugares para llevar ésta discusión a los términos esperables, que generen el máximo aprovechamiento de las externalidades institucionales para alimentar la autorreflexión. Todas las instituciones inteligentes pueden revisar sus regímenes de funcionamiento para dar respuesta los contextos de la acción. Es necesario *posicionarse en el lugar del sentido*, no meramente de las reglas (Morin, 2007, p. 129). Para Morin “la solidaridad vivida es lo único que permite el incremento de la complejidad”. (2007, p. 130)

A modo de conclusión : el obstáculo removido

La formación de sujetos epistémicos, capaces de construir modelos, de alcanzar la abstracción, es condición para el desarrollo disciplinar. Si las profesiones del diseño, son culturas de la acción, una reserva de conocimientos tácitos y explícitos capaz de ser evocadas, por profesionales autónomos, también es cierto que estos profesionales están habilitados por un siglo de pensamiento de diseño, recursos conceptuales, teóricos y metodológicos. Si los diseños son una reserva de conocimiento, un patrimonio de los países, las regiones, las organizaciones para enfrentar contingencias, necesitan de un capital científico, que se desarrolla a través posgrados y doctorados, para poder enfrentar las complejidades de la ampliación de sus campos. Si los diseños pueden hoy desenvolverse en los campos emergentes de los medios, de la producción flexible, de la economía solidaria, de competencia o en ámbitos públicos como gestor de políticas, con ventajas en relación a disciplinas nuevas, es porque cuentan con ese patrimonio de recursos y una historia que los habilita. Este patrimonio de saber se hace presente cada vez que un diseñador, donde quiera que se desempeñe, pero sobre todo en campos emergentes, enfrenta a un proveedor, a un operador, a un ministro, a un empresario, y a profesionales de otras disciplinas.

Con respecto al *objeto*, La consideración de los procesos, nos devuelven una visión más compleja: como *artefactos*, hechos conforme a reglas, como *dispositivos*, en el momento de la interacción, como *objeto-modelo*, en una instancia abstracta y ontológica, y como *productos* cuando alcanzan la institucionalización. (Samaja, 2016)

Notas

1. En nuestro modelo, el diseño es un proceso de reducción progresiva de incertidumbre (Lebahar, 1993), a través de un proceso de equilibración entre estas tres formas de representación, que el diseñador involucra en sus dinámicas productivas. El concepto es lo que designamos como *hipótesis*, el esquema es el *partido*, como representación topológica y la imagen, la apariencia del producto que valoriza la subjetividad. Los *sistemas gráficos*, entendidos como instrumentos del proceso constructivo, son trazas de estas representaciones mentales e interfases con la realidad material. De allí, que este modelo propone una clasificación de los sistemas gráficos en relación al contenido de incertidumbre que pueden absorber, desde los puramente topológicos, sin métrica, y personalizados, adaptándose al elevado contenido de incertidumbre de las primeras representaciones mentales del proceso, hasta los más altamente formalizados y socializados, para comunicar la solución en sus fases finales de resolución y producción. Galán, B., Poy M., El desarrollo de la visión sistémica en la formación del diseñador, Centro CAO, FADU, UBA, 1994.

2. Galan, B.; Orsi, L., 2009.

3. Red (IA), Proyectos de las Programaciones Científicas 2004-2007, 2007-2011, 11-14 y 14 17.

4. Centro de Investigación en Proyecto, Diseño y Desarrollo, SI-FADU, UBA. Creado en el 2012 por Res. CD 78/12.

5. Camillioni, A., 2010, Curso de Didáctica general, Doctorado FADU-UBA.

6. Margolin habla de Diseño para el Desarrollo, como una invitación a repensar las capacidades del diseño para enfrentar los problemas del desarrollo humano, en *Design for development: towards a story*, *Design Studies* 28, 2007. Oosterlaken, dice que si bien, esta expresión estaba asociada la pobreza y la periferia, devino progresivamente en lo que él llama *capability approach*, inspirada en los escritos de Amartya Sen, y Martha Nussbaum, (p. 19) y en la introducción del concepto de dignidad humana y derechos humanos en el campo del diseño, sugerido por Buchanan Massachusetts Institute of Technology, *Design Issues: Volume 25, Number 4 Autumn 2009*. Buchanan en *Human Dignity and Human right*, *Thought in principles of human centered design*. *Design Issues: Volume 17, Number 3 Summer 2001*.
7. Primeras Jornadas de Diseño y Comunicación para el Desarrollo Local, FADU - UBA, mayo Del 2006, Segundas Jornadas de Diseño para el Desarrollo, Universidad Nacional de Córdoba, mayo del 2008. Terceras Jornadas de Diseño para el desarrollo, Universidad Nacional de Cuyo, nov. Del 2010 y 2008 y cuartas Jornadas latinoamericanas de Diseño para el Desarrollo local, mayo del 2011, Universidad nacional de san Juan.
8. Ledesma, M., Conferencia en las Jornadas de Investigación de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, Universidad de Buenos Aires, 2009. Foro de Innovación de las Américas, LATU, Montevideo, 2011. <http://www.fia.uy>
9. “El término –epigénesis– procede de la embriología. Y se aplicó para hacer referencia a los procesos de desarrollo por estadios, en el que cada estadio nuevo se construye sobre los estadios anteriores. En este ensayo, el término epigénesis puede traducirse como “génesis a partir de un statu quo ante)” (Cfr. Bateson 1980, p. 201). Samaja, 2004, 136.
10. “...una pedagogía de lo previsible y el orden, pero también del devenir y el caos. En última instancia, una pedagogía que se involucre con los social y sepa sostenerse sobre las turbulencias, antes que aspirar a pedestales inmóviles o verdades universales. Se trata, en definitiva, de una pedagogía del sentido”, se aclara que el sentido se entiende como lo que deviene. (Díaz, Ester, 2007, p.78)
11. United Nation Environment Programme, *Design for sustainability: a steep-by-steep approach*. UNEP, 2009.
12. “La mayor parte de estos modelos, que nos sirven para inventar cosas, entre ellas proyectos, son aprendidos. Una cultura es, entre otras cosas, un repertorio de proyectos, elaborados por sus miembros a lo largo de la historia”. Marina, 2010.
13. Para Peirce: a) *Primeridad* “es el modo de ser de aquello que es tal como es, de manera positiva y sin referencia a ninguna cosa. (Peirce, 1974, p. 86) b) *Segundidad* “es el modo de hacer de aquello que es tal como es, con respecto a una segunda cosa, pero con exclusión de toda tercera cosa”. c) *Terceridad* “es el modo de ser de aquello que es tal como es, al relacionar una segunda cosa y una tercera cosa entre sí”. (Peirce, 1974, p. 86)
14. Samaja, J., *Semiótica y dialéctica*, seguido de la lógica breve de Hegel, Episteme, JVE Ediciones, Buenos Aires, 2000, p. 14.
15. Samaja atribuye a Kant el haber “agrupado las categorías para determinar las relaciones en tres grandes especies: i) relaciones de cosa o propiedad (sustancia/accidente), ii) relaciones de procesos (casusa efecto), iii) relaciones de funcionalidad (causación recíproca o comunidad). (Samaja, 2004, p. 64)

16. “Como sujeto de un a cierta alianza, y por ende, como sujeto carente y simbólicamente completado por un ‘pacto de unión con los otros’”. (Samaja, 2004, p. 96)
17. Samaja, 2004.
18. Merleau-Ponty, *Fenomenología de la percepción*. (FCE p. VII), citado por Samaja (2004, p. 20)
19. “En pocas décadas, los contextos de la vida que han venido desarrollando durante los siglos preindustriales, han sido fragmentados por la irrupción de la máquina y del mercado, lo que ha producido una ausencia de reglas en los valores, de anarquía organizacional, de destrucción del territorio, que , posteriormente ha sido muy difícil de paliar. Así mismo el fordismo ha definido muchos contextos tradicionales de acuerdo a las exigencias de la racionalización que uniformaba las diferencias, y que impedía la reproducción de las formas de vida local de acuerdo a sus especificidades” (Rullani, 2000, p. 249). “Se hace necesario reestructurar el conocimiento, relacionándolo con el mundo de la vida, lo que se da en dos instancias: en la detección de las anomalías de las prácticas sociales (de tácito a explícito) y del conocimiento codificado a su apropiación en la trama de la vida (de explícito a tácito).
20. Lo caracteriza como un vasto sector no homogéneo, para cuya descripción no hay acuerdos generales, pero que se caracteriza por su exclusión total o parcial de los circuitos del consumo. En este sector Prahalad distingue los sectores de la extrema pobreza, ganando menos de \$2 diarios, de sectores con ingresos de \$ 4 diarios, mercados emergentes, y sectores de extrema pobreza que no pueden constituirse como micro productores o micro consumidores y para los cuales, la asistencia estatal debe atender hasta el momento en que puedan escapar de ésta condición. (Prahalad, 2010, pp. 4-5)
21. “La existencia de una regla solo se comprende por referencia a una totalidad que existe gracias al cumplimiento de las acciones prescriptas a sus partes por la regla”. (Samaja, 2004, p. 205)
22. Con énfasis en los contextos del mundo natural, y en los contextos comunitarios de donde emergen las lenguas naturales, y entendiendo el sentido común como un “universo de percepciones dotadas de sentido”, que enmarcan en la polaridad entre objeto y sujeto, tiene implicancias en una teoría del conocimiento.
23. Samaja sugiere que mediante la acción el mundo vivido puede recrearse como lengua, porque está en el origen de ambas, del discurso científico y del natural. Todo ser semiótico es ante todo un ser viviente. Se postula que los sistemas semióticos son abiertos a la realidad, a la acción se le oponen las cosas mismas, los seres vivientes luchan en el mundo real, aunque deban referirse a sus experiencias vitales apelando a signos.

Bibliografía

- Apel, K. O. (2007). *La globalización y una ética de la responsabilidad*. Buenos Aires: Prometeo.
- Bachelard, G. (1981). *La formación del espíritu científico*. 9a edición. Siglo veintiuno editores.
- Bachelard, G. (1971). *Epistemología*, Editorial Anagrama, Barcelona, 1874, Título de la Edición Original: *Epistemology*, Press Universitaires de France.

- Badiou, A. (2009). El concepto de modelo, Introducción a una epistemología materialista de las matemáticas, La Bestia Equilátera, Buenos Aires.
- Bateson, G. (1980). Espíritu y naturaleza. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- _____. (1998). *Pasos para una ecología de la mente, Una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre*. Buenos Aires: Ediciones Lohlè-Lumen.
- Baquero, R. (2008). Camillioni, A.; Carretero, M.; Castorina, J. A.; Lenzi, A.; Litwin, E. *Debates constructivistas*. Buenos Aires: Aique.
- Becattini, G y Rullani E. (1996). “Sistemas productivos locales y mercado global” en *ICE: Información Comercial Española*, Revista de Economía, No.754, junio, España.
- Buchanan, R. (2001). *Human Dignity and Human right, Thought in principles of human centered design*. Design Issues: Volume 17, Number 3 Summer 2001.
- Bernal, M. E. (2013). “Lo social también requiere innovación”. CEPAL. Foro de Innovación de las Américas. Montevideo. 2011. Disponible en: <http://www.fia.uy>. Entrada 10/5/2013.
- Brook, P. (2011). “El nuevo mundo de la innovación. Desafíos y oportunidades para América Latina”. Foro de Innovación de las Américas. Montevideo. 2011. Disponible en: <http://www.fia.uy>. Entrada 10/5/2013
- Becattini, G y Rullani, E. (1996). “Sistemas productivos locales y mercado global” en *ICE: Información Comercial Española*, Revista de Economía, No.754, junio, España.
- Bernatene, M. Del R.; Galan, B. (2003). *Nuevas redes sociales como objetos de deseo para el diseño*, 2do Congreso Internacional de Pesquisa em Design, Rio de Janeiro, Brasil.
- Boscherini, F. y Poma, L. (compiladores) (1992). *Territorio, conocimiento y competitividad de las empresas. El rol de las instituciones en el espacio global*. Madrid: Miño y Dávila Editores.
- Cross, N.; Dorst, K. (eds) (1992). *Research in design thinking*, Delf University Press, Delft, The Netherland.
- Camillioni, A. R. W. de (1997). *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- Christensen, C. (1997). *El dilema de los innovadores, Cuando las nuevas tecnologías pueden hacer fracasar a las grandes empresas*. Buenos Aires: Granica.
- Cross, N. (2001). *Designerly ways of knowing: design discipline versus design science*, *Design Issues*, Vol. 17, No. 3, pp. 49-55.
- De Sousa Santos, B. (2008). *Conocer desde el sur. Para una cultura política contemporánea*, Editorial Universidad Bolivariana, Colección Nuevos Paradigmas, Santiago de Chile.
- De La Cruz Ayuzo, C. y Sasia Santos, P. (2008). “IESALC, El movimiento de responsabilidad social de la universidad: una comprensión novedosa de la misión universitaria”, en *Educación Superior y Sociedad, Nueva Época* (Eve Vessuri, ed.). (Caracas: EES, año 13, N° 2).
- Díaz, E. (2007). *Entre la tecnociencia y el deseo, La construcción de una epistemología ampliada*. Buenos Aires: Editorial Biblos, Filosofía.
- _____. (editora) (2012). *El poder y la vida, modulaciones epistemológicas*. Editorial Biblos.
- Donald, A. N. (1988). La psicología de los objetos cotidianos, Título original: *The psychology of everyday things*. Basic Books, Editorial Nerea.
- Elliot, J. (1991). “Estudio del currículum escolar a través de la investigación interna”, en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 10, pp. 45-68). Ver <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117730>>.

- _____. (1988). "What is reseach action in school?", en *The Action Research reader* (Australia: Deaking University Printery, Production Unit, pp. 121-122).
- Elizalde, A.; Hopenhaimer, M.; Max-Neef, M. (1997). *Eco-Economía y desarrollo*. Buenos Aires: Ediciones de la Universidad.
- Galan, B. (2008). *El diseño en la agenda de la transferencia, el rol de la Universidad*, presentada en las Primeras Jornadas de la Red de Vinculación tecnológica, RED VITEC, Paraná, del Consejo Interuniversitario Nacional, Paraná.
- Galan, B.; Villasante, T. R.; Martín Juez, F.; Novik, L.; Blanch, A.; Rossi, A.; Naranjo, E.; Toquita Clavijo, M. (2007). *Diseño & territorio*. Bogotá: Editor F. Díaz Granados, Fac. de Artes, Universidad Nacional de Colombia.
- Galán, B. (2008). El rol del diseño en las economías creativas, Impacto Económico del Diseño en Argentina, ProDiseño, Instituto Nacional de Tecnología Industrial, http://www.inti.gov.ar/prodiseño/ie_anexo_galan.pdf.
- _____. El diseño en la agenda de la transferencia, II Jornadas Red VITEC - La Vinculación Tecnológica en el contexto de las Políticas de Estado y la Sociedad, Entre Ríos, Paraná, 19 y 20 de Noviembre de 2008. <http://www.redvitec.edu.ar/contenido/index.php?tid=120>
- Galan, B.; Orsi, L. (2009). *La mirada del diseño entre el proceso y el proyecto: Implementación de una didáctica de la complejidad en la cátedra de Metodología aplicada al diseño*, Jornadas de Investigación SI+DiPRO, Didáctica del Proyecto, Secretaría de Investigaciones, Buenos Aires, setiembre del 2009. (En prensa).
- Galan, B. (2011) (Comp). *Diseño, proyecto y desarrollo. Miradas del período 2007-2010 en Argentina y Latinoamérica*. Buenos Aires: Wolkowicz ediciones.
- Galan, B. (2011). Proyecto y construcción de sentido en las prácticas académicas y en las gestiones sociales por diseño, Capítulos 1, 2 y 3, del libro: *Diseño, Proyecto y Desarrollo*, Galán, B. (compiladora). Buenos Aires: Editorial Wolkowicz.
- Greimas, A. J.; Courtes, J. (1990). *Semiótica, Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*, Biblioteca Románica Hispánica. Madrid: Editorial Greidos.
- Galán, B.; Poy, M. (1994). *Algunas aproximaciones teóricas y definiciones sobre el proceso de diseño* (en colaboración), Primer Congreso Internacional de Matemática y Diseño, FADU, UBA. Expositor. 1995.
- Greimas, A. J. (1987). *Semántica Estructural, Investigación metodológica*. Madrid: Editorial Gredos.
- Greimas, A. J.; Courtes, J. (1986). *Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Madrid: Editorial Gredos.
- Heller, A. (1995). *Una revisión de la teoría de las necesidades*. Barcelona: Paidós.
- Ladrière, J. (2001). *El reto de la racionalidad*, Buenos Aires: Sigueme.
- Ledesma, M. (2007). Seminar: *Didáctica del Proyecto* (Project Didactics), *Programa de Doctorado* (Doctorate Program), FADU.
- Ledesma, M. (2005). *Sobre legitimidades y olvidos*. Tesis Doctoral, Biblioteca de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo.
- Lakatos, I. (2001). Simposio con la participación de H. Feigl, R. Hall, N. Koertge, T. Khun. *Historia de la ciencia y sus reconstrucciones racionales*. Madrid: Editorial Teknos.

- Manual De Bogotá, Normalización de Indicadores de Innovación Tecnológica en América latina y el Caribe, RICYT, OEA, CYTED, Marzo del 2001. <http://www.ricyt.org/interior/difusion/pubs/bogota/bogota.pdf> (Entrada 17 de abril del 2010).
- Manzini, E. (2006). *Creative communities, collaborative networks and distributed economies. Promising signals for a sustainable development*. DIS. Indaco. Politecnico di Milano. Draft. Disponible en: <http://www.sustainable-everyday.net/manzini/>.
- Marina, J. A. (1993). *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona: Anagrama.
- _____. *Creative communities, collaborative networks and distributed economies. Promising signals for a sustainable development*, DIS. Indaco, Politécnico di Milano, Draft, 2006, <http://www.sustainable-everyday.net/manzini/>.
- Manzini, en Paris, O. (director) (2005). 30-60, Arquitectura y Medio Ambiente, I, *Cuaderno latinoamericano de Arquitectura*, Córdoba, 2005.
- Margolin, V.; Margolin, S. (2002). “Social Model” of Design: Issues of practice and research, Design Issues, Massachussts Institute of technology, Volume 18, Number 4, 2002.
- Marina, J. A. (2000). *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona: Anagrama.
- _____. *Crónicas de la Ultra Modernidad*. Barcelona: Anagrama, Colección Argumentos.
- Max-Neef, M.; Elizalde, A ; Hopenhayn, M. (1997). Desarrollo a escala humana. Santiago de Chile: Cepaur, 1986, Desarrollo a escala humana, en Eco-economía y Desarrollo, Ediciones de la Universidad, Buenos Aires.
- Morin, E. (2007). *El pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Nonaka, I.; Takeuchi, H. (1999). La organización creadora de conocimiento. Como las compañías japonesas crean la dinámica de la innovación. México: Oxford University Press.
- Norman, D. (1989). *Psychology of everyday things*. N. York: Penguin books.
- _____. (1990). La psicología de los objetos cotidianos, Título original: *The psychology of everyday things*. Basic Books, Editorial Nerea.
- Peirce, Ch. S. (1974). *La ciencia de la semiótica*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- _____. (2008). *El pragmatismo*. Madrid: Encuentro.
- Piaget, J. (1977). *Adaptación vital y psicología de la Inteligencia*. Buenos Aires: Editorial Psique.
- Poma, L. “La nueva competencia territorial”, en Boscherini, F. y Poma, L. (compiladores) (2000). *Territorio Conocimiento y Competitividad de las empresas, El rol de las instituciones en el espacio global*. Madrid: Miño y Dávila Editores.
- Prahalad, C. K. (2010). *The fortune at the bottom of the pyramid, Eradicating poverty through profit*. EEUU: Wharton School Publishing.
- Samaja, J. (2000). *Semiótica y dialéctica, seguido de la lógica breve de Hegel*. Buenos Aires: Episteme.
- Epistemología de la salud, Reproducción social, subjetividad y transdisciplina (2004). Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Proceso, Diseño y Proyecto, en investigación científica, Cómo elaborar un proyecto sin confundirlo con el diseño y con el proceso. (2004). Buenos Aires: JVE Ediciones.
- Samaja, J. A. (2016). “De la semiótica de la innovación a la semiótica de las mediaciones”, XXX Jornadas de Investigación y XII Encuentro Regional SI+. Configuraciones, Acciones y relatos, FADU; UBA, Buenos Aires.
- Rowe, P. G. (1994). *Design thinking*. London: MIT Press.

- Rodríguez Barros, D., (2011), *Diseño de productos y modelado 3D hiperealístico. Un caso de enseñanza y práctica proyectual en entornos digitales*, XV Congreso Iberoamericano de Gráfica Digital “Cultura aumentada”, Evento Internacional. 16, 17, 18 noviembre 2011. Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo. Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe. Argentina.
- Schön, D. (1964). *La formación de profesionales reflexivos, Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. España: Paidós - Ministerio de Educación y Ciencia.
- Simon, H. A. (1978). *Las ciencias de lo artificial* (título original: *The science of the artificial*), Colección Universitaria, traducido por Francisco Gironella, The Massachusetts Institute of Technology. Barcelona: Editorial ATE.
- Suarez Pasos, M. “Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación”, en *Revista electrónica de Enseñanza de las Ciencias* (España: Universidad de Vigo: 2002, Vol. 1, pp. 40-56).
- Torres Pernatele, M.: Trapaga Ortega, M. (2010). *Responsabilidad Social de la Universidad*. Buenos Aires: Paidós, Tramas sociales.
- Vallaes, F. “Ética y RSU, Reflexión crítica en torno a la ética aplicada a la Responsabilidad Social Universitaria”, <http://blog.pucp.edu.pe/item/5227/la-ecologia-de-la-accion-un-concepto-fundamental-para-pensar-la-responsabilidad-social>, (Ingreso 6-4-2011)
- Vallaes, F. “Responsabilidad social universitaria, una nueva filosofía de gestión ética para las universidades, Educación Superior y Sociedad”, *Nueva Epoca*, año 13, Núm. 2, Setiembre del 2008. EES, Editor: Eve Vessuri. Caracas, 2008.
- Vazquez Barquero, A.; Madoery, O. (2001). *Transformaciones globales, instituciones políticas y desarrollo local*. Rosario: Holo Sapiens.
- Vygotski, L. S. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica: Barcelona.
- Ynoub, R. C. (2010). *De las matrices conjuntistas a las matrices orgánicas: aportes para ampliar la teoría de matrices de datos*. [En elaboración]
- Waddington, C. H. (1963). *El animal ético* (título original: *The ethical animal*). Buenos Aires: EUDEBA.

Abstract: The consideration of the word ideology in the context of design teaching refers to a hidden, covert content regarding the origins of the discipline, its functionality and convergence with the configuration of modern capitalist society. That hidden content is the complex network of links that unites the artifacts with the institutionality that sustains them, with the values and rules that govern social life, which assumed industry as a powerful device for production of values whose rationality was consubstantial to the idea of design, to its ethics and purpose, which was the extension of the benefits of science and technology to the population as a whole. Today, the fissures of this social configuration, imposes a new connection between practices and their meaning. But this concealment of meaning, that mutilation of contents, is made possible by some modes of teaching, which, in turn, tacitly or explicitly, are framed in epistemologies that prove to be insufficient. This article, which partially reproduces the ideas of the doctoral thesis “Reconstructing

the framework of a creative society”, gives an account of the first perceptions of the epistemological obstacles of the discipline to be inserted in contexts of complexity, to reconstruct the discipline as a research program, revealing their role in the reproduction of sustainable social life.

Key words: design - obstacle - sustainability - research - action - epistemology.

Resumo: A consideração da palavra ideologia no contexto do ensino do design faz referência a um conteúdo oculto, encoberto, respeito às origens da disciplina, sua funcionalidade e convergência com a configuração da sociedade moderna capitalista. Esse conteúdo oculto é a complexa trama de ligações que une aos artefatos com a institucionalidade que os sustenta, com os valores e regras que regulam a vida social, que assumiu a indústria como dispositivo potente de produção de valores, cuja racionalidade foi consubstancial à ideia do design, a sua ética e finalidade, que era extensão dos benefícios da ciência e a tecnologia ao conjunto da população. Hoje, as fissuras desta configuração social impõe uma nova conexão entre as práticas e seu sentido. Mas esse ocultamento do sentido, essa mutilação de conteúdos, se faz possível por uns modos de ensino que a vez, tácita ou explicitamente, se enquadram em epistemologias que são insuficientes. Este artigo, que reproduz parcialmente ideias da tese de doutoramento “Reconstruindo a trama de uma sociedade criativa”, da conta das primeiras percepções dos obstáculos epistemológicos da disciplina para se inserir em contextos de complexidade, reconstruir a disciplina como programa de pesquisa, revelando seu papel na reprodução da vida social sustentável.

Palavras chave: design - obstáculo - sustentabilidade - pesquisa-ação - epistemologia.

Intenciones para una didáctica proyectual. Caso: asignatura Proyecto y Forma en la FAU-UNT

Clara Ben Altabef*

Resumen: Con el fenómeno de la globalización y el quiebre cultural a partir de la revolución informática, aparecen fisuras y contradicciones significativas. Las transformaciones en el campo de la informática constituyen un punto de inflexión en el curso de la historia. Se ha producido ya una ruptura cultural en los sistemas de comunicación. La ilusión de la globalización como posibilidad de interacciones y comunicación confronta con una realidad tensada por asimetrías y exclusión de distinto orden. En el caso de la arquitectura, el escenario no es claro y, se visualiza una coexistencia de diferentes paradigmas e ideologías. Si bien se han producido innegables transformaciones, creemos que la ruptura en términos de Khun, en cuanto al pensamiento disciplinar en su conjunto, aun es *débil y borrosa*. En este contexto, los contenidos teóricos disciplinares hay que considerarlos de naturaleza ideológico plausible de transformación en vías de la construcción de un corpus objetivo y racional. Así los conocimientos teóricos acerca del proyecto y de la morfología deben estar en continua revisión dinámica, sistemática y crítica. Se trata de constatar su aplicabilidad en relación a la realidad en que intervenimos.

Palabras claves: Enseñanza de la arquitectura - paradigma - ideología - teoría - practica.

[Resúmenes en inglés y portugués en las páginas 132-133]

(*) Dra. Arq. Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Universidad Nacional de Tucumán. Profesora Asociada de Morfología III UNT. Investigadora CIUNT, categorizada II.

1. Proyecto, paradigma, ideología en arquitectura

Asistimos a un escenario de crisis cultural que deviene de las profundas transformaciones de la sociedad del siglo XXI que influye también en los campos profesionales y de enseñanza. Los cambios de paradigmas han producido también una crisis ideológica en lo disciplinar, lo que suscita búsquedas e indagaciones experimentales como así también la revalorización de algunos núcleos duros de la arquitectura.

Antonio Miranda considera entre varias interpretaciones que “Paradigma se entiende también como Arquetipo o Modelo o teoría o *ideología* dominante en un momento dado de la historia” (1999, p. 428). Desde esa perspectiva se puede asociar los términos de paradigma e ideologías encontrando puntos de contacto. Si bien en sentido estricto el ter-

mino paradigma surge en el campo de las ciencias, consideramos que también podemos extrapolar su uso y significado a otros ámbitos de conocimiento como es el campo de la arquitectura, entendiendo que si bien no pertenece al campo de la ciencia, ni el arte ni la tecnología¹ de modo preciso sino que importa un campo disciplinar con entidad propia que llamamos de las *disciplinas proyectuales*. En el siglo XX hay una búsqueda y construcción de identidad y autonomía disciplinar. En la acepción de Battisti, también se podría llegar a homologar los términos ideología y paradigma en el sentido de que ambos reflejan un cuerpo de pensamientos, teorías y visiones significativos de un campo de conocimientos específicos de un determinado espacio y tiempo.

En este mundo occidental contemporáneo, presenciamos un momento de transición paradigmática y de múltiples ideologías, una etapa intensa de cambios de paradigmas en lo político, social y cultural. Esto significa repensar y replantear estructuras y conceptos vigentes durante mucho tiempo; lo que implica un tiempo de oportunidades, no ajeno de dificultades. Boaventura de Souza Santos (2010), pensador relevante del momento, señala “... Vivimos en tiempos de preguntas fuertes y respuestas débiles” (p. 7). Esto da cuenta que tenemos interrogantes profundos que dan lugar a diversos sondeos críticos y hasta contradictorios.

1.1. La idea de paradigma y su relación con el campo de la arquitectura²

Thomas Kuhn plantea dos modelos en torno a la evolución de la ciencia: el modelo acumulativo y el no acumulativo. El primero se basa en que:

...El desarrollo científico se convierte en el proceso gradual mediante el cual los conceptos han sido añadidos solos y en combinación, al caudal creciente de la técnica y de los conocimientos científicos, y la historia de la ciencia se convierte en una disciplina que relata y registra esos incrementos sucesivos y los obstáculos que han inhibido su acumulación. (Kuhn 1962, p. 23)

Es decir, la ciencia se convierte en una cronología *acumulativa* de sucesos y conocimientos. Por su parte, el modelo *no acumulativo* hace referencia a la corriente introducida por Karl Popper. La ciencia no se desarrolla por medio de la acumulación de descubrimientos, de hechos o creencias sino a partir de las confrontaciones de las creencias con las observaciones de los hechos, apareciendo la necesidad de reorganizar los esquemas mentales y formular nuevas creencias e hipótesis. Tal concepción proporciona, en el ámbito de la historia, una visión rupturista escasamente interesada por los datos cronológicos, lo cual le permite demostrar que, cuando los modos de explicar el mundo entran en crisis y colapsan, aparecen nuevos paradigmas científicos que se construyen no a partir de la acumulación de descubrimientos, de hechos o inventos, sino de procesos no lineales caracterizados por rupturas y cortes.

Según T. Kuhn, si bien el concepto de paradigma es ambiguo, puede ser aplicado de distintos modos y admite diferentes sentidos. Podemos decir que se trata de un conjunto de

creencias e ideas que utilizamos para analizar y comprender el mundo, desde los cuales es posible investigar y generar conocimiento.

Para definir el concepto de paradigma en nuestro contexto de estudio, nos preguntamos ¿qué es un paradigma en el campo de la arquitectura? Sin embargo, primero habría que plantearnos si es factible establecer dicho paralelismo, ya que Kuhn define la idea de paradigma desde un punto estricto en las ciencias. Partimos de la idea de que la arquitectura no es una ciencia, sin embargo, dentro de su campo disciplinar hablamos y nos referimos permanentemente a paradigmas. También, al igual que en otros campos de la actividad científica, sólo en algunos momentos históricos ha prevalecido un único paradigma, entendido como un conjunto de creencias y como modelo hegemónico y de referencia. Por ejemplo, puede pensarse en el Beaux Arts y en los principios del Movimiento Moderno, que influyeron y prevalecieron en períodos prolongados.

Concebido el paradigma como una *matriz disciplinar* (p. 279), constituye el conjunto de realizaciones y conceptualizaciones universalmente conocidas que es asumido por la comunidad de cada disciplina, a la vez que se constituye en un patrón de investigación y de práctica posterior.

Cada matriz está conformada por:

1. Las “generalizaciones simbólicas” aluden a los “componentes formales o formalizables de una matriz disciplinaria”. Pareciera que una ciencia es más poderosa cuando es mayor el número de generalizaciones simbólicas que tiene y están a disposición de quienes practican dicha ciencia. Khun plantea que toda revolución científica implica, entre otras cosas, “el abandono de ciertas generalizaciones, cuya fuerza, previamente, está dada por las definiciones o tautologías”. (p. 280)

En arquitectura las categorías vitruvianas –*firmitas, utilitas y venustas*–, los llamados *principios universales*, componentes primeros de la arquitectura, configurarían precisamente las generalizaciones simbólicas a las que nos referimos. Debemos tener en cuenta que estos principios varían a través del tiempo de acuerdo con los distintos significados que cada una de éstas adoptan en un momento histórico-cultural determinado³. Las categorías permanecen, lo que se modifica son los significados que se les puede atribuir a cada una de ellas. Esto implica una re-significación y actualización de las categorías mencionadas.

2. Las “partes metafísicas” (p. 282) de los paradigmas son los compromisos compartidos que se expresan en las creencias y que a través de modelos pueden establecer analogías y metáforas que ayudan a dar explicaciones, futuras soluciones a problemas y a plantear “enigmas no resueltos” o nuevos problemas. Si bien existen diversas explicaciones dadas por investigaciones de metodólogos que han tratado de elucidar el proceso proyectual en arquitectura, se podría afirmar que un ejemplo de *enigmas diversos* no resueltos son los procesos de producción de una forma como resultado de un proceso cognitivo.

3. Los valores están referidos a las predicciones, que pueden ser cuantitativas y cualitativas. En realidad lo importante es “que permitan juzgar teorías en la formulación y solución de los enigmas” (p. 283). En arquitectura el *proyecto* –como dispositivo e instrumento disciplinar– constituye una solución anticipatoria de un problema y podría constituirse

en una *predicción*. Aunque los valores sean compartidos por los miembros de un grupo en una disciplina, su interpretación y aplicación puede variar de individuo a individuo incluso en una misma comunidad científica. Estas formas de aplicación de los valores son las que plantean los “problemas filosóficos acerca de la teoría del valor o la estética” (p. 285). Esto significa que aun dentro de los valores existen los valores especiales. Cuando se juzga, critica o evalúa y se produce, se lo hace con ciertos valores y depende de ellos el resultado.

4. Los *ejemplares* o modelos de soluciones a problemas planteados son los paradigmas, que ofician o funcionan como ejemplos “compartidos entre distintas comunidades” (p. 286). Se trata del conjunto de soluciones concretas a problemas teóricos y cuestiones técnicas. Podríamos considerarlos como ejemplos *esenciales* o primeros en el campo de cada disciplina.

En el campo de la arquitectura se pueden identificar ciertos *modelos y procesos* de producción de proyecto y de obras como así también los *sistemas de representación* usados como *ejemplares* que se aplican en determinado contexto socio histórico, a los paradigmas vigentes y su ideología. Obras de arquitectura significativa se comportan como paradigmáticas de ciertas ideologías, tales como la Ville Savoye de Corbu o el Pabellón de Mies son paradigmas del racionalismo, así como la Central de Yokohama de Zaera Polo representa un punto de inflexión en la arquitectura contemporánea.

Sin embargo, tanto en arquitectura como en otras disciplinas, no hay un solo paradigma, es decir, ni una sola teoría ni un solo sistema de creencias que dirige la disciplina, no se recurre a una sola estrategia teórica-experimental, sino a una multiplicidad.

“¿Cuándo se produce una revolución científica?” plantea Khun (p. 286). ¿Cuáles son los recursos, en términos de Kuhn, que fracasan y que producen la crisis de los paradigmas vigentes? ¿La inutilidad de esos recursos aproxima el advenimiento de un cambio, que llevará a una revolución? ¿Es posible hablar de una revolución en el campo de la arquitectura? La informática es motivo de cambios radicales. Extrapolando, y ante la complejidad sobre la cual tenemos que actuar, la *arquitectura de partido*, resulta insuficiente ya que nos conduce a una simplificación y reducción del problema y obstaculiza a veces el desarrollo de soluciones posibilitadoras.

El paradigma vigente ya desde el siglo XX se caracteriza por una crisis del determinismo, que implicaba ver el mundo como un encadenamiento de causas y efectos; una crisis de la objetividad y la simplicidad y el cuestionamiento de la razón. También todo esto lleva a controversias respecto del método y ha dado lugar a explicaciones aparentemente dicotómicas que, en realidad, podrían resultar complementarias.

Desde la perspectiva de la complejidad Denise Najmanovich (2008), señala acerca del conocimiento en general, que es preciso tener una visión integradora y que atienda a sus distintas dimensiones:

(...) Cuando salimos del mundo positivista, las cosas dejan de ser objetos puros del mundo (físico o lógico) para pasar a ser objetos de la experiencia, pero no de una experiencia lógica abstracta, sino de una experiencia humana, de interacción contextualizada, atravesada por nuestra peculiar corporalidad, nuestro lenguaje, nuestra cultura, nuestra emoción. (p.102)

En el *paradigma moderno o de la racionalidad*, también identificado como el paradigma de la *simplicidad* concibe el conocimiento como reflejo interno en el sujeto del mundo externo. El conocimiento pretende ser objetivo e independiente. Hay una ilusión totalizadora del universo, a través de un conocimiento puro logrado a través de un método científico, universal e infalible (Najmanovich, p. 50). El hombre habita un mundo mecánico, inodoro, incoloro e insípido, de modo se escinde el sujeto del objeto, es un sujeto a-histórico, abstracto. El saber es una mera visión virtual de ese mundo real.

El *paradigma posmoderno, contemporáneo* también llamado de la *complejidad* caracterizado por la ausencia de verdades absolutas, no significa que estamos frente a un nuevo paradigma sino que hay un modo diferente de experimentar el mundo. No hay un solo método universal, previsible, infalible sino que hay un cambio global sobre el conocimiento. Hay debates sobre el determinismo frente al azar, la complejidad vs la simplicidad, el holismo y el reduccionismo. Aparecen nuevas teorías como la de las catástrofes y la del caos de R. Thom que tienen su incidencia en el mundo de la ciencia y de las artes como así también en la arquitectura. Las innovaciones científicas a través de la Teoría general de Sistemas, las investigaciones de Prigoyine en la termodinámica dan lugar a los procesos no lineales irreversibles que generan un nuevo orden de concepciones evolutivas dinámicas y estructuras disipativas de un orden fluctuante que abren una nueva mirada sobre el mundo y el universo, que también imponen una huella en la cultura arquitectónica. (Najmanovich, pp. 35-50)

Edgar Morin, a través de la Teoría del Pensamiento Complejo ha puesto en crisis profunda la epistemología contemporánea. Señala que necesario “sustituir el paradigma de disyunción/reducción/ unidimensionalización (...) por un paradigma de distinción/conjunción que permite distinguir sin desarticular, asociar sin identificar o reducir” (Morin 1990, p. 34); en otras palabras, es necesario reemplazar los principios de simplificación por los de complejidad, emanados del conjunto de nuevos conceptos, descubrimientos, de nuevas visiones y reflexiones que van a conectarse y reunirse.

Complementaria a esta visión, dentro de las líneas de pensamiento contemporáneo *desde el sur*, está la que desarrolla Boaventura de Souza Santos (2010), en lo que ha dado en llamar la *ecología de saberes y la traducción intercultural*, que comportan una iniciativa epistemológica que contrarresta lo que él llama *pensamiento abismal*, que no es otra cosa que la epistemología occidental, construida a partir de las necesidades de la dominación capitalista, producto del colonialismo político. Esta nueva mirada es una más de las construcciones contemporáneas que permitirían una nueva relación de equilibrio dinámico entre los principios de igualdad y el principio de reconocimiento de la diferencia (p. 8) en una línea de lo que se llama el pensamiento emancipatorio. Dentro de esta perspectiva cultural propone *Descolonizar el saber, reinventando el poder*, lo que podría entenderse como un marco de apertura a otro paradigma ideológicamente inclusivo de minorías que puede asemejarse a una postura un tanto utópica (p. 96).

Lo que caracteriza la nueva propuesta es la regulación social y la emancipación social. Esta última se basa en tres lógicas racionales: la racionalidad estética-expresiva de las artes y literatura, la racionalidad cognitiva-instrumental de la ciencia y la tecnología, y la racionalidad moral-práctica de la ética y la ley del derecho (Santos, 1995, p. 2). Desde esta perspectiva el campo de las disciplinas proyectuales son medios también de emancipación.

El pensamiento posabismal puede así ser resumido como un aprendizaje desde el Sur a través de una epistemología del Sur. Esto confronta la mono cultura de la ciencia moderna con la ecología de saberes. Es una ecología porque está basado en el reconocimiento de la pluralidad de conocimientos heterogéneos (...) con relaciones continuas y dinámicas. La ecología de saberes se fundamenta en la idea de que el conocimiento es interconocimiento. (...). Para una ecología de saberes, el conocimiento-como-intervención-en-la-realidad es la medida de realismo, no el conocimiento-como-una representación-de-la-realidad. (p. 53)

En el campo de la arquitectura tampoco estaríamos en condiciones de definir situaciones únicas ejemplares, casi como sinónimo de paradigma en lo que se refiere tanto a la práctica profesional como a la enseñanza. Pero si bien no se puede tratar de establecer modelos ejemplares, buscaremos establecer tendencias y sus referentes conceptuales y operativos más adecuados al contexto donde practicamos y enseñamos arquitectura.

1.2. Ideología y arquitectura: vigencia del enfoque de Emilio Battisti

La relación de la arquitectura con la ideología ha sido abordada desde distintas perspectivas y se ha debatido entorno a ello en profundidad. En la acepción común, hay una aceptación de que ideología significa; *sistema o conjunto de ideas y pensamientos de una persona o de una colectividad o de una época* (RAE), o la ideología en su origen teórico como *ciencias que estudia las ideas*, su carácter, origen y las leyes que las rigen, así como las relaciones con los signos que las expresan. (Destutt de Tracy, *Mémoire sur la faculté de penser*, 1796), o como sinónimo de lo *político*, o como lo menciona Miranda homologando su sentido con el de paradigma como ya se ha señalado.

Como se ha señalado el tema de la ideología⁴ ha sido ampliamente tratado, y se nos hace necesario interpretarlo desde lo estrictamente disciplinar de la arquitectura a pesar de que podría ser considerado un tanto reduccionista, por lo cual resulta de interés conocer la perspectiva de un teórico de la arquitectura que ha abordado este tema y teniendo en cuenta su sesgo político y distancia temporal coincidimos en el espíritu de su posicionamiento en cuanto a la búsqueda de una construcción de conocimiento con rigor de lo específico disciplinar. Emilio Battisti en su libro *Arquitectura, Ideología y Ciencia*, postula el rol político de la arquitectura en general y del proyecto como instrumento de acción en particular. Plantea que al tratarse la Arquitectura de una actividad que se caracteriza por una *práctica empírica o técnica*, debe tender a la construcción de una *práctica científica* sustentada en la elaboración de una estructura de conocimientos objetivos y racionales, en el marco del materialismo histórico y dialéctico e independiente de un estadio ideológico. Los fundamentos teóricos se basan en el concepto de *práctica y contradicción*. *Practica* en el sentido de Althusser, como “todo proceso de transformación de una determinada materia prima, en un determinado producto, *transformación* efectuada por determinado trabajo humano, haciendo usos de medios de producción (...) según características técnicas” (p. 17). La *contradicción* hacia el interior de un determinado objeto de estudio o disciplina, implica

redefinir los principios teóricos y prácticos de la misma (p. 58). Así la arquitectura y el proyecto se entienden como una práctica social que alberga en cada sub campo específico. Las nociones fundamentales entorno a los cuales se basa la ideología dominante del proyecto de arquitectura son *tipología, tecnología y morfología*, a los cuales corresponde conocimientos específicos (Battisti, 1975, p. 44). Atentos a la distancia histórica de esta teoría se reconocen estas categorías como invariantes epistemológicos disciplinares susceptibles significados varios.

La ideología en una práctica teórica como el proyecto de arquitectura, exige: confrontar constantemente los contenidos disciplinares en cuando a las contradicciones que presenta con el contexto político, la realización de ejercicios disciplinares insertos en un contexto general de prácticas sociales y de procesos de transformación puesto que inciden en la realidad en distintas escalas, cuestionar las metodologías mecanicistas, asumir los productos de conocimiento disciplinar como momentos de producción ideológico, y redefinir la base disciplinar de la práctica proyectual sobre la ciudad ámbito aplicación y contradicciones (p. 19). La *tipología* se entiende como un instrumento de conocimiento, de análisis y estrategia proyectual de producción, considerada un medio tradicional y hasta perimido mientras nosotros entendemos como factible de ser re significada y posible de operar por su enorme versatilidad. Nos interesa marcar y enfatizar el potencial de transformación y cuestionamiento que ofrece el proyecto de arquitectura.

Existen ciertos prejuicios o supuestos erróneos acerca de la *técnica*. Uno de ellos es considerar que la técnica es neutral, es decir puede ser independiente de la cultura y de la política. En los distintos niveles que nos refiramos a la técnica, ésta no se involucra de modo imparcial e inocente. Las técnicas y tecnologías surgen de manifestaciones y necesidades de cada sociedad. Está implícita en la *condición humana*, y no se la puede separar de la cultura⁵.

La selección y uso de los tipos de representación, de determinadas técnicas constructivas, significan tomas de decisiones de los arquitectos entre otros, como depositarios del poder intelectual y de ese modo son factores de poder y están al servicio de determinados sectores de la sociedad⁶.

La dimensión *morfológica* de la arquitectura, o sea el estudio de la forma como categoría subsidiaria del proyecto es condición inherente a la concreción del proyecto y a la arquitectura. “Trata del estudio y conocimiento de la razón de la forma y constituye el todo material del proyecto” (Miranda, 1999). De tal modo que la forma es variable inescindible respecto del proyecto y de la arquitectura, en el sentido que vincula los modos de habitar con la materialidad técnica. (El uso y la construcción como condicionantes de la forma que es la dimensión específica de la arquitectura).

En el conocimiento científico se observa la existencia de conocimiento objetivamente construido, cuestión que en ciertas áreas de la arquitectura esto no es evidente, por la tradición empírica que tiene como disciplina y por lo tanto ideologizado. El rol y papel del arquitecto dentro de un sistema capitalista es ocupar espacio dentro de la superestructura de modo de participar y construir un pensamiento dialéctico y crítico (Battisti, p. 224). La morfología, como parte de esa práctica empírica produce y reproduce conocimientos ideológicos y propone nuevos modos de organización de esos conocimientos que se expresa a través del proyecto entendido como instrumento de transformación y de conocimiento, en cuanto a representación de la materialidad de los procesos físicos.

Una primera contradicción en el área de la morfología es el origen histórico de la disciplina arquitectura por la cultura figurativa de la percepción en los factores de la representación y de la forma. Esta se vacía de contenido y se reduce a los efectos de representación. La segunda contradicción es el rol de los arquitectos, que como intelectuales, en el manejo de las representaciones, se convierten en sujetos funcionales a las clases dominantes actuando como ideólogos responsables de la estructura de poder (pp. 224-225). Esto más allá de todos los debates acerca de la autonomía disciplinar.

Este enfoque, reviste total vigencia y amerita una vigilancia epistemológica y una postura crítica, sobre todo en el rol de docentes arquitectos. Si pensamos en la intensa circulación de información por proceso de globalización, revolución informática, aparecen los discursos disciplinares contemporáneos surgidos en los países centrales, miradas eurocéntricas como únicos y hegemónicos, introduciéndose en nuestra realidad periférica latinoamericana con desajustes sustantivos. Por lo cual, sin tener una mirada ingenua ni de aislamiento con pretensiones de autosuficiencia, se impone un rigor crítico, que permitan interactuar acentuando lo propio pero en interrelación con lo ajeno.

1.3. Distinciones entre Proyecto y Diseño

Consideramos necesario señalar las diferencias entre *proyecto* y *diseño* para precisar la perspectiva en cuanto a la problemática. Esto permitirá explicar por qué hablamos de proyecto en la enseñanza de la arquitectura. A propósito acordamos en el concepto de arquitectura de Emilio Battisti (1975):

(...) La arquitectura, en el proceso de conocimientos que pretendemos adquirir y desarrollar, debe ser primordialmente un conjunto de prácticas que transforman y conforman un determinado ambiente físico, como modo de apropiación de la naturaleza por parte del hombre, en el particular caso de las relaciones de producción vigentes (y no, solo como forma de arte, o como pura expresión espacial de relaciones sociales, o bien como expresión técnica...) (p. 301)

La arquitectura como disciplina ideológicamente constituida merece analizarse con todos los factores que afecta, transforma y se desarrolla. En ese sentido, la arquitectura permite la transformación, a través de *un orden* determinado del espacio del hombre como ser y del devenir de un colectivo en un medio cultural definido. Así, la arquitectura desde su origen ha permitido organizar la realidad física con orden material y cultural. ¿A qué nos referimos cuando hablamos de la noción de *orden*? Los cambios, y transformaciones, la diversidad cultural son referentes conceptuales en el hacer arquitectónico actual. Significa que para validar la práctica de la arquitectura y, por lo tanto, la generación formal contemporánea es necesario contemplar los parámetros sociales relativos a esa praxis.

El *proyecto* implica ante todo *acción* y “deseo de actuar” (Marina, 1993, p. 159). La ausencia del deseo impide desarrollar un proyecto. El proyecto, que se constituye como una anticipación involucra diferentes operaciones mentales: percepción, integración de infor-

mación, toma de conciencia de un conflicto, juego de subjetividades, participación activa de la memoria.

El *proyecto* se presenta como una estrategia del hacer, plantea objetivos (qué hacer), identifica y formula conflictivas y problemáticas, y está regido por la necesidad de generar ideas, su traducción formal mediatizada través de simbolizaciones representacionales.

En la idea del mundo como proyecto dinámico, el hombre es un ser que nada tiene de estático e inalterable, según el enfoque O. Aicher, está el concepto de cambio, implícita en el proyecto, en tanto obra de la creación del hombre, que comparte permanencia y transformación. En ese sentido afirma que el proceso de proyectar da lugar a una “descenralización de la verdad y la razón universal”. El sujeto asume, a partir de su intuición y su razón, la construcción del proyecto. En este sentido, entendemos que en nuestra contemporaneidad sin verdades únicas estamos en un proceso de revisión continua, por lo tanto, se “carece de una única filosofía del proyectar y del hacer”. Nos preguntamos entonces: ¿coexisten diversas filosofías, ideologías que expresan diferentes modos de proyectar? Dicho autor plantea la ausencia de un “reservorio de donde podamos extraer conocimiento objetivo” (Otl Aicher, 2001, p. 125, 134, 175). Se trata entonces de engrosar y objetivar con conocimientos específicos en lo disciplinar.

El proyecto de arquitectura aparece históricamente con la Modernidad como una formulación de una hipótesis de progreso, en el contexto de la arquitectura que se constituye como una práctica social, de un saber particular, culturalmente compleja. Una primera distinción es con el término de *composición*, sobre el cual hay acuerdo de considerar como opuesto al de proyecto, por su origen en cuanto poner en posición y distribución diferentes elementos de modo armónico, de elementos existentes. Esto implica una noción opuesta a la idea de invención que conlleva la idea de proyecto en la modernidad. (Sarquis, 2003, p. 43, 156)⁷.

El diseño arquitectónico, como tal, tiene sus raíces en la producción industrial seriada, la que implica una fragmentación, apunta a las partes y proporciona una visión parcial, no por ello innecesaria. Munari (1981) define el *diseño* como el proyectar un objeto teniendo en cuenta los aspectos estéticos, el diseño así resuelve problemas al dar forma a objetos, de modo que se podría asimilar el significado de plan al de diseño. A pesar de las diferentes significados del término diseño, se asocia con dibujar, formalizar bi o tridimensionalmente, en los años sesenta que se lo ha usado como sinónimo de proyecto. La idea de diseño remite a precisar la forma, se trata así de una actividad que se subordina al proyectar, constituyéndose esta última en una mucho más abarcadora que la primera. Tomamos la actividad de proyectar como una dimensión fundante en la enseñanza de arquitectura, puesto que comprende la generación de ideas (conceptos y configuraciones) al hacerlo, involucra la identificación de problemas y necesidades hasta la acción propositiva desde un punto de vista conceptual y también formal. Se plantea el proyecto como una dimensión que resulta inclusiva del diseño. La idea de diseñar implica precisar la forma, es la definición morfo espacial. Desde una perspectiva sistémica, el diseño correspondería a un subsistema del proyecto.

El proyecto es una dimensión epistemológica de la arquitectura y además es mediador y anticipación metodológica para la transformación de la realidad y creación de nuevas realidades a través de la arquitectura. Se constituye así en un dispositivo de orden técnico,

artístico y cultural que tiene distintos campos de actuación; el campo de la formación, profesión e investigación (Sarquis J., 2004, p. 268, 274, 279). Hay un núcleo duro disciplinar sobre el cual es imprescindible estudiar, investigar para poder actuar.

De modo que consideramos el proyecto como una práctica social que con un fundamento conceptual e ideológico tiene un carácter cultural, permite desarrollar una acción positiva en el orden conceptual y formal. A través de un lenguaje proyectual específico posibilita la prefiguración y la planificación transformadora del contexto social.

1.4. Lenguaje y expresión en las disciplinas proyectuales. Innovación y tradición⁸

Nos situamos en una posición no apocalíptica, ni nostálgica, sino más bien desde una integración. ¿Qué es lo que atraviesa las disciplinas proyectuales? El proyecto, que es elemento común en las disciplinas proyectuales presenta a la expresión gráfica como tema transversal, y común al quehacer académico y profesional.

Si proyectar es pensar para el futuro, surge seguidamente la aparente dicotomía entre *innovación versus tradición*, porque la idea de futuro incita a la de transformación. Entendemos la *innovación* como parte de cambios creativos que modifican las reglas y los materiales de cada campo disciplinar. Claramente la novedad alude solo cambios puntuales y efímeros mientras que la innovación implica permanencia y consolidación sostenida de ellos en el tiempo.

Cada disciplina tiene un pensamiento y por lo tanto un lenguaje propio que determina modos de expresión particulares. El proyectar y diseñar en arquitectura conllevan el desarrollo de un pensamiento y un lenguaje particular que denominamos lenguaje proyectual. El lenguaje es el límite y la expresión del pensamiento.

La complejidad en el pensamiento proyectual se deriva de la necesidad de conjugar distintas dimensiones que, en el lenguaje proyectual, se traducen en la morfología, en la tecnología, en lo funcional. Esta perspectiva permite señalar que el pensamiento proyectual es crítico e incluye al pensamiento lógico, el somático, el espacial, el lingüístico, el técnico manual y el trascendental (Breyer, 2004). El entrecruzamiento de diferentes tipos de pensamientos genera redes que, sin embargo, no se funden ni confunden, sino que dan lugar a una forma específica de pensar el proyecto. De tal modo, la elaboración de un proyecto arquitectónico implica una síntesis a partir de datos pertenecientes a múltiples disciplinas, como las ciencias humanas, las ciencias lógico-formales, el pensamiento filosófico, etc., que confluyen en la actividad de diseñar y se articulan entre sí.

Entre los fundamentos de la enseñanza del proyecto se identifica cuatro ideas centrales y significativas en la educación artística:

(...) la propia percepción como hecho cognitivo la relación de la intuición con el intelecto; la relación entre diferenciación y generalización y los medios (...) Los medios nos revelan sus características únicas por contraste con otros medios. Los medios no son algo secundario y según sea el medio también será distinto el mensaje que se quiere transmitir. (Arnheim 1993, p. 22, 17, 20, 29, 65)

El conocimiento y la manipulación de los diferentes materiales como herramienta de comunicación implican diferentes significados en su aplicación y como técnicas que son no están escindidas de la cultura a la cual pertenecen.

La arquitectura evidencia las *huellas de los instrumentos y medios con que se la produjo*. La selección y el uso de los instrumentos es una cuestión ideológica que tiene sus implicancias en los niveles de innovación en el plano conceptual e instrumental. No hay medios neutrales, sino que tienen intencionalidad.

Geometría y arquitectura

Las distintas geometrías tanto clásica como las no convencionales, han sido instrumentos de Interpretación y (decodificación) de la naturaleza. También como modos de ver, entender el mundo, pensar la realidad y hasta son metáforas de la realidad tal el caso del psicoanálisis con el nudo de Borromeo, como formas de registro de los mundos del hombre; y principalmente como gramática en el proyecto de arquitectura

En lo disciplinar específico la geometría es el instrumento primordial, producto intelectual, que permite interpretar el sistema de formas reales, esto es arquitectura como espacio construido. También como sistema gráfico - matemático, auto comunicación en los procesos proyectuales. Y como medio gráfico para transmitir y para comunicar el proyecto antes, durante y después de la construcción. Esto es definir y delimitar la forma y el espacio. Cada una de *las geometrías se enmarca en un Paradigma cultural* predominante que les corresponde. No hare acá una reseña histórica y menos cronológica de las distintas geometrías, pero es preciso señalar que de acuerdo a cada paradigma epocal corresponde un *paradigma disciplinar* del cual resulta un *lenguaje* arquitectónico, mediatizado por determinadas geometrías y que han generado un tipo de espacio arquitectónico particular que representa y es símbolo e ideología de momento histórico. (Ver Figura 1)

Surge el interrogante ¿hay preferencias por alguna geometrías más que por otras? Como señale hay tipos de arquitectura que usaron y usan geometrías *racionales* esto es (euclidianas) de figuras ideales e inmutables o Geometrías llamadas «*sensibles*» esto es no euclidianas, que valoran la posición y no la dimensión, la conectividad y las deformaciones (topología). En el ámbito de la *generación formal arquitectónica*, el uso de ciertas *geometrías no euclidianas* tales como *la hiperbólica, elíptica, fractal y topológica* tienen más posibilidades de implementación con los sistemas digitales. La complejidad en el desarrollo de las alternativas proyectuales como así también en su definición para su construcción, *son más potentes desarrollados por los sistemas computacionales*. La reducción a la cuestión geométrica-formal es habitual y deja de lado la complejidad de cuestión arquitectónica, por lo cual es preciso tener una mirada crítica sobre los resultados que podemos lograr. La descontextualización puede resultar fácil, por lo cual se requiere una mirada atenta y prudente en relación a su uso. No se debiera perder de vista cuestiones fundamentales que hacen a las condicionantes y apropiación de las formas a su contexto. Quizás en este mundo; lo digital aparece como revolucionario, pero si no la cargamos de contenido, y sentido, se puede tornar en vacío, frívolo y banal, como suele ocurrir en muchos casos.

¿Importa preguntarse cuáles son las influencias de lo digital y analógico o manual en el proyecto?

Internet es uno de los más poderosos medios que ha transformado todos los campos de la cultura, la percepción y también la producción artística y por lo tanto los modos de pensamiento.

Desde el proyecto, *las tecnologías digitales* presentan varias aristas de análisis, desde su uso solo como medios gráfico representacionales al inicio, hasta su implementación y evolución para generación formal y de arquitectura de investigación y experimental como el diseño paramétrico.

Los procesos, herramientas o medios digitales constituyen un repertorio bastante amplio de recursos y condiciones y *la tecnología computacional implica una apropiación digital*. La arquitectura, en sentido convencional es, en tanto forma construida, remite a la estabilidad y a lo material, frente a la idea de realidad virtual asociada al ciberespacio y al medio digital. Desde esa perspectiva cabe el interrogante: *¿existe la arquitectura virtual?*, algunos opinan que solo es *gráfica digital*, una posibilidad de ser y que no va a ser nunca. Pero desde *lo experimental la realidad virtual existe* y si existe como un modo de habitar el espacio; se podría afirmar que es posible *una arquitectura virtual*.

Peter Einsenman (2008), nos habla de las posibilidades en un *mundo hipermediatizado*:

¿Cuáles son las cuestiones a las que se enfrenta la arquitectura en la actualidad? En primer lugar, es un hecho que vivimos en la era de los medios de comunicación, sobre los cuales apenas tenemos control (...). Hoy en día es difícil ganar un concurso con el proyecto de un edificio recto: parece que los edificios deben hacer gimnasia, retorcerse, girar... Esta es la arquitectura de la era de los medios de comunicación. (...) Cualquier grupo de jóvenes arquitectos quiere ser vanguardista. Ninguno de mis estudiantes desea saber nada sobre Palladio ni sobre Le Corbusier. Lo que quieren es el último afrodisíaco arquitectónico (...) todos quieren saber cómo ser Zaha Hadid. (...) En la actualidad, a arquitectura está perdida en la cultura de lo espectacular, en la idea de imagen, de marca, en lo que sólo puede llamarse promoción (...) la arquitectura se ha convertido en superficie, y los efectos de la superficie nos intoxican. Hoy mis estudiantes no pueden dibujar plantas; dicen que ya no necesitan secciones, sino modelizaciones en tres dimensiones. (...) La famosa sentencia de León Battista Alberti según la cual una casa es una ciudad pequeña; y una ciudad, una casa grande, constituye la primera afirmación de la relación de la parte con el todo pero tras haber servido de sostén a la arquitectura durante quinientos años, esa relación se encuentra ahora en tela de juicio. Ahora los arquitectos creen que lo importante tiene que ver con los componentes y con la infinita reproducción de la variabilidad. La informática plantea estas dos cuestiones: la idea del componente y la idea de la superficie. (...) Predomina la concepción de las partes sobre el todo, coincidente con la cultura de la imagen (superficies) y la subestimación del todo, en el proyecto, ya que se puede acceder a los componentes y sus relaciones por medios digitales de modo casi instantáneo y simultáneo.

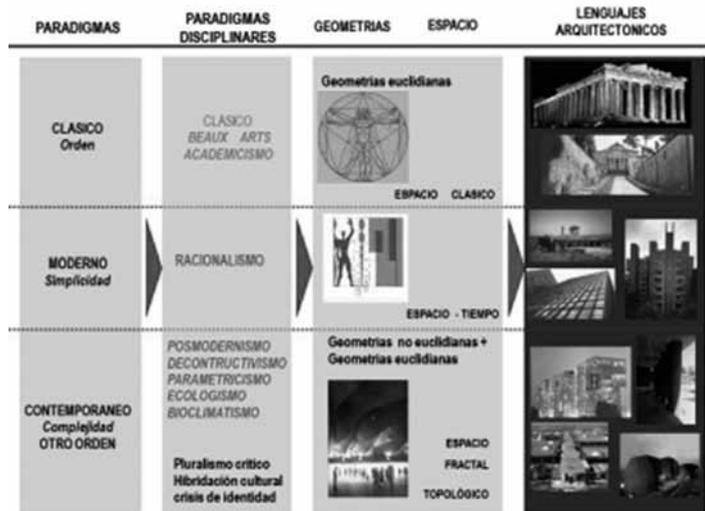


Figura 1. Relación entre paradigma disciplinar y lenguaje arquitectónico

Uno de los riesgos de los medios digitales es que es sencillo visualizar las partes en 3D y se pierde la idea del todo y las relaciones de escala. Hay una seducción por el fragmento que enmascara reconocer la importancia de la totalidad en una obra de arquitectura. El todo, aun con sus distintas concepciones, sigue siendo primordial y más aún en el campo de la formación de los arquitectos. Hay un inter juego de escalas donde el todo y las partes deben estar presentes.

A su vez los medios analógicos posibilitan un tiempo más pausado que trasunta en un hacer donde hay un pensamiento más reflexivo, aunque sea con ritmo más lento: la mano que piensa como señala el finlandés Pallasma.

Si bien cabe señalar que hay excelente arquitectura de autor, el problema se suscita en el ámbito de la enseñanza y además en el cómo hacemos ciudad, para no caer en una banalización del proyecto.

El uso de la tecnología digital en el proyecto de arquitectura resulta controversial. (Piñón, 2006). Por un lado, la suerte de mitificación que ha realizado el comercio de estos nuevos instrumentos, por otro muchos profesionales conservan cierta resistencia en su uso, mientras que otros consideran banalmente que se trata solo de ahorro de tiempo y esfuerzo, en la medida que permiten la reproducción y repetición más eficientemente que el dibujo artesanal, o sea como facilitador en términos de representación. Y también están quienes fantasean con una mayor creatividad para producir formas y estructuras sorprendentes, actitud que no deja de ser frívola y superficial. A la vez afirma que:

(...) el uso de la computadora en el proyecto de arquitectura propicia el ejercicio de la mirada y fomenta la capacidad de juicio, al facilitar la visuali-

zación previa de los extremos del objeto con diferentes niveles de precisión, a distintas escalas a la vez (...) Aunque parezca una paradoja, la pc exige mucho más de quien proyecta, ya que le ofrece más variables sobre las que actúa el juicio, aumenta su responsabilidad en la calidad del resultado. (Piñón, 2006, p. 144)

Ciertas arquitecturas contemporáneas de valor, claramente *implementan y complementan* recursos diferentes. Esto se advierte en generaciones de jóvenes arquitectos, tanto de países centrales, no pertenecientes al star system y de Latinoamérica. En nuestro continente, la generación de jóvenes arquitectos (S. Benítez, A. Aravena, R. Iglesias, F. Uribe, Mazzanti) busca autenticidad *en expresión de sus producciones*, tanto de sus obras como en los discursos.

2. Enseñanza e ideología

“(...) *Reformar el pensamiento para reformar la enseñanza y reformar la enseñanza para reformar el pensamiento*”
(Morin, E., 1999, p. 21)

Consideramos preciso partir de los siguientes supuestos generales acerca del proyecto:

- La arquitectura y el proyecto se consideran actividades esencialmente creativas, que implican capacidad de transformación.
- El proyecto en arquitectura constituye, en el proceso de formación, el núcleo integrador de conocimientos.
- El proyecto, en tanto trayectoria flexible y abierta, posibilita un aprendizaje crítico y continuo.
- El proyecto puede actuar como eje central del dispositivo pedagógico multidimensional, esto es como texto y pre-texto en el acceso al conocimiento.

La enseñanza del proyecto de arquitectura, presenta una influencia directa de factores culturales, institucionales y sociales que exceden lo estrictamente disciplinar. Esto muestra la necesidad que la enseñanza del proyecto sea tratado desde distintos campos de estudio: el pedagógico y el arquitectónico. La reflexión sobre la integración de los aspectos teóricos-prácticos propicia la construcción del tercer campo que es el de la didáctica proyectual. (Ver Figura 2)

Es preciso trabajar en el entrecruzamiento de saberes; conjugar la indagación de la *lógica disciplinar* con los aspectos didácticos-pedagógicos; y con una perspectiva crítica, identificar la relación recíproca entre teoría-práctica con una perspectiva crítica. Nos planteamos distintas hipótesis o supuestos principales en los distintos campos referenciales.

En cuanto al campo disciplinar arquitectónico, se tiene como hipótesis⁹ que a una determinada forma de producir y hacer arquitectura, corresponde un determinado modo de enseñanza de la disciplina. Se evidencia que la formación disciplinar y la práctica profesional siempre han estado ligadas. El estrecho vínculo de esta relación se expresa en los

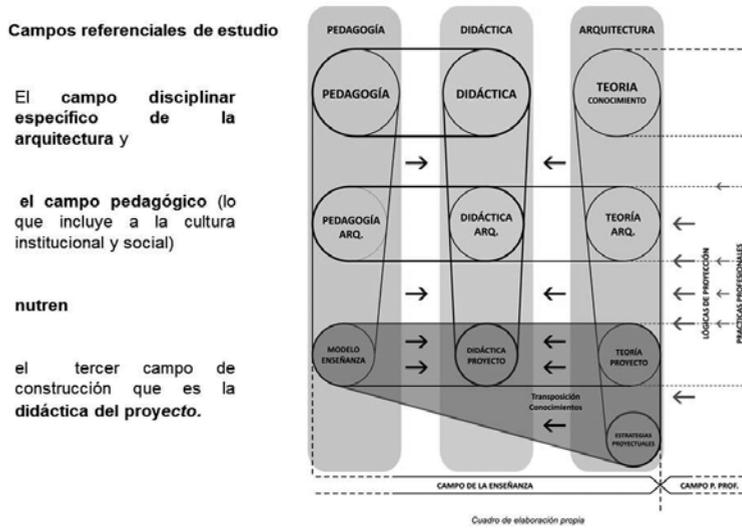


Figura 2. Campos referenciales de estudio

pares: producción del proyecto-ámbito profesional y reproducción del proyecto-ámbito de enseñanza. Si se modifican los modos de producir la arquitectura, necesariamente se modifican los modos de enseñarla.

Concepto y forma¹⁰ constituyen un par de ineludible análisis en el proyecto. Uno de los momentos críticos en el proceso de diseño se presenta en el paso del concepto a la concreción formal, de la idea conceptual a la formalización. Si se considera que el proceso de proyectar es recursivo (esto es, no lineal, donde uno y otro pueden ser causa y efecto), la forma puede también retroalimentar la misma generación de la idea, es decir, la formalización se convierte en fuente de producción de conceptos. Además, no constituye un solo momento sino diversos momentos que se dan a lo largo de la trayectoria del proyecto. Por lo cual tenemos como hipótesis que en el proyecto arquitectónico el tránsito del concepto a la forma se posibilita a través del uso de diferentes estrategias de enseñanza¹¹.

En el campo disciplinar arquitectónico se tiene como supuesto que de las distintas lógicas de proyecto surgen diversas estrategias proyectuales. Estas serán desarrolladas en el siguiente apartado.

2.1. La didáctica proyectual como eje ideológico de la enseñanza de arquitectura

La didáctica es la disciplina teórica que se ocupa de las prácticas de la enseñanza y que tiene como misión describir, explicar y establecer normas para la acción de enseñar. (Camillone, 2007, p. 22)

Importan los aportes en los estudios metodológicos específicos disciplinares en los abordajes de esta temática, basados en paradigmas en la conceptualización del diseño o proyecto (Burgos, 2010).

Herbert Simon con una visión positivista considera el diseño como una ciencia artificial basada en la organización, planificación y orientación de problemas; o el procesamiento y sistema de datos, entiende el diseño como *resolución de problemas* (*problem solving*). Entiende el diseño como una mezcla de conocimiento teórico y habilidades prácticas, para la formalización de artefactos, como actividad preeminentemente racional que tiene injerencia en el mundo de lo artificial como actividad netamente racional y sintética (2006, p. 5) a diferencia del conocimiento científico de carácter analítico de la ciencia.

La perspectiva constructivista de Donald Schonni entiende el diseño como *construcción de problemas* a partir del concepto de conocimiento en la acción, basado en la *reflexión sobre la acción*, que tiene que ver con las disciplinas que se aprenden *haciendo*¹². Según el autor se presenta una paradoja y a la vez dilema: “el estudiante no comprende lo que necesita aprender y solo puede comprender haciendo lo que aún no comprende”. (1992, p. 85)

La *construcción del problema* (*problem setting*) a diferencia de la *resolución de problemas* de Simon implica una distinción en el abordaje desde lo cognitivo, en cuanto este último refiere y se ajusta a procesos sistemáticos de *baja complejidad*, cuestión que evidencia la ineficacia de este enfoque. La hipótesis constructivista de Schonni presenta mayor coherencia atiende a la naturaleza dialéctica y compleja de los procesos proyectuales (Burgos, 2010). Esta dualidad conceptual y los problemas que se observan en la enseñanza y aprendizaje conducen a búsquedas y construcciones en el abordaje del problema. Instalados desde esta perspectiva, es preciso reflexionar y revisar el significado vigente de los modos de proyectar y diseñar arquitectura en nuestras universidades. Precisamente, el taller de proyectos es el ámbito de experimentación simulada de estos procesos en su totalidad, entonces, se nos plantea la posibilidad de validar y recuperar el concepto de proyecto de arquitectura como dispositivo central para la enseñanza de la disciplina.

La didáctica del proyecto se reconoce como una didáctica específica en construcción, esto es abierta, no acabada que aspira a establecer su sistematización. La enseñanza del proyecto es ejercida por arquitectos con formación profesional general que logran su experiencia en lo didáctico-pedagógico de un modo intuitivo y merced a la práctica docente. Sin embargo, las transformaciones culturales y evolución histórica de las instituciones señalan la necesidad de integrar nuevos saberes para revitalizar el compromiso social de la universidad. Considero relevante no solo los modos de hacer, sino cobra importancia la teoría del proyecto y más aún las formas de llevarla a la práctica.

El campo de conocimiento o de los *saberes* (Sarquis, 2004, p. 29,37) de la didáctica del proyecto se sitúa fundamentalmente en el campo de *la práctica*, aunque tenga teorías que la sustenten. Perteneció al campo de la *praxis*, desde el punto de vista de formadores, con la perspectiva de Gilles Ferry, ya que tienen como objeto la acción encaminada a un fin, esto es educativo y para formar un profesional arquitecto requiere de un conocimiento práctico-reflexivo¹³.

Respecto a lo disciplinar específico apelamos a las categorías clásicas y la situamos en *el campo poietico* (Aristóteles) o *técnico* (Ferry, 1997, p. 75-85), ya que tiene como objeto hacer o producir *algo útil*, en este caso un *proyecto instrumental*, como objeto de cono-

cimiento, ya que está en el campo formativo. Por ello se hace necesario un *conocimiento técnico*, que requiere una *reflexión sobre el hacer*. (Ver Figura 3)

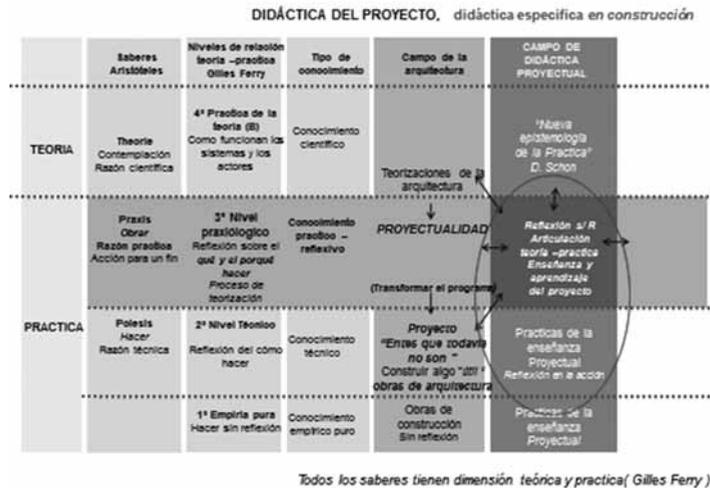


Figura 3. Campos de conocimiento

Entre los aspectos didácticos-pedagógicos sobresalientes de la arquitectura se caracterizan por que el eje está centrado en el proyecto como dispositivo pedagógico. La formación consiste en un enfoque global, caracterizada por la transversalidad de conocimientos y saberes de diferentes disciplinas que confluyen en el proyecto. Además hay una jerarquía en la transmisión del saber hacer, con definiciones estrictas en las reglas de progresión. El saber de la arquitectura se extrae del hacer y se alimenta de especulaciones teóricas, utilizando el lenguaje específico del proyecto.

Presenta un núcleo de la tradición simbólico en la transmisión del saber que es el uso de papel y lápiz, que por mucho tiempo fue efectiva, por lo cual no hubo mayores cuestionamientos sobre su adaptación a los cambios sociales y culturales.

Por otro lado con el advenimiento del “síndrome de la especificidad” quedan de lado la centralidad y transversalidad del taller de proyectos y pierde fuerza respecto a las áreas teóricas. El imaginario instituido de la experiencia profesional como legitimador en la formación no sólo no es suficiente, sino que en la actualidad el conocimiento del oficio no basta para su enseñanza y hasta es inexistente entre los docentes medios, provocando una fuerte contradicción.

Entre algunos fundamentos de la enseñanza del proyecto hay que señalar:

El *taller, atelier o Studio* de proyecto. (Schon, 1992; Souto, 2000) está considerado el prototipo de formación profesional. Como dispositivo pedagógico social implica una red de

saber y poder, en cuanto a relaciones de significados en el primer caso y de influencias en el segundo, articulando ambas variables.

La *reflexión* como eje, la *reconstrucción crítica*, (Schon, 1992; Edelman, 1989, 1995) de las propias prácticas, de los sujetos implicados; del currículo como proceso con intenciones socioculturales pedagógicas, contenidos, estrategias y acciones, como así también *reflexión en la acción*, en lo específico proyectual.

La *crítica* Attoe (1982) es el instrumento en la enseñanza y evaluación del proyecto de arquitectura por antonomasia y es transversal al proceso. Como herramienta presenta problemas. Los imaginarios oscilan entre extrema racionalidad y un exceso de arbitrariedad, y surgen dificultades para realizar una crítica objetiva.

El *lenguaje* de la crítica presenta conflictos, ya que a veces es provocador, desestructurante, ambiguo, y subjetivo. Se hace necesario incluir las de un orden específico disciplinar objetivo, como la crítica normativa en general, por tipos o la crítica dimensional tal como lo plantea Attoe.

La autonomía en la formación pone en juego diferentes situaciones y posibilidades en la trayectoria con un andamiaje vigotskiano. Así “la formación instruida” y “la formación construida” (Mabardi, 2001; Vigostky, 1978) manifiestan las diferencias de las relaciones en el proceso de construcción del conocimiento y de las asimetrías docente-estudiante que naturalmente deben favorecerse para lograr una mayor autonomía en el desarrollo del estudiante. (Ver Figura 4)

Desde una perspectiva curricular la enseñanza de la arquitectura está basada esencialmente en la enseñanza del proyecto como contenido principal, pues oscila entre el 21% hasta el 50% de la carga horaria en relación al Plan de estudios. Al respecto, Monedero (2003) dice, “en todos los países se considera que la enseñanza de la arquitectura debe estar basada en el desarrollo de proyectos y que ésta es una singularidad positiva que debe ser mantenida y desarrollada”. (2003, p. 243) (Ver Figura 5)

En nuestra facultad sobre un total de 4224 horas de dictado en el grado, el porcentaje de carga horaria del área de proyectos es del 39,77 % sobre el total. La carga horaria asignada al taller es superior a las del resto, es decir, a las otras asignaturas teóricas. Sobre el total, el taller ocupa poco más que una *tercera parte*; entonces, se observa que las materias teóricas cobran mayor importancia. La tendencia en los últimos tiempos es la *tallerización* de los espacios de asignaturas teóricas, lo que se podría interpretar como una valoración del dispositivo taller en otras áreas de enseñanza o como una suerte de subvaloración de los contenidos estrictamente teóricos y la necesidad de reforzar la práctica del proyecto.

Fundamentos de la enseñanza del proyecto

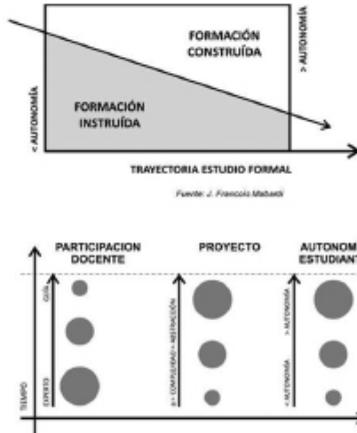


Figura 4. Fundamentos de proyecto

El proyecto como Contenido

"(...)El desarrollo de proyectos es una singularidad positiva que debe ser mantenida y desarrollada."
 Monedero: 2005

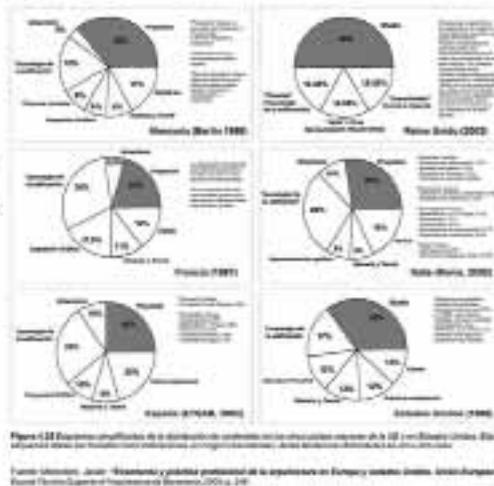


Figura 5. El proyecto como contenido curricular

2.2. Modelos de enseñanza

A partir de la identificación de los distintos modelos de enseñanza del proyecto, con sus características más notables, que mostramos sintéticamente: Mimesis, Heurístico, Investigativo (Fernández, 1999); se posibilitó la reconstrucción del taller Tradicional de Diseño y el Taller Digital. Para reconocer las principales características se tuvo en cuenta aspectos, como el concepto de arquitectura que tiene de referencia, los sujetos como actores intervinientes, los contenidos que abordan en la estructura curricular, las formas de comunicación que utilizan.

El taller como *caja de herramientas* (Lagos R., Herrera S., 2006) pone énfasis en la indagación de los medios informáticos, su potencialidad como recurso de comunicación y dispositivo pedagógico. En esta propuesta de talleres experimentales se establece una analogía con los principios de la cultura de la informática: imagen, representación y conectividad y se integran con interés distintas estrategias de enseñanza: seminarios, plataformas virtuales, estructuras formales de notación sistemática, espacios de intercambio transversales con otras carreras, *bucles* teórico-prácticos. Queda como incógnita en este modelo si se modifica el proceso interno de generación o se usa las técnicas digitales solo como medio representacional y comunicación.

Si el proyecto es núcleo de la enseñanza de la arquitectura, por lo tanto se puede *asimilar los Modelos pedagógicos de arquitectura con modelos didácticos o de enseñanza*, de modo global. Los estudios conducen a reconocer la clara centralidad y preeminencia del *proyecto* en los diferentes casos aun cuando presentan particularidades. (Ver Figura 6)

Modelos de enseñanza del proyecto en arquitectura

	concepto de arquitectura	actores	medios de comunicación	formas de enseñanza y aprendizaje	metodologías proyectuales	modo de estudio-producción	ejemplos
MODELO 1 mimesis	como objeto de la actividad	el actor o aprendiz	verbal-visual	escena-imitación aprender haciendo	que partido	proyecto-valor objetivo. Simulacros	Proyecto de Arquitectura
MODELO 2 heurístico	como objeto de la actividad social	«actores» arquitectos arquitectos profesores de informática usuarios	verbal- multimedios	por descubrimiento aprender haciendo	partido diversión exploraciones experimentales	proyecto-valor informal interactividad	Proyecto Cátedra Unión Forrest & de Laboratorio Una Cátedra de Cálculo 3D
MODELO 3 investigativo	como objeto de la actividad	«actores» de la actividad «comunidad» «usuarios»	analógico digital	escena-imitación por descubrimiento aprender haciendo	partido que «experimenta»	proyecto-valor arquitectónico interactivo	«Ludwing» Mesa PAU (Arquitectura P.R.T.I.)
MODELO 4 laboratorio de diseño	como producto de la actividad	«actores» de la actividad «usuarios»	analógico digital de diseño de comunicación interactividad	por descubrimiento aprender haciendo	que partido partido «experimenta»	fundamento proyecto por descubrimiento de objetivo-valor	en que Laborio de - UBA
MODELO 5 labor-digital	como objeto de la actividad	«actores» arquitectos arquitectos de informática usuarios	verbal- multimedios	escena-imitación aprender haciendo	proceso «logica» «metodo» «plataforma» «herramienta»	Proyecto-valor objetivo interactividad	Edificio analógico por PC PC 3D Taller de las Arquitectura
MODELO 6 laboratorio de herramientas	como herramienta cultural	«actores» arquitectos «usuarios» «comunidad» «usuarios»	analógico digital «digital» «plataforma» «herramienta» «comunicación» «interactividad»	aprender haciendo reflexión en la actividad	que partido	Proyecto-valor	Taller de Herramienta de Diseño. UBA

Figura 6. Modelos de enseñanza del proyecto

Pautas para una propuesta de modelo didáctico del proyecto:

El proyecto como capital cultural, da lugar a una reproducción de los *modus operandi del campo profesional* al de la enseñanza, con sus conflictos y contradicciones. Pero a la vez las escuelas de arquitectura también son ámbitos de construcción de transformaciones y abren oportunidades de innovaciones en la enseñanza. El taller tradicional se caracteriza en términos generales por prácticas docentes determinadas por el pragmatismo, basadas en la confianza en el saber e idoneidad profesional, el docente como depositario del saber, y con una posición tecnicista, un tanto acrítica. A su vez persiste una subvaloración del saber teórico proyectual como sustento de la práctica. El perfil básicamente profesionalista determina que no haya un profundo *sentido reflexivo* respecto a las corrientes de moda. Esto se manifiesta en un marcado acople a las tendencias vigentes. Lo que no siempre redundaría en tomar las ideas, en términos de sistemas de orden, sino de lo aparente, relacionándose sólo con las cuestiones estilísticas. (Ver Figura 7)

El modelo alternativo propuesto se basa en un Taller Interactivo y Colaborativo entre docentes y alumnos, e inclusivo, que integre el saber teórico en la praxis proyectual, y comprometido con este medio a la vez que participe de la cultura global de *modo crítico*.

Al Comparar el *modelo instituido* tradicional Y *el modelo alternativo propuesto*, con el rol y las cualidades de los sujetos que intervienen en el proceso, se distingue como sustancial *el aprendizaje por competencias* versus la reproducción - *transmisión de conocimientos*.

La articulación teoría-práctica es constitutiva de la formación profesional. La indagación de contenidos y modos de enseñanza; constituye una búsqueda en aportar a un área fundamentalmente práctica, cuya soporte teórico, por un lado forma parte del currículo oculto, en tanto no se explicita, pero también daría cuenta de la debilidad de la dimensión teórica como corpus propio de la disciplina proyectual.

A su vez surge el interrogante: ¿Las *estrategias proyectuales*¹⁴ trabajadas, pueden considerarse, estrategias de enseñanza? En ese sentido recuperamos los conceptos de las didactas Edelstein (1995, p. 68) y Litwin (1997, pp. 13, 14, 46) en cuanto se asimila al concepto de *construcciones metodológicas* o *configuraciones didácticas* cuando se prioriza modos particulares disciplinares y su vínculo con las prácticas profesionales.

Por ello infiero que el conjunto de estrategias proyectuales trabajadas se enmarcan dentro del concepto de configuraciones didácticas constituidas por *contenidos propios* disciplinares, a su vez articuladoras de teoría y práctica, o sea sustentadas por un corpus teórico-conceptual que permiten desplegar modos operativos para la construcción de conocimientos, en este caso el proyecto, por parte de los alumnos.

En el imaginario de los profesionales docentes dedicados a la enseñanza del proyecto permanece la idea –como parte de la cultura instituida– de que sólo los buenos profesionales tienen mayores posibilidades de ejercer mejor la enseñanza. Creemos que la conjunción de experiencia en el saber hacer profesional, la formación teórica disciplinar y la reflexión sobre las propias prácticas son insoslayables en la enseñanza del proyecto.

Características del modelo de enseñanza tradicional y el propuesto

Aspecto	MODELO TRADICIONAL del taller de proyectos	MODELO PROPROSISTO (IC)
RELACIÓN ENTRE DOCENTES Y ESTUDIANTES	Docente depositario del saber. Estudiante como receptor	Docente como guía. Docente y Estudiante: formación continua.
FORMACIÓN EN DOCENTES Y ESTUDIANTES	Práctica de la docencia caracterizada por el progresismo profesional	Sentido crítico en la práctica ante la multiplicidad de corrientes y aperturas.
	Desvincula entre el saber de los E y D	sistemas colaborativos en formación
MEDIOS DE COMUNICACIÓN	Procesos instrumentales escritos	Enfoque cultural medio analógico y digital
MEJALIDAD EN EL "EJERCICIO" DEL TALLER DE LO REPRESENTACIÓN	"Construible"	Planificación del taller. Incorpora la RED
DE LOS CONTENIDOS	Procesos didácticos implícitos, desarticulación del saber teórico proyectual	Valoración saber teórico - proyectual
DE LOS CONTENIDOS	- como protocolo (cualquier forma es buena) - como sensibilizador social.	creando de experiencias esenciales. -estimulador imaginación. -Disparador problemas complejos sensibilizador de problemáticas sociales.
RELACIÓN TALLER - ÁREAS TÉCNICAS (dentro de la tradicional)	Dinámicas implícitas. Desarrollo paralelo sin articulaciones explícitas, ni planificadas.	Desarrollar dinámicas explícitas integradas/articuladas TT
ENRULCIÓN	Privilegia productos	sinérgico productos, y del proceso de aprendizaje: necesario desarrollo nuevos instrumentos

Figura 7. Características Modelos de enseñanza

3. Una experiencia didáctica de proyecto en la FAU UNT. Electiva *Proyecto y Forma*

“No hay alternativa metodológica que pueda omitir la especificidad del contenido (...) solo desde el contenido y una posición interrogativa ante él puede superar la postura instrumentalista en relación al métodos”. (Díaz Barriga, 1984)

La propuesta del dictado de la Asignatura electiva Proyecto y Forma apunta a superar la fragmentación entre las áreas teóricas (asignaturas teóricas) y prácticas (taller de proyecto) y crear puentes de vinculación entre lo teórico - conceptual y la praxis proyectual. Por lo tanto se trata de asociar, explorar y desarrollar conocimientos relacionados al área del Taller de Proyecto y la Morfología arquitectónica. De tal modo se reconoce a la forma, como una de las componentes intrínsecas de la arquitectura.

Los cambios y transformaciones culturales en las últimas décadas han marcado también una evolución en el campo de la arquitectura y en su enseñanza, lo que nos interroga acerca de ¿cuáles son los núcleos duros de la disciplina?, ¿qué elementos de la tradición debemos rescatar, revalorizar y re significar? Y, ¿cómo proponer alternativas posibles para enfrentar las dificultades en la enseñanza y mejorar nuestras prácticas?

Tradicionalmente la enseñanza del proyecto se apoyaba sobre dos componentes fundamentales: en el dominio del oficio y la experiencia del profesor en el hacer proyectual; y en la formación y el acopio de los instrumentos teóricos producidos y constatados a través de los tratadistas. Sin embargo, actualmente ambos componentes están en crisis, ya que no todos los docentes tienen ejercicio lo que afecta el oficio profesional, ni tampoco

disponemos de referentes únicos ni hegemónicos desde el punto de vista teórico. Es por ello que consideramos necesario la reflexión sobre aspectos referidos al tema mencionado. A modo de síntesis de la propuesta curricular de la asignatura el dictado se basa en 3 momentos:

Momento teórico: durante todo el dictado se aspira a plantear cuestiones para discutir y alimentar a los otros dos momentos. (Campos y componentes del proyecto. Concepto y forma. Lenguaje y pensamiento proyectual. Innovación y reproducción etc.)

Momento analítico: a partir del libro llamado *La buena vida* de Iñaki Abalos, que propone una crítica a 7 casas del siglo XX –y del siglo XXI– de diferentes modos de vida cada una de ellas. Análisis comparativo sus fundamentos filosóficos y su traducción formal. Se considera la propia *arquitectura como material de proyecto* (Helio Piñon) los *propios edificios son fuente de ideas* (Einseman, 2011, p. 10). La mirada crítica y la lectura de edificios paradigmáticos se consideran fundamentales como material de conocimiento para la actividad proyectual.

Momento proyectual: proponemos proyectar una Unidad de convivencia contemporánea. Todo esto con la idea de realizar una experiencia de aprendizaje, dirigida a la construcción de un proyecto propio (individual y colectivo) a través de un camino crítico.

3.1. El contenido como eje en la construcción metodológica: Estrategias de proyecto

Atendiendo que para la construcción de un itinerario didáctico - pedagógico es esencial y no puede ser independiente de *los contenidos*, se ha trabajado con la reelaboración de lo que llamamos estrategias proyectuales. Estas se derivan de la elaboración de las *Cartografía de lógicas convencionales* o establecidas y *cartografía de lógicas emergentes*¹⁵, a partir de las cuales se ha derivado e inferido el menú de estrategias que aquí se presentan. Por otro lado están los temas desarrollados que constituyen otro nivel de contenidos específicos. (En el caso que se muestra como ejemplo se priorizo el tema Vivienda de Emergencia ambiental y productiva).

Un aporte sustantivo como contenido teórico-práctico en esta experiencia didáctica está en el abanico de *estrategias proyectuales identificadas* (Ben Altabef, 2010, p. 129), usadas en el proyecto arquitectónico. Se propone este mapa, no cerrado ni acabado, de estrategias proyectuales, se debe señalar que las taxonomías propuestas, tanto las convencionales como emergentes, no se constituyen en clasificaciones homogéneas ni jerárquicas. Sintéticamente se señalan algunos aspectos:

1. El PARTIDO es una de las modalidades más arraigadas en los ámbitos profesionales y de la enseñanza. Constituye la estrategia de *carácter holístico* por excelencia en el proyecto mediante la cual es posible organizar una unidad totalizadora, a través de un esquema sintético y cumple la función de *mediador* entre la idea y la resultante formal. Si la arquitectura de partido constituye una opción cerrada, lineal, fuerte en lo formal y funcional, surge el interrogante: ¿es posible a través de un esquema simple dar cuenta de la complejidad que el problema de la arquitectura representa actualmente? Pueden identificarse diferencias entre el Partido del Academicismo –uso *de tipos*–; en la Modernidad –con el *programa*

como núcleo identitario— y en nuestra contemporaneidad; de un modo menos sintético. Merced a realizar estas *distinciones* es posible reivindicar esta modalidad.

2. El uso del TIPO y de las TIPOLOGÍAS abre el ya polémico debate del proyecto *innovador* frente al *reproductor*. Son significativas la *permanencia* y la *transformación de los tipos*, por lo cual se consideran pilar epistemológico disciplinar. Nos proponemos resinificarla como instrumento, tal como lo hicieron Corbu, Mies o Alvar Aalto, que demostraron la validez universal del tipo en el proyecto, porque aún a ellos, acusados de haber hecho *tabula rasa*, se los puede analizar en *clave tipológica* si se la entiende como un instrumento flexible en el proyecto, como señala (Aris, 1993, 103). Tal uso dio lugar a un lenguaje con códigos nuevos y confirman el potencial que poseen.

Tanto el *partido* como los *tipos* se consideran estrategias factibles de ser reinterpretadas y re significadas y así modificar su alcance en los procesos de proyecto.

3. LAS ANALOGÍAS Y METÁFORAS CONCEPTUALES Y FORMALES son consideradas como uno de los instrumentos más ricos y creativos. Así los modelos analógicos han tenido probado uso ante problemas complejos y desconocidos. Estas estrategias se usan con mayor y menor nivel de iconicidad, en tanto responden con procesos más o menos figurativos o abstractos. Las relaciones de semejanzas sirven para la interpretación de problemas y para dar lugar a la generación formal y se nutre de distintas disciplinas.

4. DIAGRAMAS E IDEOGRAMAS, con sus *múltiples acepciones e interpretaciones*. Los diagramas son instrumentos de análisis y reconocimiento y operan como una “máquina” de acción generativa y productiva (Gausa, *et al.* 2000, p. 621). Hay una doble lectura del diagrama dado el juego dialéctico entre lo abstracto y lo concreto que proponen la mayoría de las veces formas de organización. Tradicionalmente se asociaba la idea de diagrama con la del esquema geométrico. Se los utilizó como modelos de análisis de estructuras sociales y organigramas funcionales en los 60 y 70. Luego aparece el diagrama como medio de explicación de problemas y de realidades a veces ininteligibles y se toman modelos de otras disciplinas —como las ciencias y las artes— para describir complejidades del mundo.

5. Una fuente primaria generadora de conceptos es la exploración de la MATERIA como medio proyectual. La indagación rigurosa como punto de partida para extraer conceptos es un modo poco investigado en nuestro ámbito. La valoración de lo sensorial nos permite identificar las materias y materiales, tanto densos como sutiles (Naselli, 2004). Henrie Focillon, señala, que la forma sólo es una abstracción mientras no viva en la materia. Las *materias poseen cierta vocación formal* en su condición natural, primaria, y en estado *alterado* y manipulado artificialmente como material. La experimentación, el descubrimiento de cualidades, permite crear puentes entre la conceptualización y la formalización de una idea.

6. Consideramos de interés las PAUTAS como estrategia de definición del *qué proyectar*, esto es en el territorio de la definición *del programa cualitativo*. Tienen como encuadre a la teoría de sistemas, en una concepción totalizadora de Alexander, con una búsqueda

da analítica y racional. Las pautas usan un lenguaje abstracto-conceptual que da lugar a un *embrión formal*. Con otro enfoque, Federico Soriano (2004, p. 8) formula *patrones de pensamientos*, como “pautas, patrones, estructuras, disposiciones (...) formas que asocian idénticos sistemas de orden o de geometrías desde fenómenos y disciplinas distintas”.

7. El punto de partida puede ser también un FRAGMENTO (Trabucco, 1999, p. 61) de tipo conceptual o formal. En la generación con los fragmentos, los nexos y el hilo conductor son temas importantes por lo que aparecen diferentes criterios de articulación de las partes y de la concepción de totalidad. Manuel Gausa afirma que el collage es un método de representación, de producción y de proyectación.

8. *El programa es*, núcleo constante, determinante e ineludible en la arquitectura. La dimensión funcional, tanto utilitaria como estética, le es inherente. Los habituales programas de necesidades representan pautas funcionales relativamente precisas y fijas. Flora Manteola señala:

(...) el programa en general ha venido siempre como una enunciación de locales, eso genera una situación muy paralizante. Cuando aparece la lista de locales están dando como los sustantivos de una sintaxis, faltan los verbos, (...) estos son esenciales porque la arquitectura no son locales, sino acontecimientos, son cosas que van sucediendo desde el espacio y en el tiempo y (...). (Manteola, 2004, p. 57)

Las transformaciones de patrones y conductas muestran la necesidad de trabajar con PROGRAMAS DE USOS como sistemas más flexibles que atienden a la complejidad de los diferentes modos del habitar, de acuerdo a diferentes contextos.

9. LOS PROCESOS DE HIBRIDACIÓN tratan de la *superposición* de informaciones conceptuales y gráficas. La construcción de estas “intersecciones” o puntos de contacto de distinto nivel favorece la interpretación de un modo simultáneo y paralelo de varios problemas. La *hibridación* puede entenderse como la *mezcla y la conjunción de información* (Arroyo, 2001), común en el proceso proyectual por los múltiples problemas que se abordan.

10. Los PROCESOS I-LOGICOS plantean otras vías de entrada a partir de la manipulación de la forma concreta como punto de partida del proceso proyectual. Son caminos no ortodoxos, no convencionales y dan lugar a *otras lógicas*. Se entiende como i-lógico un modo no demasiado sensato, ni racional. Según Naselli “(...) La idea aparece como un proceso más mutable, al final, como culminación de un camino exploratorio y entendiendo al proyecto como una oscilación” (2002,112), hecho que la arquitectura de partido congela. Las vías de la i-lógica nos permiten trabajar a partir de la valoración de la intuición y los mecanismos de lo inconsciente. A riesgo de plantear una dicotomía se puede ver, en un extremo, la arquitectura de tipos o de partido –objetual– y acabada y, en el otro, la arquitectura de proceso que incluye lo subjetivo y poético.

Aun así, una mirada crítica impone limitar su uso indiscriminado, ya que si no se considera el contexto de implementación, puede resultar banal y frívolo: la seducción de lo visual deja de lado el carácter multidimensional de lo arquitectónico y produce una deshumanización.

3.1 Proceso y resultados

Tomando el concepto de transposición didáctica (Chevallard, 2000), se plantea una re conceptualización de la construcción teórica sobre estrategias proyectuales, como conocimiento a adaptar y transformar, que se constituyó en el andamiaje teórico - práctico, de las experiencias didácticas.

La ejercitación que se expone; en el *Momento proyectual*, plantea como problemática de proyecto desarrollar una Unidad de convivencia contemporánea, cuya definición programática (tipo de usuarios y tipo de U.C.) y de localización estará a cargo de cada estudiante o grupo que estará en relación a lo anteriormente dispuesto. Asimismo se plantea la explicitación y selección de estrategia/s para abordar el proyecto.

Se ha tenido como propósitos de la experiencia proyectual, modificar las secuencias habituales del proceso de proyecto para evitar las configuraciones convencionales y preestablecidas. Incentivar a racionalizar el uso de diferentes/ otros procedimientos que favorezcan otros en las experiencias proyectuales. Favorecer procesos e itinerarios creativos no convencionales como punto de partida y llegada en propuestas proyectuales.

Los aspectos o variables de proyecto se explicitan en una matriz que plantea una selección y uso no necesariamente secuencial para el abordaje de la problemática que se propone. Se la ha volcado en esta matriz a modo de una caja de Zwicy que permite diferentes combinatorias, caminos alternativos y así posibilidades de trayectorias proyectuales diferenciadas. Se propone que las variables se combinen, no necesariamente de modo secuencial para la construcción programática de la propuesta proyectual:

Se Identifica para su selección distintos tipos de usuario/ familia destinataria de la propuesta; Identificación de Contexto y sitio de ubicación. Condicionantes y determinantes del sitio (Ideas de límites y relaciones: interfaces: interior - exterior; público - privado: esclusas y transiciones); ideas específicas en la materialización: tectónica (ligereza), estereotómica (solidez), opacidad, transformación, transparencia, mutabilidad, inmutabilidad, interioridad, exterioridad, horizontalidad, verticalidad, etc.); Explicitación de la selección de estrategia/procedimiento seleccionado para el abordaje del proyecto (según lo tratado en clase). Fundamentación. Referencias conceptuales y ejemplos pertinentes.

A continuación un ejemplo de trayectorias elegidas a partir del Mapa de variables para las Propuestas proyectuales. (Ver Algunos de los resultados de Propuesta proyectuales¹⁶, Figura 8)



Figura 8. Algunos resultados

4. Reflexiones y apertura

Con el fenómeno de la globalización y el quiebre cultural a partir de la revolución informática, aparecen fisuras y contradicciones significativas. Las transformaciones en el campo de la informática constituyen un punto de inflexión en el curso de la historia. Se ha producido ya una ruptura cultural en los sistemas de comunicación. La ilusión de la globalización como posibilidad de interacciones y comunicación confronta con una realidad tensada por asimetrías y exclusión de distinto orden. En el caso de la arquitectura, el escenario no es claro y, se visualiza una coexistencia de diferentes paradigmas e ideologías. Si bien se han producido innegables transformaciones, creemos que la ruptura en términos de Khun, en cuanto al pensamiento disciplinar en su conjunto, aun es *débil y borrosa*. En esta transición de paradigmas pleno de *ismos* vienen apareciendo dentro de la cultura disciplinar corrientes diversas y múltiples, como el posmodernismo, deconstructivismo, neorracionalismo, parametricismo, ecologismo, bioclimatismo, que abren un debate continuo y dinámico.

La consideración de Battisti de contemplar a la tipología, la técnica y la morfología como núcleos disciplinares centrales para una ideología de la arquitectura, siguen teniendo valor en el siglo XXI. Aun cuando haya que sumar otros recursos de proyecto que contemplan los avances informáticos y tecnológicos. Reivindicamos la vigencia de la tipología, como medio específico de conocimiento y de proyecto lejos de considerarla un instrumento estéril y perimido ya que su implementación es sostenida porque aparece presente aun en la llamada arquitectura digital.

Los contenidos teóricos disciplinares hay que considerarlos de naturaleza ideológico plausibles de transformación en vías de la construcción de un corpus objetivo y racional. Así

los conocimientos teóricos acerca del proyecto y de la morfología deben estar en continua revisión dinámica, sistemática y crítica. Se trata de constatar su aplicabilidad en relación a la realidad en que intervenimos.

Los grandes avances tecnológicos específicos en el campo de la construcción posibilitan formas en consonancia con esta sociedad de contradicciones del espectáculo. Sin embargo, si uno debiera especificar cambios radicales, tales como la *planta libre del proyecto moderno*, que constituyó un aporte verdaderamente revolucionario al pensamiento disciplinar, se nos plantearían dudas.

El análisis crítico y eficaz de arquitectura es como lo señalan tanto Helio Piñón y Peter Eisenman, material de proyecto y fuente de ideas para la arquitectura. Cultivar el ojo crítico y bucear en lo profundo y no solo en lo aparente de la arquitectura, poder distinguir lo estructural de lo superficial es central en lo proyectual. Puede ser paradójico que en la era de la información nuestros estudiantes tengan una cultura arquitectónica pobre.

Hay transformaciones que pueden confundirnos pero creemos que existe una *debilidad en innovaciones consistentes*. Asimismo, la falta de perspectiva histórica nos impide la valoración de la arquitectura contemporánea, ya que mucha de ella es de dudosa supervivencia a pesar de su espectacular factura y alto impacto visual. Consideramos que aún asistimos a un *tiempo de transición*, en el cual se revaloriza el proyecto moderno de modo silencioso.

Se abre un nuevo panorama que tiende a un proceso de hibridación cultural relacionado con una crisis en la identidad, en su definición y legitimación de los discursos. La idea de identidad en lo disciplinar de nuestra contemporaneidad, no es pura ni fija o clausurada, sino un concepto móvil que podemos asociar a una identidad reflexiva o híbrida, que tiene más que ver con una identidad que se construye, no “fraguada” al decir de Zigmunt Baumann (2007, p. 69). Por lo tanto se presenta a través de una coexistencia de lenguajes que muestra esa diversidad, heterogeneidad que en general rescata los valores del contexto con distintas modalidades. En esta crisis de certezas prevalece en el pensamiento una actitud tolerante y un *pluralismo crítico* hacia nuevos y heterogéneos principios que parece ya aceptada en la sociedad.

Considerar la potencialidad transformadora de la arquitectura y el proyecto, significa revisar sus prácticas dejando de lado la enorme subjetividad en las elecciones en su ejercicio en favor de prácticas más objetivas y racionales adecuadas a la realidad urbana donde intervenimos.

A modo de reflexiones finales, *en el ámbito de la enseñanza*, quisiera señalar que se pueden observar todavía desajustes relativos entre el saber docente –inmigrante digital– y el saber de los estudiantes –nativo digital–; en relación con los medios digitales, por lo tanto, debieran promoverse *sistemas de colaboración de formación*, en cuanto el docente debe ser también sujeto de aprendizaje.

Esto se vincula a una mirada tecnicista o cultural - social de las técnicas digitales e informáticas. Se deriva de la concepción que tengamos, por un lado, de la arquitectura (como hecho o fenómeno cultural) y, por otro, del concepto de educación, en cuanto a la relevancia del estudiante como protagonista que construye los conocimientos –proyecto– y del docente que guía y cómo guía, más que como único depositario del saber. La utilización de la informática y las técnicas digitales, implica no sólo considerarlas como medio de

representación sino para la generación de la forma arquitectónica, sino también como medio de comunicación y articulación.

En términos generales, estamos en condiciones de afirmar que *conocer la tradición es necesario para poder innovar*. Conocer la *ley* es ineludible, si se pretende en algún momento transgredir esos límites para innovar. La enseñanza debiera incluir modalidades convencionales así como también otras emergentes, para poder confrontarlas o usarlas de modo complementario en el hacer. Por ello es que nuestra propuesta es *de carácter inclusivo*, con cierto grado de ambigüedad. Sin embargo, lo que queremos mostrar es que pareciera que el equilibrio estaría tensado, por un lado, en el conocimiento y uso profundo de *la tradición*, y, por otro, *en la interacción con una intención de experimentación y búsqueda constante*.

Notas

1. Tal como lo plantea Roberto Doberti (2008), el conocimiento en occidente presenta tres categorías convencionales: las ciencias, las artes y la tecnología. El rasgo básico de la Ciencia es el conocimiento fundado en la razón, el Arte como conocimiento a través de la expresión sensible del ser humano, mientras que la Tecnología implica procedimientos para modificar el medio natural (o ciencia aplicada que tiene entidad propia). Hay quienes, como Doberti, abogan por una “Cuarta Posición”. Se considera que las disciplinas proyectuales no encuadran en esas categorías de modo estricto constituyen una cuarta categoría. Lo cierto es que específicamente la arquitectura, no es Arte ni Ciencia ni Tecnología, su rasgo básico es la prefiguración o planificación del hábitat y entorno humano. Así, “el Proyecto (considerado en todas sus modalidades) tiene el mismo rango o status, el mismo valor identificador que tienen la Ciencia, el Arte y la Tecnología. Esto quiere decir que no puede subsumirse en ninguna de las otras áreas, ni es una mezcla o combinación de ellas” (p. 214) como habitualmente se dice. Esta tesis puede ser muy arriesgada y temeraria, pero considerarla nos posicionaría en otro lugar de poder, tanto en el plano político como hacia el interior de la disciplina.

Ya en 1979 Herbert Simon, en *Las ciencias de lo artificial*, plantea la identificación de las actividades relacionadas con el diseño como la música, ingeniería, arquitectura, cuyos procesos de producción tienen modalidades análogas como áreas del conocimiento diferenciados del arte, ciencia y tecnología.

2. Fragmento de: Ben Altabef, Clara (2010) *El pasaje del concepto a la forma en el proyecto de arquitectura: Un desafío didáctico* (Tesis de Doctorado) Inédito. FAU. UNT. Tucumán. pp. 81-85.

3. Un modo de comprensión de la obra de arquitectura es partir del planteo de la triada vitruviana, lo que implica entenderla como una tríada de *venustas, firmitas y utilitas* –belleza, solidez y utilidad, o sea forma, técnica y función– inserta en una estructura de contexto determinado y como una totalidad. La hipótesis de Vitrubio presenta al proyecto y a la arquitectura misma como una ligazón de estas dimensiones. ¿Cuál es la re significación de esta definición que podemos elaborar en nuestra contemporaneidad? El espíritu del tiempo modifica el sentido de los términos. La belleza –*venustas*–, que antes implicaba una

determinación formal a través de fórmulas matemáticas conocidas, se transforma en una pluralidad de interpretaciones estéticas en las que rigen otros conceptos, como la ingravidez y la indeterminación de la forma-espacio. La *firmitas*, solidez y durabilidad física para la antigüedad, adquiere otra orientación, más dirigida a lo sustentable, a lo sostenible. Para Vitrubio la arquitectura debía sobrevivir, no ser sustentable en el sentido contemporáneo del término. La utilidad –*utilitas*– hoy está marcada, en ciertos ámbitos, por lo efímero, lo intercambiable, producto de las transformaciones y cambios acelerados.

4. Se entiende cómo “ideología, en el sentido marxista; en donde se acepta como manifestación de una *falsa conciencia* que pretende definir la superestructura, pensamiento –religioso, jurídico, artístico– operando al servicio de los intereses de la clase dominante” (p. 17). Se entienden casi como opuestos, el concepto de ciencia y el de ideología.

En el pensamiento materialista dialéctico, la estructura es la base económica y la superestructura está constituida por las manifestaciones o formas ideológicas: jurídicas, políticas, y religiosas, artísticas y filosóficas. La verificación de su validez depende de la confrontación con el mundo real. Si no sirven para adquirir conocimientos son simplemente “ideología”, es decir *falsa conciencia o conocimientos deformados de la realidad*. La relación entre estructura y superestructura amerita un análisis histórico - económico a partir de los cuales se deducen los aspectos de la superestructura (p. 231-214). Hay que señalar que no se trata de un análisis mecanicista y presenta muchos problemas, para crear un pensamiento que se llama científico u objetivo.

5. Algunas vertientes, han presentado concepciones racionalistas y científicas, por ejemplo el Círculo de Viena, que sostenían que la técnica es vía de progreso social, lo cual abona una posición tecnocrática donde las cuestiones referidas a la ciencia y a la técnica se consideran independientes de la cultura.

6. Emilio Battisti (1975), señala al respecto:

Una segunda contradicción se origina directamente del papel social del intelectual en una sociedad capitalista: consiste en el hecho de que el tipo de representación que los arquitectos pueden elaborar sobre la base material a la que hacen referencia es necesariamente la suministrada por la clase dominante y son solo estas ideas las que pueden ser traducidas para constituir el momento de la práctica empírica de la arquitectura. Esto supone que los arquitectos, al parecer como intelectuales, no pueden hacer otra cosa que formar parte funcional de la estructura de poder, actuando como ideólogos de la clase dominante. (p. 224)

7. Jorge Sarquis analiza y desarrolla de modo exhaustivo la evolución de la idea de proyecto; para ello estudia las acepciones, desde diferentes autores y disciplinas, como así también las distintas teorías sobre el proyecto. Consideramos relevante el *racconto* erudito que allí se realiza y se recomienda consultar su obra para profundizar. Analiza en profundidad los conceptos de composición, proyecto y diseño desde la antigüedad clásica, renacimiento, modernidad hasta nuestros días, abrevando de distintos autores.

8. Fragmento de Conferencia dictada en el X Congreso Nacional de Expresión Gráfica en Ingeniería, Arquitectura y Carreras Afines. Octubre 2013 Tucumán. Argentina.

9. Se señalan un fragmento de hipótesis Ben Altabef, Clara (2010) *El pasaje del concepto a la forma en el proyecto de arquitectura: Un desafío didáctico* (Tesis de Doctorado) Inédito. FAU. UNT. Tucumán. (pp.21-29)

10. La noción de forma presenta un carácter polisémico, ya que puede ser tratada desde diversos puntos de vista. Montaner (2003) respecto al sentido del concepto de forma afirma:

...Posee una enorme ambigüedad y una gran cantidad de significados (...). La idea de forma (...) nada tiene que ver con la forma exterior o apariencia visual, como contorno silueta, ni mucho menos con la forma como género o estilo artístico. La concepción que se adopta como seminal es la de forma entendida como estructura esencial e interna, como construcción del espacio y de la materia. Desde esta concepción forma y contenido tienden a coincidir. (p. 6)

11. “Estrategias de enseñanza como el conjunto de operaciones que realiza el docente para organizar factores y actividades que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de un determinado *contenido*” (Furlan, 1979).

12. Desde lo disciplinar Gastón Breyer (2003) plantea que existen formas claves de enseñar y aprender. Una de ellas, la *enseñanza por resonancia*, refiere a las actividades que se aprenden *haciendo*, como los oficios, la danza, el proyectar arquitectura, donde los docentes guían y estimulan a los estudiantes para que desarrollen sus capacidades.

13. Gilles Ferry señala “Schon habla de los prácticos reflexivos, es decir el practico que tiene la capacidad de pensar, reflexionar sobre su acción en todos sus aspectos no solo los técnicos sino también en los *ideológicos...*” (1997, p. 79)

14. Se desarrollan un extracto en el próximo punto (Ben Altabef, 2010)

15. Al plantear esta búsqueda me dispuse detectar los distintos modos de prácticas profesionales que conducen a la antesala de lo pedagógico. Con la hipótesis referida al estrecho vínculo que existe en los pares: producción del proyecto-ámbito profesional y reproducción del proyecto-ámbito de enseñanza, a partir de los modelos de enseñanza.

Entendemos las lógicas proyectuales *como los modos de concebir, procesos de generación arquitectónicos articulados, que están sustentados por la práctica, y pueden dar lugar a concepciones teóricas* a partir de la conceptualización de Roberto Fernández.

En primer lugar se desarrollo una cartografía, llamada *convencional o aceptada*, pues se define a través de aspectos consensuados disciplinalmente. Es una perspectiva teñida de un enfoque historicista en tanto predominan taxonomías organizadas y jerárquicas. Este mapa plantea prácticas de arquitectura a través de la lectura de los modos proyectuales y de generación formal. Importa señalar que no todas las clasificaciones tienen el mismo enfoque; algunas son más globales, como las de G. Broadbent y R. Fernández, y otras más focalizadas, como las de F. Purini o A. Corona Martínez.

Se ha ubicado en forma paralela, de un modo comparativo, los distintos modos aquí explicitados; dando cuenta de prácticas habituales. Lo relevante es marcar que, en distintas taxonomías, se deducen estrategias que aparecen de modo reiterado, a veces directamente y otras no.

En la segunda cartografía de lógicas que llamé *emergentes*, se identifica algunas lecturas de las vanguardias. Aquí se observa disparidad y fragmentación en las categorías de análisis que incluyen diferentes campos culturales. Esta proviene de la interpretación de escritos contemporáneos, que evidencian la ausencia de modelos y de discursos homogéneos, vinculados con la arquitectura, las ciencias, el arte y la filosofía. Se seleccionaron tres vertientes relevantes, porque identifican tendencias en las prácticas disciplinares recientes. Se trata de tres intelectuales que ejercen la profesión, la crítica y la academia: Ignasi de Solá Morales, Federico Soriano, y Alejandro Zaera Polo. Este último propone una lectura del presente de la arquitectura, con una original perspectiva. Señala, entre otras cosas, que “vivimos en un mundo que nos parece fragmentario, un mundo hecho de mundos (...). Ya no es suficiente estudiar a Mies, Corbu o Palladio para encontrar la verdad, y ahora que ya no existe un mundo único, una única verdad, las revistas de arquitectura son instrumentos muy poderosos para la práctica contemporánea, más que los tratados”.

Eisenman señala que crítica debe realizar un enfoque provisional, detectando diferentes situaciones para trazar el estado de la arquitectura actual; no se puede plantear un “esquema arborescente, entendiéndolas como unas ramas de un árbol (...). La arquitectura no es un árbol, es tan solo un acontecimiento resultante de un cruce de fuerzas del lugar (...)” Ignasi de Sola Morales: *Diferencias. Topografía de la arquitectura contemporánea*, Barcelona, Edit. Gustavo Gili, 2003, p. 8.

Si se hace un análisis comparativo de los distintos modos aquí explicitados, (“Modos de trabajo” de Soriano y “Cartografías contemporáneas” de Zaera), se puede identificar el uso de diversas estrategias proyectuales. En algunos casos esta deducción es casi directa y explícita porque tales estrategias resultan comunes en ambos enfoques. Zaera Polo, Alejandro: “Un Mundo lleno de agujeros”, *El Croquis 88/ 89*, Madrid, El Croquis Editorial, 1998, p. 308.

Se debe señalar que las taxonomías propuestas, tanto las convencionales como las vanguardistas, no se constituyen en clasificaciones homogéneas ni jerárquicas.

16. Participación en el Concurso “ARQUISUR 2013 PREMIO INVESTIGACIÓN - Cat. 1 del XXXII ENCUENTRO y XVII CONGRESO ARQUISUR: HABITAR LA CIUDAD, TIEMPO Y ESPACIO. Facultad de arquitectura, urbanismo y diseño. UNC. Set.2013. 3º mención en dos categorías investigación (Estudiantes y Tesis inédita).

Título: “Didáctica proyectual: un problema, tres soluciones. Caso: unidades de convivencia para emergencia ambiental”. Equipo docente: Dra. Arq. C. Ben Altabef, Arq. S. Salvatierra, Arq L. Pedicone y los estudiantes: E. Fernández Lafuente, Y. Chiambretto, L. Gramajo, G. Rojas. El trabajo se desprende del Proyecto de investigación CIUNT 26B 407: “Didáctica proyectual. Morfología del espacio social y contexto” (FAU.UNT. 2008-2013) y en el marco del dictado de la Asignatura Electiva “Proyecto y Forma 2012-2013”.

Abstract: With the phenomenon of globalization and the cultural break from the informatics revolution, there are significant fissures and contradictions. Transformations in the field of informatics are a turning point in the course of history. There has already been a cultural breakdown in communication systems. The illusion of globalization as a

possibility of interactions and communication confronts a reality tensed by asymmetries and exclusion of different order. In the case of architecture, the scenario is not clear and a coexistence of different paradigms and ideologies is visualized. While there have been undeniable transformations, we believe that the rupture in terms of Khun, in terms of disciplinary thinking as a whole, is still weak and blurred. In this context, the theoretical disciplinary contents must be considered of an ideological nature plausible of transformation in the way of the construction of an objective and rational corpus. Thus the theoretical knowledge about the project and the morphology must be in continuous dynamic, systematic and critical review. It is to verify its applicability in relation to the reality in which we intervene.

Key words: architecture teaching - paradigm - ideology - theory - practice.

Resumo: Com a globalização e o quebre cultural produzido pela revolução informática, aparecem fissuras e contradições significativas. As transformações no campo da informática constituem um ponto de inflexão no curso da história. Já se produz uma ruptura cultural nos sistemas de informação. A ilusão da globalização como possibilidade de interações e comunicação confronta com uma realidade esticada por assimetrias e exclusão de diferente ordem. No caso da arquitetura, o cenário não é claro e se vê a coexistência de diferentes paradigmas e ideologias. Embora se produziram inegáveis transformações, a ruptura em termos de Khun, em relação ao pensamento disciplinar no seu conjunto, ainda é débil e impreciso. Neste contexto, os conteúdos teóricos disciplinares devem se considerar de natureza ideológica possíveis de transformação para a construção de um corpus objetivo e racional. Assim, os conhecimentos teóricos sobre o projeto e a morfologia devem estar em permanente revisão dinâmica, sistemática e crítica. Trata-se de constatar sua aplicabilidade em relação á realidade.

Palavras chave: ensino da arquitetura - paradigma - ideologia - teoria - prática.

El estado de posibilidad de la Historia del Diseño

Diego Giovanni Bermúdez Aguirre *

Resumen: Como diseñadores conocer en detalle el proceso de consolidación de nuestra profesión se convierte en la principal manera para acercarnos a la historia del diseño. Allí, es donde la Historia se establece como un escenario de estudio que nos posibilita, entre otras cosas, descubrir, reconocer, reconstruir e interpretar el significado de los actos realizados por la humanidad a lo largo del tiempo (Bloch, 1993), los cuales se construyen como hechos históricos a su vez que se establecen como una impronta y la ruta realizada por diversos hombres y mujeres. De esta manera y teniendo lo anterior como punto de partida nos preguntamos ¿cuáles elementos son los que constituyen a un hecho como para ser considerado como algo histórico? ¿es posible que todo acontecimiento pretérito por el simple hecho de ser un evento pasado adquiere su validación como para ser estudiado por la Historia? Estas preguntas, entre otras, son el eje estructural sobre el cual pretendemos dar cuerpo a las inquietudes históricas de los diseñadores en formación.

Palabras clave: Historia - Historia del Diseño - Historiografía - Diseño - Diseño Gráfico - Teoría de Diseño - América Latina.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 146]

(*) Diseñador gráfico colombiano egresado de la U. Nacional de Colombia, Magister en Historia de la Pontificia Universidad Javeriana. Profesor de la Pontificia Universidad Javeriana Cali. Investigador principal del proyecto “Pioneros del Diseño Gráfico en Colombia, 1920-1940”, en curso.

Como diseñadores debemos conocer en detalle el proceso de consolidación de nuestra profesión más allá del dato cronológico que en muchos de los casos se convierte en la principal manera para acercarnos a la historia del diseño. Allí, es donde la Historia, como forma de conocimiento perteneciente a las Ciencias Sociales, se establece como un escenario de estudio que nos posibilita, entre otras cosas, descubrir, reconocer, reconstruir e interpretar el significado de los actos realizados por la humanidad a lo largo del tiempo (Bloch, 1993), los cuales se construyen como hechos históricos a su vez que se establecen como una impronta y la ruta realizada por diversos hombres y mujeres. De esta manera y teniendo lo anterior como punto de partida nos preguntamos ¿cuáles elementos son los que constituyen a un hecho como para ser considerado como algo histórico? ¿es posible que todo acontecimien-

to pretérito por el simple hecho de ser un evento pasado adquiere su validación como para ser estudiado por la Historia? ¿hasta qué punto la Historia posee un sentido más allá de la interpretación y lectura de los acontecimientos? Estas preguntas son el eje estructural sobre las cuales pretendemos dar cuerpo a las inquietudes históricas de los diseñadores en formación en sus cursos y seminarios de Historia del Diseño y de la Comunicación Visual. En todo este escenario, vale la pena comprender la diferencia que supone el asunto temporal presente-pasado, el cual nos encamina por un sendero dialéctico entre ambos estadios, pero ¿es en realidad evidente esta diferencia o solo ésta se constituye de acuerdo al interés del historiador? ¿el diseñador cómo debe participar ante esta discusión? Es por ello que la realidad de los acontecimientos, aquella evidencia de una verdad, aspecto en la que se fundamentó la historia en el siglo XIX liderada por Michellet y Ranke (Burke, 1993), no será solo una ficcionalización nacida de los discursos y expresiones en los que se intentan adentrar los estudiosos de la ciencia histórica? En todo lo anterior, la actitud interpretativa tan necesaria en los historiadores y en especial en los diseñadores, que por momentos vincula lo real y lo discursivo en su intento por comprender un pasado que se recapitula en un presente como conocimiento, permite estructurar operaciones, ante todo escriturales (historiografía), que a manera de sistema organiza prácticas de manera racional y analítica con un discurso comprensible, coherente y significativo de una organización social en un espacio y un tiempo delimitados de manera clara y definida.

Teniendo como marco este contexto, se observa que desde la institucionalización de la Historia como forma de conocimiento independiente perteneciente como Ciencia Social desde finales del siglo XIX, se privilegiaba el uso y manejo de las fuentes escritas como fundamento principal para la construcción del conocimiento histórico, descalificando en muchos casos, otros tipos de documentos (entre ellos la producción del Diseño Gráfico) cuyos relatos tenían un lenguaje diferente a la palabra escrita, pero que evidenciaban información valiosa sobre las características específicas de un tiempo y una época en particular. (Haskell, 1994)

El tiempo, ecosistema natural de lo histórico, se manifiesta en las relaciones generadas entre el periodo temporal, la particularidad del objeto de análisis y el escenario espacial en los cuales se enmarcan los testimonios de la presencia de las sociedades, permitiendo la formulación de inquietudes sobre diversos acontecimientos que desembocan en la definición de problemas históricos, muchos de ellos nacidos desde espacios disciplinares antes vetados para otros campos del saber fuera de las Ciencias Sociales. Tanto así, que hablar de procesos históricos desde el Diseño u otras disciplinas diferentes a la Historia, es algo relativamente nuevo ya solo a partir del surgimiento de la Escuela de los Annales a mediados del siglo XX, el trabajo transdisciplinar en la búsqueda de datos con diferentes interpretaciones para acercarnos al pasado comenzó a ser valorado y ser tenido en cuenta en un proceso denominado *La nouvelle histoire*, al cual pertenecieron los historiadores franceses Lucien Febvre, Marc Bloch, Jacques Le Goff, Fernand Braudel, Georges Duby, Emmanuel Le Roy, entre otros. (Burke, 1999)

A partir de lo anterior y a teniendo como base las características polisémicas de las fuentes, desde la ciencia histórica se hace posible edificar un aparato de análisis que entra en diálogo con otras disciplinas, encontrando que entre los códigos presentes en estos textos, en nuestro caso imágenes como avisos de prensa, logotipos, carteles, ilustraciones, etiquetas,

etc., se esconden pistas de gran valor documental sobre las condiciones que determinaban una época donde estos discursos se produjeron, ya que la emisión y recepción de estos códigos varían por razones temporales, culturales, políticas, ideológicas, geográficas, entre otras. (Le Goff, 1991)

La apertura a estas nuevas problemáticas, permite dejar a un lado las concepciones cronológicas, evolucionistas, acumulativas y lineales de la Historia, sobre las cuales se han estructurado por lo general los cursos de Historia del Diseño. Pero, como en este caso en particular ¿es posible, desde un escenario tan diferente como lo es el Diseño, participar en la construcción de un discurso histórico coherente y enriquecedor para la ciencia histórica? ¿es suficiente la curiosidad y el interés crítico por conocer y estudiar las incertidumbres propias de los hechos históricos para lograr el cometido anterior de manera rigurosa y académica? Este es el reto que nos ocupa con nuestros estudiantes en clase.

Es por ello que los diferentes discursos edificados por el conocimiento humano se establecen como pistas y rastros de una época que permiten ser reconstruidos e interpretados por la Historia como evidencias que constituyen el fundamento del conocimiento histórico. De esta manera, la fuente histórica surge como uno de los aspectos fundamentales para acercarnos al pasado, debido a su condición de texto ya que es susceptible de ser leído desde diversos enfoques, entre ellos, la óptica del diseñador. De esta manera, las fuentes históricas se definen como la piedra angular del trabajo investigativo del historiador, ya que su contenido posibilita el establecimiento de datos históricos y permite que se generen múltiples lecturas frente a la información que éstos contienen. (Hobsbawm, 2004)

Nosotros los diseñadores, al poseer una formación en el campo de la producción simbólica y de las disciplinas proyectuales, necesitamos comprender y asumir la reconstrucción de los contextos y los eventos que dieron como resultado el surgimiento de una forma de conocimiento nueva, moderna y particular como lo es el Diseño. Entonces, a partir de ello se establece nuestro interés por una serie de acontecimientos que intentamos enmarcar como históricos y que dieron como resultado un escenario complejo que trae consigo una nueva forma de intervención dirigida a satisfacer necesidades sociales, logrando con ello resolver la contradicción existente entre el lenguaje artístico y el industrial a partir de condiciones socio históricas que hicieron posible su surgimiento. De esta manera, se hace evidente una postura diferente e innovadora en cuanto la manera de reconocer la producción de bienes de consumo, los cuales, hasta ese entonces se constituían y materializaban bajo criterios que entremezclaban el lenguaje del arte y el de la artesanía (Tarabukin, 1977). Así, el problema estético y cultural de la industria que día a día venía imponiendo su producción, es asumido por un nuevo oficio que se fundamenta en el trabajo proyectual de acuerdo a requerimientos económicos, constructivos, funcionales y estéticos, los cuales son concebidos integralmente desde el comienzo por un personaje emergente llamado diseñador. (Mosquera, 1989)

La representación del pasado y el juicio que se le hace desde una propia y particular perspectiva de análisis desde el Diseño, posee una intencionalidad –no se hasta qué punto ésta sea consciente– que se evidencia de una certeza sobre la cual edificamos nuestro interés académico e investigativo, a partir del papel de la modernidad como conjunto amplio de planteamientos que se manifiestan en el Diseño, comprendido como un intento de materialización de los postulados del proyecto moderno.

Las múltiples realidades existentes en el escenario en el cual se desarrolló el advenimiento del Diseño Gráfico como un saber especializado, profesional y, ante todo, moderno, son susceptibles de variados niveles de interpretación nacidos de la comprensión del conjunto de contextos sobre los cuales se edifican los acontecimientos, que a nuestro juicio, están completamente comprometidos por muchos de los aspectos que caracterizan la modernidad y que en nuestro caso particular colombiano, se estaban manifestando de múltiples maneras con discursos significativos que pretendemos interpretar, reconstruir y explicar. Es por ello que al intentar desarrollar una aproximación juiciosa a tales fenómenos históricos, se empieza a edificar una relación entre la verdad, la objetividad y los hechos, a partir del conocimiento del pasado como lo real conocido que se edifica como una verdad gracias a un consenso social que a su vez trae presente niveles variados de subjetividad, los cuales se constituyen a partir del lugar de producción del historiador y de las fuentes que utiliza para poder llevar a cabo su labor investigativa. Según el filósofo francés Michel De Certeau, el lugar de producción es una sustentación a la acción interpretativa de los productos sociales a partir de las múltiples particularidades y características que las definen (De Certeau, 1993). Son las condiciones que determinan y establecen la construcción de un discurso, en otras palabras, es el lugar desde dónde cada uno de nosotros construimos e interpretamos nuestra realidad. Lo anterior no solo tiene que ver con el aspecto espacial sino con todas las características que nos definen como individuo, ya sean las condiciones sociales, económicas, culturales, cronológicas, académicas y profesionales que constituyen a cada uno de nosotros.

Todo lo anterior es el fundamento para la construcción de una mirada de nuestra propia realidad, la cual se manifiesta de manera clara y evidente en la producción a lo largo del tiempo de aquellos hombres y mujeres (diseñadores todos) que dan vida a nuestro interés histórico, en donde los proyectos de diseño dejan de ser solo una manifestación de un contexto, sino toda una interpretación de un entorno único, diverso y cambiante. Allí, lo importante es entrar a considerar todos los componentes que constituyen la lógica de quienes producían estos productos, así, como el tipo de audiencia que los consumía. Pero ¿es posible hablar de una historia verdaderamente objetiva o de todos los discursos propios de la historiografía con una intencionalidad definida? Lo que si tenemos claro es que la Historia trae de por sí unos usos creados a partir de objetivos muy claros y precisos, ya que pretende construir conocimiento a partir de la memoria que se representa como orden social. El objetivo de la Historia no es, ocurre, ya que el principal interés del historiador se fundamenta en la aproximación a un presente siempre móvil, el cual leemos desde otro presente a partir de la construcción de un relato, el cual se determina en un procedimiento denominado Operación Historiográfica. (De Certeau, 1993)

Esta aproximación al tiempo histórico depende del tipo de mirada sobre la cual desarrollamos la reflexión desde un manejo del lenguaje que manifiesta, reflexiona y ante todo, representa el pasado a través de símbolos y signos que empiezan a relacionar la tensión temporal existente entre lo pretérito, lo presente y lo futuro. Es así que el acercamiento al conocimiento histórico como reconstrucción o representación de un presente leído desde otro presente, se lleva a cabo a través de un proceso de ficcionalización, donde se edifica y se evidencia una ruptura temporal entre el pasado, el cual es asumido como espacio de experiencia, y el ahora (presente), constituido a partir de una visión prospectiva de la vida

en el futuro, horizonte de expectativa (Koselleck, 1993). Este proceso, permite observar en toda su magnitud los acontecimientos con diversos marcos de referencia, posibilitando una lectura amplia y consistente. Allí, se esconde la intencionalidad del historiador la cual se aproxima al acontecimiento histórico mediado por múltiples condiciones para comprenderlo (indagar por el qué), explicarlo (se introduce en el contexto para responder cómo pasó) y analizarlo (problema teórico de interpretación).

El punto de partida de los discursos de la Historia, se establece a partir de imaginarios y de las relaciones comparativas entre los acontecimientos. Es por ello que nos preguntamos por aquello que es lo particular desde donde se formula un problema histórico, ya que de acuerdo a cómo y desde dónde se mire esta problemática es posible la formulación de múltiples preguntas en torno a ello que llama nuestra atención. Por ende, nuestro interés por historiar la génesis e institucionalización del Diseño Gráfico y la Comunicación Visual en Colombia, nos cuestiona sobre si en ello tenemos verdaderamente un problema histórico, ya que este tipo de eventos poseen múltiples variables mucho más allá de la formulación de un espacio y un tiempo en el cual se desarrollaron los acontecimientos. Consideramos que para el proceso de profesionalización del Diseño Gráfico no fue suficiente un solo tiempo que sirviera de fundamento, ya que la realidad de este fenómeno se construyó a partir de la sumatoria de varios tiempos, comprendido éste no como instrumento de medida, sino asumiendo el asunto temporal como la relación basada en la duración y la permanencia.

Los cambios presentes en una sociedad y sus múltiples microcosmos, hicieron posible la formulación de elementos diferenciadores y de ruptura que lograron transformar y ajustar de manera variable las bases tanto sociales, económicas, culturales y artísticas, lo que dio como resultado el surgimiento de la nueva disciplina del Diseño. Lo temporal, la movilidad y los recursos materiales de producción, produjeron la variación de aspectos como la comprensión del espacio, las ideas sobre la aplicación de los saberes ante una nueva realidad de producción industrial, alterando lógicas de múltiple carácter, entre ellas, las relaciones sociales que se constituyen de manera espacial, interconectando los grupos humanos con un escenario espacio-temporal singular dando como resultado un cúmulo de transformaciones que pretendemos estudiar en clase desde los campos de análisis e interpretación de la Historia.

La singularidad de los acontecimientos trae de manera explícita cambios que conllevan a la generación de hechos que marcan una ruptura frente a lo anterior. Es en este campo donde se centra nuestro interés analítico como diseñadores ya que las significaciones del cambio presentes en la sociedad colombiana en la primera mitad del siglo inmediatamente anterior, trajo como evidencia el establecimiento y las manifestaciones propias de la modernidad, asunto que se divisa de manera más amplia que aquella mirada reducida a comprenderla solo en sus manifestaciones de revolución en el campo de la producción industrial, en un contexto cada vez más urbano que se impone ante lo rural, feudal y artesanal, evidencias de aquello que denominamos premodernidad. Es por ello que hablar de la historiografía del Diseño, significa reflexionar sobre un elemento constitutivo de lo moderno y de la historia de la cultura contemporánea, ya que existe una dialéctica entre la producción propia de los diseñadores con el entorno, en donde se exponen interconexiones entre la producción artística y técnica, que entran en diálogo con el ámbito eco-

nómico, histórico, social y cultural que circundan este proceso. Es allí donde se conectan estas relaciones con un contexto deseable, asunto que enlaza una noción de modernidad que es uno de los nervios centrales de la edad contemporánea, por medio de una actitud abierta hacia el futuro sobre el cual se edifica el progreso, en donde la reflexión sobre lo estético presenta la incidencia de múltiples factores que vinculan el arte con su realidad histórica, debido a que el hecho artístico opera en el ámbito social con rasgos distintivos. (Giddens, 2002)

Este tipo de tensiones son la fuerza motora que conducen a todas las transformaciones de la Historia, en donde el cambio se establece como la base de la transición, desencadenando momentos de ruptura, desenvolvimiento y consolidación de un proyecto, en este caso en particular, del movimiento moderno. Pero la ruptura por sí sola no podemos asumirla como el cambio mismo, ésta solo produce las transformaciones y las variaciones del modelo de existencia, permitiendo que las cosas adquieran una capacidad para ser distintas. En todo este marco, el término moderno, de uso habitual y cotidiano, es designado para definir lo nuevo que es exaltado en contraposición con lo antiguo que es condenado y descalificado, adjetivando lo contemporáneo como una cualidad y propiedad de los objetos y acontecimientos. De esta manera, lo moderno evidencia una doble idea, la renovación y la regularización del acto de renovar, tanto así que la modernidad se asume como un proceso que inicialmente explicita una experimentación de un nuevo estilo de vida en el cual no se tiene plena conciencia de ello. Una segunda etapa del proceso de la modernidad, se asume a partir del surgimiento y formación de un público nuevo que posee la sensación de vivir en una época revolucionaria que contrasta la existencia de dos mundos, desplegando las ideas de modernización y modernismo. Por último, cabe mencionar una tercera etapa del proceso moderno, en la cual la modernización y la cultura del modernismo invaden al mundo, generando una multitud de fragmentos que gracias a su pluralidad y divergencia extravía en parte la capacidad de organización que dan significado a la vida de las personas modernas. (Corredor, 1997)

Es de esta manera que comienzan a hacerse presente elementos nuevos, asumidos como modernos, pero ¿qué es verdaderamente la modernidad? ¿cómo leer este tránsito hacia lo moderno a partir del surgimiento de la disciplina del Diseño Gráfico en Colombia y en América Latina? ¿qué significa lo moderno? ¿es la modernidad un estado del alma, un estilo arquitectónico, la utilización de técnicas aplicadas a las condiciones de vida y producción de una sociedad? ¿es la ruptura y posterior destrucción de lo no moderno? Estas inquietudes son algunos de los ejes de discusión en clase con nuestros estudiantes, donde la modernidad siempre marca diferencia y se fundamenta en la idea de cambio y ruptura. Siempre nos preguntamos si aquello que denominamos posmodernidad no serán las manifestaciones de la más auténtica modernidad que se expresa en todo su esplendor con sus ideas de transformar lo ya existente, trayendo un discurso innovador.

Las nociones de industrialización, urbanización, velocidad, innovación, transformación, racionalización, organización, tecnificación, progreso, etc., siempre vienen a nuestra mente al mencionar la idea de modernidad, nos ubican en un contexto que siempre tendrá presente una contradicción nacida de lo heterogéneo de las condiciones propias de la modernidad, produciendo una cadena permanente de tensiones que se materializan en el cambio constante de las particularidades que se edifican como base diferenciadora de la identidad.

Teniendo como escenario la sociedad moderna, como producto histórico heterogéneo, complejo, reversible, etc., que recoge entre sus ideales la transformación del entorno material del mundo, convirtiéndose la humanidad en el centro de todas estas experiencias de cambios políticos, científicos, artísticos y técnicos, en medio de un pensamiento crítico y reflexivo que indaga por la apropiación de la propia naturaleza humana, lo que permite un desencantamiento del mundo por medio del ejercicio profesional del diseñador. La modernidad es un concepto que posibilita referirnos a procesos históricos complejos con una motivación sentada en la racionalidad, como parte de un proyecto de liberación (ilustración) que combate la limitación del conocimiento, la cual ha sido cimentada a partir de la represión de la subjetividad y del dogma. Es por ello que la razón por medio de su carácter secular, otorga la oportunidad de superar las explicaciones trascendentales sobre el orden, ya sea social, económico, político, cultural y religioso, poniendo en ejercicio una lógica que ordena y desarrolla la construcción de una nueva sociedad, y allí, el Diseño tiene muchas cosas que decir.

La modernidad y sus múltiples manifestaciones, muestran la evolución del concepto desde la iniciativa de construir sujetos, actores, contradicciones y dudas por medio del pluralismo, la crítica, la confrontación y el debate, para pasar a centrarse en elementos como el mercado y el Estado, fundamentos organizacionales de la vida material, social y política que privilegia el mundo de las cosas ante la subordinación del hombre en todo ello (Berman, 1989). Es allí donde la modernización se convierte en un proceso de mutación social múltiple inducido por el desarrollo y evolución de la ciencia y la técnica, mientras el concepto de modernidad se define a partir del proceso social de construcción de actores sociales con una capacidad de actuar sobre el entorno con una visión secular y racional, lo que da origen a la sociedad moderna y a este nuevo agente de cambio llamado diseñador. Así, esta nueva forma de organización social se apropia la naturaleza de las cosas y del propio hombre, permitiendo la estructuración de identidades y subjetividades a partir del surgimiento de la industria y el creciente proceso de urbanización.

Es este escenario cambiante e innovador, la producción industrial moderna se erigió como el camino más expedito para la configuración del entorno por medio de la integración entre la ciencia y la técnica, transformando bienes en productos, todo esto por medio del establecimiento de formas y relaciones de explotación y apropiación de la naturaleza asistidas y guiadas por la razón. Por ello, la modernidad como manifestación de un proyecto emancipador, secularizador y racionalizador de la vida, pretende extender el conocimiento e igualdad a través del mejoramiento e innovación de la relación entre la naturaleza y la sociedad, constituyendo y edificando una base de confianza en pilares como la educación, la cultura, el arte y el saber especializado, los cuales, al ser difundidos en la sociedad, logran una evolución racional del mundo que encierra. (Castro, 1999)

Es allí donde el Diseño en todas sus manifestaciones, como acto y ejercicio de prefiguración industrial, se aparta del discurso esteticista del Arte por intermedio de intervenciones que, desde el punto de vista temático, metodológico y cultural, se diferencian de los resultados artísticos y artesanales, todo ello gracias a la modificación y evolución de los procesos industriales de producción y consumo, que conciben el ejercicio del Diseño como el proceso integrado en el cual se amalgaman y hermanan heterogéneas formas de producción serializada, sin asomo de ornamentación y decoración gratuitas, logrando

con ello sintetizar el universo productivo y el simbólico, respondiendo con formas tecnológicas (construcción), ergonómicas (uso), simbólicas (identidad) y estéticas (sensación) de manera coincidente. Es de esta manera como el Diseño se propone entre sus objetivos fundacionales una democratización del mundo de los objetos, implantando en su producción valores racionales como funcionalidad, economía, sencillez, productividad, claridad, flexibilidad, austeridad, etc. (Mosquera, 1989)

Pero a partir de ello ¿cómo hablar de una representación de la modernidad que se manifiesta en un relato particular como lo es el Diseño? ¿la operación de traducción de un discurso que se adecua a nuevas condiciones es posible realizarla desde una disciplina externa a las Ciencias Sociales? Estas preguntas las formulamos con nuestros estudiantes por aquello que hemos descubierto respecto al diálogo disciplinar surgido en la Historia a partir de los postulados expresados hace décadas por la escuela francesa de los Annales, en la cual las fronteras culturales y disciplinares se hacen día a día más débiles, ya que el interés de este nuevo historiador (¿moderno?) se orienta más hacia una mirada analítica del problema histórico existente en cualquier actividad que desarrolla la humanidad. El estudio de la sociedad en su conjunto, principio básico de la teoría social, es un aspecto que no podemos dejar a un lado como un mero elemento contextual, ya que para la realización de un sólido discurso historiográfico consideramos de capital importancia argumentar y relacionar las visiones propias de cada disciplina y de los escenarios donde se generan.

La posibilidad crítica que produce la idea de la Ilustración, es un punto de inicio para justificar las condiciones sobre las cuales intentar desarrollar un acercamiento a lo moderno. El rompimiento de la verticalidad establecida por el dogma judeo-cristiano, el establecimiento de un modo de proceder fundamentado en el análisis, el cuestionamiento y la crítica, nos conduce al desarrollo de aquello que denominamos autonomía. Ésta continua autoconstrucción constituye al hombre como un sujeto y un objeto de saber al mismo tiempo, en donde la idea de progreso expresada por la siempre presente insatisfacción por salir de aquello que Kant denominó como minoría de edad (Kant, 1998). La racionalidad, estudiada desde la mirada kantiana, se instituye a partir de la singularidad del yo, construyendo al hombre como concepto universal que define una nueva *episteme* de lo que ya hemos definido como modernidad, en donde la objetividad y su subjetividad entran en conflicto que inaugura lo moderno, en donde la razón valora lo autosuficiente y lo absoluto no como elementos contradictorios extremos, sino como aspectos que conducen a una actitud crítica. La complejidad de la existencia del hombre, se comprende desde la razón como eje básico de la civilización (¿occidental?) que aboga por igualdad, progreso, libertad, tolerancia, etc., asunto que conduce al proyecto moderno como acumulación de saber que construye una idea del mundo sin un saber final válido (Habermas, 1970). Por ello, el mecanismo reflexivo que edifica y reconstruye al sujeto, demandó un diálogo entre los individuos, comprendidos éstos como libres, para de esta manera sea posible la formación de identidad. Así, la modernidad es mirada como un principio de una nueva época, la edad de la razón en donde la subjetividad permite estudiar lo universal, lo totalizante desde un estrado crítico, por ello, la modernidad en su conjunto es una expresión propia de lo subjetivo que se manifiesta y representa en el arte, la moral y las diversas ciencias. (Hegel, 1979)

En todo lo anterior, la presencia de una conciencia cultural de su tiempo es importante al momento de comprender la razón como instrumento clave del conocimiento, con ca-

racterísticas emancipatorias para poder conquistar y dominar la realidad desde un punto de vista independiente, autónomo y autodeterminado. La manifestación del pensamiento propio como uso público de la razón, conduce a un destino enteramente moderno: progresar. Este interés por encaminar los actos hacia un fin no obligado ni conducido, es producido por el cambio surgido desde la aptitud y la facultad por encausar la existencia de los sujetos a partir de su propio interés participativo por construir un objetivo preciso, donde el resultado del ejercicio de diseñar debe conducir al progreso y al bienestar, dos de las principales promesas del proyecto moderno.

Este ideal de progreso ¿hasta qué punto será solo una utopía basada en la voluntad, la libertad y el uso de razón? ¿es por ello que se establece como un elemento modernizador, moderno o modernizante? Respecto a lo anterior ¿la idea de progreso supera o establece de manera más precisa la idea evolucionista de la Historia? El hecho histórico, el tiempo en el cual se desarrolla, la idea de realidad que trae en su relato y el interés de organización como de la comprensión de los fenómenos, evidencia que el movimiento que es consecuencia de los actos del hombre, es elementos que relacionan lo real, lo útil, lo preciso, etc., aspectos que Comte determinó como aspectos esenciales del conocimiento positivo y que alimentan a la Historia por establecer espacios de análisis que aporten elementos de juicio para la interpretación de aquello que denominamos progreso. (Comte, 1999)

Este término, puede ser observado desde la perspectiva de la contradicción que nace entre el Arte, sus discursos y temáticas, frente al surgimiento de la industria y su imperiosa necesidad de establecer un lenguaje propio y adecuado a sus intereses particulares. En este marco contextual, la relación entre el artista, la obra y la sociedad, se altera y modifica de manera significativa, ya que ante una nueva forma de producción, la industria requiere de una concepción estética que sea vehículo para la transformación y el progreso colectivo, ya que a partir de los productos que la industria elabora, se lleva a cabo una construcción de elementos que adquieren una función social, económica y de consumo distinto a aquellos que se realizaban anteriormente.

Es así, que el surgimiento de la industria, en el caso colombiano a finales del siglo XIX, establece una contradicción ya comentada entre los lenguajes tanto del Arte como los de la industria (esteticidad-funcionalidad), diferencia establecida los diferentes intereses expresados por ambas manifestaciones, situación que hace favorable el surgimiento de nuevos espacios de actividad productiva que establecen diferentes posibilidades para la superación de tales contradicciones. En todo ello, se desarrolla un proceso histórico que da como resultado concreto la constitución del Diseño como actividad específica y su papel decisivo en la materialización de parte del proyecto moderno, lo que generó el establecimiento un nuevo espacio social abierto como forma de comunicación dirigida a satisfacer requerimientos sociales, todo ello a partir de ciertas condiciones socio-históricas, que conducen a una mirada que exige entrar a observar los senderos caminados por una nueva actividad que intentaba resolver la confrontación estética y funcional existente entre el Arte y la industria.

Pero ¿es claro el papel de la modernidad en estas transformaciones que trajeron como consecuencia el surgimiento del Diseño? Esta inquietud es la piedra angular del proyecto investigativo que pretendemos desarrollar en los cursos de Historia del Diseño. Allí, se considera el acto de diseñar como el ejercicio intelectual que permite idear formas innova-

doras que integran características estéticas y funcionales, desarrolladas bajo la concepción de un proyecto coherente, contextualizado y con el objetivo de encontrar resultados pragmáticos y diferentes, que son determinados más allá de los criterios propios del empirismo de los artesanos.

A partir de allí, surge un nuevo carácter profesional que se encarna en el Diseño, el cual edificó una serie de acciones para su consolidación como un espacio moderno de saber específico y autónomo, elementos que pueden ser observados en detalle al efectuar un acercamiento riguroso a los primeros centros académicos que formaron profesionales en este campo. Allí, la tensión entre los discursos propios de la academia y los planteamientos de las vanguardias artísticas de inicios del siglo XX, hicieron notorio un nuevo condicionamiento histórico-social de los procesos artísticos, producto de un escenario nuevo, moderno y particular.

Por todo lo anterior, el progreso ¿cómo y desde dónde puede ser leído en este escenario? ¿la expresión de los primeros diseñadores por encaminarse hacia un lenguaje abstracto que concluye con el desarrollo del producto puede ser considerados como elementos evidentes de la idea de progreso? La relación entre el arte y la técnica, que tanto interés generó en las discusiones de los constructivistas rusos, la vanguardia artística surgida posteriormente a la revolución de 1917, se constituye en aspectos de valoración práctica de los postulados del Arte, elementos que son puestos en función de una sociedad nueva con el fin de desechar de una buena vez el interés mimético, burgués y elitista de las producciones artísticas, para poder crear elementos prácticos que fueran usados en la vida cotidiana de la sociedad. La inserción del arte de modo práctico en la vida en sociedad, respondía al espíritu de la época, manifestando de esta manera la utilidad como el vínculo entre arte y vida, aspecto que el constructivismo tomó dentro de sus principales postulados. De ello, el Diseño, bajo sus criterios racionalistas, pretende insertarse en la vida cotidiana de las sociedades por medio de la relación entre arte y creación con la experiencia vivencial, histórica y social, en donde armonía, orden, legibilidad, etc., son criterios con valor histórico anclados a coyunturas específicas. (Loeder, 1989)

En todo ello, según los postulados de los constructivistas soviéticos, el artista había encontrado un nuevo espacio para el desarrollo de sus capacidades creativas: la fábrica, ya que en ella se estaba desarrollando la construcción de una nueva sociedad y de un hombre nuevo, libre e igual. El abandono de los soportes tradicionales del arte (pintura y escultura) era el nuevo escenario para que el artista nuevo (ahora diríamos diseñador) logre satisfacer las necesidades propias del incremento de la producción industrial con un lenguaje satisfactoriamente estético y vinculado de manera auténtica con la realidad de la industria y la sociedad. Estas nuevas relaciones de producción, proclamaron un arte nuevo, autónomo, útil y no especulativo e idealista como el arte convencional, sino que por el contrario sirviera para conducir a la sociedad por los espacios de la transformación y el desarrollo industrial, logrando vincular el arte con la vida misma de los pueblos en su existencia cotidiana.

Lo nuevo, lo cambiante, lo simultáneo, lo reflexivo y lo crítico, son elementos que se observan en el fenómeno descrito anteriormente, tarea que esperamos poder desarrollar desde los espacios académicos de la Historia del Diseño, en donde el centro de análisis será estudiar el papel jugado por la sociedad en la nueva relación establecida entre el arte y el con-

texto que nos acoge. Todo ello trae como resultado un nuevo condicionamiento histórico de los procesos del arte que nos conduce hacia la figura del diseñador, asumido éste como un agente de transformación social a lo largo del tiempo, en un escenario lleno de contradicciones propias de los procesos de producción material que traen consigo una consigna de progreso y bienestar social, ya que para nosotros el oficio del diseño es un ejercicio colectivo, un acto de otredad porque diseñar es pensar en los demás, siempre ha sido así.

Bibliografía

- Baxandall, M. (2000). *Pintura y vida cotidiana en el renacimiento*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.
- Berman, M. (1989). *Todo lo sólido se desvanece en el aire*. México: Siglo XXI.
- Bloch, M. (2001). *Apología para la historia o el oficio del historiador*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bozal, E. (1996). *Historia de las ideas estéticas*. Madrid: Visor.
- Burke, P. (1993). *Formas de hacer Historia*. Madrid: Alianza Editorial.
- _____. (1999). *Revolución historiográfica francesa*. Barcelona: Gedisa.
- _____. (2001). *Visto y no visto, El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: Crítica.
- Castro, S. (1999). *Pensar en los intersticios*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Comte, A. (1999). *Discurso sobre el espíritu positivo*. Bogotá: Editorial El Buho.
- Corredor, C. (1997). *Los límites de la Modernización*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- De Certeau, M. (1993). *La escritura de la historia*. México: Universidad Iberoamericana.
- Devalle, V. (2009). *La travesía de la forma. Emergencia y consolidación del diseño gráfico*. Buenos Aires: Paidós.
- Freedberg, D. (1992). *El poder de las imágenes. Estudios sobre la historia y el poder de las imágenes*. Madrid: Cátedra.
- Giddens, A. (2002). *Consecuencias de la Modernidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gombrich, E. (1968). *Meditaciones sobre un caballo de juguete, Arte y Saber Histórico*. Barcelona: Seix Barral.
- Hebermas, J. (1970). *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid: Taurus.
- Haskell, F. (1994). *La historia y sus imágenes: el arte y la interpretación del pasado*. Madrid: Alianza Editorial.
- Hegel, G. W. F. (1979). *Estética*. Buenos Aires: Editorial Lozada.
- Heidegger, M (1951). *Construir, habitar, pensar*. Conferencia presentada en Darmstadt.
- Hobsbawm, E. (2004). *Sobre la historia*. Barcelona: Crítica.
- Jameson, F. (2004). *Una modernidad singular*. Buenos Aires: Gedisa.
- Kant, I. (1998). *Crítica a la razón pura*. Madrid: Sopena.
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado*. Madrid: Paidós.
- Le Goff, J. (1991). *Pensar la historia*. Madrid: Paidós.
- Loeder, Ch. (1989). *El Constructivismo Ruso*. Madrid: Alianza Editorial.
- Medina, Á. (1994). *El arte colombiano en los años veinte y treinta*. Bogotá: Colcultura.

Mosquera, G. (1989). *El diseño se definió en octubre*. La Habana: Editorial Arte y Literatura.
Panofsky, E. (1980). *Estudios sobre Iconología*. Madrid: Alianza Universidad.
Tarabukin, N. (1977). *El último cuadro*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.

Abstract: Knowing in detail the process of consolidation of design as a profession becomes the main way for designers to approach the history of design. There, it is where history is established as a study scenario that enables us, among other things, to discover, recognize, reconstruct and interpret the meaning of the acts performed by humanity over time (Bloch, 1993), which are constructed as historical facts in turn that are established as an imprint and route made by various men and women. In this way and taking the above as a starting point we ask ourselves: what elements are those that constitute a fact to be considered as something historical? Is it possible that any past event by the simple fact of being a past event acquires its validation to be studied by History? These questions, among others, are the structural axis on which we intend to give shape to the historical concerns of the designers in formation.

Key words: history - design history - historiography - design - graphic design - design theory - Latin America.

Resumo: Como designers, conhecer detalhadamente o processo de consolidação de nossa profissão converte-se na principal maneira para acercar-nos á história do design. Lá é onde a história se estabelece como um cenário de estudo que nos possibilita, entre outras coisas, descobrir, reconhecer, reconstruir e interpretar o significado dos atos da humanidade ao longo dos tempos (Bloch, 1993), que se constroem como fatos históricos ao tempo que se estabelecem como uma impronta e o caminho feito por homens e mulheres. Deste modo, e tendo em conta o anterior como ponto de partida surge a pergunta: quais elementos são os que constituem a um acontecimento para ser considerado histórico? É possível que todo acontecimento pretérito somente por ser passado seja válido para ser estudado pela história? Estas perguntas, entre outras, são o eixo estrutural sobre o qual se procura responder as inquietudes históricas dos designers em formação.

Palavras chave: história - historia do design - historiografia - design - design gráfico - teoria do design - América Latina.

Luces y sombras en la enseñanza del Diseño. Una reflexión sobre su transformación en saber universitario

María Ledesma *

Resumen: Se propone poner en evidencias las capas aluvionales que construyeron y concepciones del mundo que sostienen las prácticas pedagógicas de las carreras de diseño en el marco de las universidades explicitando sus tensiones a la luz de un estudio genealógico que sirva como fundamento para considerar las condiciones del dispositivo de enseñanza para enfrentar las problemáticas de la civilización tecnodigital en un mundo políticamente globalizado pero internamente desgarrado.

Palabras claves: Genealogía - Universidad - Disciplina - Civilización - Tecnodigital.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 162]

(*) Dra. en Diseño. Prof. de Comunicación en la Carrera de Diseño Gráfico en la FADU UBA. Investigadora en Teoría del Diseño.

I. Casos

El Pabellón de Seda se alza en una sala del MIT. Seis mil quinientos gusanos tejen diligentemente guiados por su instinto ciego sobre una estructura de acero tejida por un robot (Ver Figura 1). Es una impresionante construcción que combina la investigación científica, el diseño digital y la construcción biomimética en la búsqueda de nuevas formas y nuevos materiales.

En Concordia University –Canadá–, Tagny Duff y su equipo, desarrollan Cryobook Archives un proyecto centrado en la creación de una instalación interactiva que produce y exhibe cryobooks de piel humana y de cerdo, a través de procesos biotecnológicos y de vida sintética, incluyendo virus biológicos clonados, genéticamente modificados con un gen de medusa (Ver Figura 2)¹.

En Argentina, en la edición 2016 del tradicional Encuentro Internacional de Diseño TRIMARCHI² uno de los conferencistas principales es el cyborg británico Neil Harbisson autor de una sinestésica teoría de color y sonido probada en sus capacidades extrahumanas. Lo acompaña Moon Rivas una reconocida activista cyborg dotada con percepciones extrasensoriales. Mientras tanto, en las carreras de diseño la reflexión sobre las tecnologías y nuevos materiales está prácticamente ausente de los planes de estudio, de los centros de investigación y de los intercambios académicos. Consideraré esa ausencia como ‘un punto ciego’, un

espacio donde no llega la luz, en la enseñanza del diseño como pretexto para desarrollar una reflexión sobre la oscilación de luces y sombras en lo que se enseña y lo que no se enseña.



Figura 1



Figura 2

Figura 1. *Pavilion Silk*. Robot tejiendo estructura. Gusado de Seda sobre estructura. Configuración final del Pabellón de Seda del MIT (Vista interior). FUENTE: MIT Media Lab, en colaboración con el profesor Fiorenzo Omenetto (Tufts University) y el Dr. James Weaver (Instituto Wyss, Universidad de Harvard).

Figura 2. *Cryobook Archives*. Cryobooks de piel humana y de cerdo. FUENTE: Concordia University – Canadá–, Tagny Duff y su equipo.

II. Claves de lectura

La combinación de la Nano, Bio y Cogno tecnologías con la TICS nos han sumido en una dinámica de cambios, cada vez más acelerada que ha puesto en suspenso los modos clásicos de *estar en el mundo*, haciendo emerger nuevas modalidades, nuevas prácticas de muy diverso tipo que coexisten y compiten entre sí.

Los casos detallados más arriba son apenas ejemplos del fuerte impacto que ha generado en el campo del proyecto la emergencia de estas realidades y prácticas dando lugar a nuevas denominaciones, apenas balbuceantes, pero que circulan por los pasillos de las escuelas de diseño. No es extraño escuchar discursos que aluden a una crisis de la proyectualidad (los modos habituales de proyectar han entrado en contradicción con las exigencias de la realidad); a una cierta ‘post proyectualidad’ (nuevos ejes de ya no pasan la proyectación, por lo menos tal como se la entendió desde del Moderno) o a un ‘diseño expandido’, expresión que alude a una suerte de expansión de los límites de la proyectación, más allá de los objetos, más cerca de los procesos.

Estos términos aún no tienen la categoría de conceptos teóricos; son apenas nuevas maneras de intentar acercarse y de nombrar lo que sucede en el nuevo escenario. Constituyen una constelación de indicios que guían, obstinadamente, la mirada hacia esa nueva realidad que aún no alcanzamos a comprender en su totalidad.

Baste observar el siguiente esquema³ (Ver Figura 3) en el que se grafican los diversos tipos de 'pararealidades' existentes para inferir que el pasaje de una realidad a otra, está más cerca del *Design Fiction*⁴ que de la ciencia ficción.

Se ha dicho que estamos educando para profesiones que aún no existen. Con esta expresión se alude al cambio en el centro de gravedad de los modos de organización del conocimiento y a su acelerada obsolescencia que exceden con creces la cuestión –si se quiere hasta banal– respecto a pensar en cómo incorporar las tecnologías a la educación para favorecer los ambientes de aprendizaje. De lo que se trata es de pensar (de volver a pensar) el lugar que estas tecnologías tienen hoy en el mundo en que vivimos. De pensarlas por fuera de alientos exultantes pero también por fuera de los temores de una invasión maquínica.

Es un hecho que, en contraposición a la pluralidad de las sociedades del pasado, la actual con el desarrollo de tecnociencia intenta transferir las capacidades humanas a las máquinas o a la inversa, multiplicar las capacidades humanas sumándoles las de las máquinas. El Pabellón de Seda, las pieles mutadas y conservadas a temperaturas extremas o la percepción extrasensorial de los cyborgs son ejemplos de la fusión biomaquínica soñada desde el siglo XVIII, casi acariciada hoy. Aunque suene obvio, es preciso subrayar otro rasgo común entre ellos, los tres pertenecen al ámbito del diseño: arquitectónico, el primero; de objetos editoriales el segundo; de percepción y color, el tercero y como tales, golpean a la puerta de los talleres de enseñanza, se incluyen en los conferenciantes de los encuentros de diseño o aparecen duplicados en los planteos de tesis de nuestros estudiantes que, por ejemplo, buscan usar las algas vivas para producir nuevos materiales.

La novedad nos asombra pero, en la medida en que estas estrategias emergentes avanzan, en la medida en que tecnocultura se desarrolla hacia situaciones apenas imaginables, aumenta la perspectiva con que podemos observar el pasado cercano. Hace treinta años en el momento de la eclosión de las carreras de Diseño, la perspectiva digital recién comenzaba a vislumbrarse y desde punto de vista, casi podemos decir que estas carreras nacieron a la vida universitaria alumbradas por el paradigma 'muriente' más que por el paradigma naciente. Esta marca de nacimiento no será sin consecuencias.

El diseño argentino –tal como lo conocemos– se acuna en los tempranos sesenta y en los dionisiacos setenta (teniendo en cuenta que los setenta murieron en Argentina en 1976). Hubo entonces, un conjunto de voces de distintas procedencias institucionales y disciplinarias, con distintas filiaciones epistémicas, con variadas procedencias sociales que contribuyeron a abonar el terreno de lo que luego sería –casi diez años después– el programa universitario del diseño; algunas se encontraron, dialogaron y hasta tuvieron proyectos comunes; otras, giraron el orden de sus preocupaciones y se embarcaron en proyectos de otro orden; otras, nunca se encontraron y se eclipsaron sin dejar documentaciones fehacientes pero todas ellas contribuyeron con su obra, sus producciones, sus actividades de enseñanza a instalar el pensamiento de diseño en Argentina.

Hoy, apenas unos años después, nos encontramos a suficiente distancia de aquellos inicios como para captar mejor los rasgos diferenciales de aquel conjunto, rasgos que representa-

ban fuertes concepciones ideológicas respecto de las concepciones del saber o el lugar de la práctica y la técnica en relación a la teoría.

Desde tal punto de partida, el artículo propone en primera instancia volver a mirar el proceso de formación de nuestros actuales programas de enseñanza para poner en evidencia cómo en lo enseñado y en lo no enseñado respecto del diseño, alientan cuestiones que tienen efectos sobre el desarrollo del diseño mismo; se trata de una reflexión en un marco históricamente extendido en el que se pueden encontrar indicios, hechos, documentos que proporcionen una explicación sobre las lógicas actuales.

Me alienta la convicción que un sinceramiento respecto de las diversas concepciones que subyacen a la enseñanza del diseño y el proyecto puede contribuir a repensar los modos de enseñanza en línea con el diagrama de fuerzas que se da nuestra contemporaneidad.

Así, el análisis sobre las distintas concepciones y jerarquías del saber que coexisten en la enseñanza del diseño, no tiene un interés descriptivo sino propositivo. En efecto, si el modelo actual tiene fisuras que lo alejan de la comprensión de los nuevos sucesos que anidan en la propia disciplina, sólo se lo puede trascender con un énfasis propositivo que se esbozará en la parte final del artículo.

No se me escapa que los ejemplos presentados pueden parecer ajenos a nuestro entorno. Sin embargo, –como ya se habrá comprendido– los he elegido *ex profeso* porque son ejemplos que llevan al máximo grado la alianza de la biología con la computabilidad matemática para la producción de objetos diseñados. Como se dijo más arriba, los tres son ejemplos de diseño: nuevas telas y nuevos materiales, nuevas experiencias sensoriales, extensión de los sentidos, sinestesia. Dichas así, las palabras nos resultan familiares. Podemos explicar cada una de ellas. Sin embargo, esas palabras no refieren a las mismas realidades:

Hablar y escribir en la época de los códigos digitales y las transcripciones genéticas ha perdido por completo el sentido que le era familiar; las tipografías tecnológicas se están desarrollando en un sentido que ya no es el de la transmisión, y que ha dejado de evocar la simplicidad doméstica, y los efectos de una conciliación con lo externo. Ensanchan más bien, al contrario, el perímetro de lo externo y lo radicalmente inadmisibile. (Sloterdijk, 2011, p. 136)

Ese perímetro de inadmisibilidad es también el de la posibilidad. En él quiero centrarme para enfatizar acerca de una carencia en los programas de enseñanza universitarios de diseño: la reflexión sobre la técnica, entendida no de manera instrumental sino como matriz tecnosocial en la que se da la producción de diseño. Y ese punto ciego, servirá también de apoyo para mostrar los conos de luz que sí iluminan otras áreas de la enseñanza del diseño confiriéndole un movimiento que la impulsa en dirección de otras áreas de la cultura⁵.

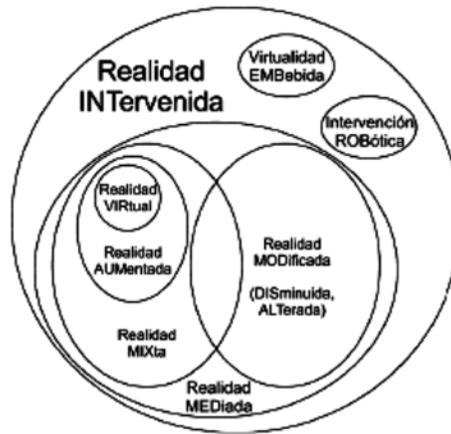


Figura 3. Esquema Uso de la Realidad Intervenido en las disciplinas proyectuales. FUENTE: Miguel Grassi. Esquema de su autoría que forma parte de su trabajo de tesis (en proceso).

III. La escena universitaria

En el corto lapso que va desde la década del 60 a la década del 90 del siglo pasado, en Argentina, el diseño experimentó un desarrollo y una transformación tan considerables que modificarían su perfil profesional y pedagógico de manera radical. Hasta entonces, se encontraba disperso en una serie de prácticas de muy diferente tenor y raigambre epistémica. Quienes desarrollaban esas prácticas provenían de campos heterogéneos: ingenieros y arquitectos diseñaban automóviles, motocicletas o mobiliario; artistas plásticos y arquitectos ideaban publicidades gráficas, tipógrafos, linotipistas o armadores diseñaban ediciones impresas y letristas componían carteles en la vía pública, mientras que modistas artesanas confeccionaban prendas de vestir.

Vale la pena remarcar que la práctica del diseño vinculada al desarrollo de la producción, la circulación de mercancías y la transmisión y producción de valores culturales delimitó primero un lugar profesional y sólo más tarde, un espacio académico. En efecto, en una etapa inicial el reconocimiento del diseño como factor de desarrollo económico propició el nacimiento de las primeras organizaciones profesionales que aparecen en la Argentina en 1948, siguiendo la tendencia inaugurada en la década del 30 en EEUU y Europa.

Años después estos agrupamientos obtuvieron su legitimación en el concierto de los campos escolásticos al entrar dentro de la enseñanza universitaria o superior: en 1958 se crea la carrera de Diseño en la Universidad Nacional de Cuyo y cinco años después, en 1963 las carreras de Diseño en Comunicación Visual y Diseño Industrial en La Plata.

Ambas universidades incluyeron las nacientes carreras en las facultades de Arte pero tomaron decisiones diferentes respecto a su conformación. En la primera, el Diseño constituirá un todo sin especializaciones mientras que en La Plata se las dividió en dos ramas:

Diseño Industrial y Diseño de Comunicación Visual; sin embargo, ambas organizarán sus planes de estudio siguiendo el modelo cientificista de Ulm (Ledesma, 1997). A pesar de pertenecer a facultades de arte, las tres carreras mantenían vínculos estrechos con la arquitectura, tanto por sus fundadores, profesores y programas como por su adscripción al campo proyectual –en La Plata– o a la teoría del Diseño –en Mendoza–.

Habrían de pasar más de veinte años para que la experiencia iniciada en 1958 se generalizara. Las luchas revolucionarias y el hiato de la dictadura producido entre 1976 y 1983 suspendieron el proceso de institucionalización académica del diseño. Pero con la creación de las carreras de Diseño Gráfico y Diseño Industrial en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires (también bajo el modelo de Ulm) se produjo una verdadera explosión de carreras de diseño a lo largo y a lo ancho del país. La entrada de los diseños en la universidad puso en evidencia los conflictos propios de su formación heterogénea: las relaciones entre profesionales e investigadores de diferentes orígenes no fueron sencillas dando lugar a acciones, muchas veces complementarias pero muchas otras, contradictorias y opuestas de diferentes maneras.

Esta presentación cronológica ayuda a ordenar los hechos pero el trabajo que me propongo es de orden genealógico; se ocupa por lo tanto, de los azares de los comienzos antes que de la certeza de los orígenes (Foucault, 1992). Se trata de buscar la procedencia, los lugares desde donde se viene, pensando que el pasado alienta en el presente pero detrás de numerosos velos. Sin quitarle importancia a la instancia de creación de las carreras se busca desbrozar el hito fundador, sin hacer una historia de héroes o heroínas, sino al contrario, poniendo en evidencia, la heterogeneidad del origen.

Dado que la identificación de la procedencia, “agita lo que permanecía inmóvil, fragmenta lo que se pensaba unido” (Foucault, 1992), esta genealogía se dirige a mostrar el ensamblaje que compone esa unidad que llamamos ‘enseñanza del diseño’ no para recomponer esa supuesta unidad sino para mostrar a los distintos actores, manteniendo la dispersión que le es propia.

La idea del origen, al consagrar un punto de inicio (un ademán sacralizador, un hecho extraordinario, la aparición de una obra) desprecia un sinnúmero de elementos que de manera subterránea confluyen en la urdimbre que organiza los hechos del presente. La genealogía, al contrario, busca la “pluralidad de cosas que hay en una” (Foucault, 1992), identificando las voces que no forman un coro armónico sino que, al contrario, mantienen entre sí relaciones de vasallaje y dominación. Para el método genealógico los momentos de emergencia son aquellos en los que el conflicto se explicita permitiendo vislumbrar la heterogeneidad; en estos términos, la decisión de crear las carreras de diseño conformó el episodio que en esa época hizo visibles una serie de servilismos en la historia del saber y del poder que, como sabemos, van de la mano.

Con la idea de mostrar esa urdimbre, desechando la idea de una unidad, convocaré a los participantes de una escena que hace más de treinta años se daba en nuestras casas de estudio. Describiré la escena con palabras muy parecidas a las que usara con Mónica Pujol en un viejo artículo (Ledesma y ot, 2011) tomando como ejemplo las reuniones o los encuentros en la sala de profesores de los enseñantes de las nuevas disciplinas académicas. Los personajes principales eran cuatro: el profesional idóneo venido de la gráfica o del mundo

de la costura, el arquitecto devenido diseñador, el semiólogo devenido comunicador y el profesional idóneo venido del arte.

Cada uno de los protagonistas que se acaban de convocar representa una visión de los saberes en pugna: el técnico, el teórico académico, el académico proyectual, el manual artesanal. Esa procedencia heterogénea muestra la disociación en la constitución de estas disciplinas que hoy llamamos proyectuales.

Esta particular confluencia se tradujo en la aparición, en torno a la universidad, de una escena de discursos fundacionales en la que se cruzaban –muchas veces con aspereza– voces provenientes de la arquitectura, del diseño como práctica idónea, del arte, de la sociología, la comunicación, del cine.

En cada facultad argentina la escena se montó de diferentes maneras, con un denominador común: las relaciones entre profesionales e investigadores de distintas procedencias generó líneas de fuerza con diferentes impulsos, acciones y núcleos que, en su heterogeneidad, se complementaban, contradecían y oponían de maneras diversas. Ejemplos ilustrativos son lo sucedido al interior de la carrera de Diseño Gráfico o en la Diseño de Indumentaria y Textil en la FADU-UBA.

En la primera, los diseñadores ‘idóneos’, alejados de la Academia rechazaban a los profesionales llegados de otros campos quienes, a su vez, proponían las lógicas en las que estaban formados, al tiempo que las ideas que definían al Diseño Gráfico como arte eran tan fuertes como aquellas que lo definían como comunicación; el paradigma administrativo de la comunicación se enfrentaba, a su vez, con posiciones provenientes de los paradigmas semiótico y crítico mientras los técnicos insistían en caracterizar al diseño como espacio de mediación entre clientes y receptores. Así (y la anécdota es real) en una mesa redonda alguien podía empezar su intervención diciendo: ‘Sobre gustos no hay nada escrito’ y recibir de golpe la información que sobre el gusto se han escrito volúmenes y volúmenes. Entre el saber del idóneo y en el saber del académico se evidenciaban las fisuras de la inestabilidad del origen. La riqueza y virulencia de las discusiones nutrió el campo, delineó posiciones, dividió espacios y estableció zonas de mayor o menor prestigio institucional y/o profesional que tuvo manifestaciones tanto al interior de la propia universidad como en el campo del diseño en general.

En Indumentaria y Textil, la escena fue aún más virulenta: las *modistas* (nombre despectivo con que se designó a quienes no tenían título universitario) tuvieron que lidiar con un doble anatema: el de no pertenecer a la Academia y el de ser mujer. Los maniqués que aparecían en manos de los estudiantes causaban escándalo como si una horda salida del mundo laboral hubiera irrumpido en un espacio sagrado. El espacio del saber aparecía ultrajado por el mundo de la práctica.

A pesar de la fuerza de estas escenas, con el tiempo ha sido silenciada. Aquello que aparecía desunido, hoy aparece unido bajo la denominación de ‘disciplinas proyectuales’. Pero la unidad es sólo aparente: esas posiciones se fueron adaptando, adormeciendo o fortaleciendo pero sea cual fuere su transformación (su dominación o servilismo) continúan latiendo en nuestras adhesiones y nuestros desprecios.

Uno de los objetivos de este artículo es mostrar las capas aluvionales que las construyeron, las concepciones del mundo que las sostienen, explicitando sus tensiones a la luz de una genealogía del saber que sirva como fundamento para considerar cuán preparados

estamos para enfrentar las problemáticas de la civilización tecnodigital en un mundo políticamente globalizado pero internamente desgarrado.

De vasallos, señores y configuraciones disciplinares

La variedad de modos de saber que se encuentran en una sociedad (muchas veces complementarios, muchas veces en pugna, muchas veces vecinos, ignorándose entre sí) se organizan según un complejo sistema de legitimaciones y jerarquías: desde los sistemas científicos hasta los de conocimientos mágicos, desde los saberes sagrados hasta los conocimientos prácticos, cada uno se organiza en esferas autónomas con diferentes modos de obtener legitimidad y jerarquizadas entre sí. Cada esfera, a su vez, contempla jerarquías internas en relación al grado de saber de sus miembros: en el sistema del saber mágico, un chamán ocupa una jerarquía mayor respecto de los participantes del rito de la misma manera que un profesor emérito ocupa la suya en relación al que se inicia. (Beillarot, 1989)

Así se establece en cada formación cultural y contexto histórico un doble sistema de subordinación: ciertos saberes son más valiosos que otros y, consecuencia inmediata, se establece un dominio por parte de quienes poseen el saber que está en la cúspide de la pirámide jerárquica, respecto de quienes no lo poseen.

Es sabido que la cultura occidental ha jerarquizado la razón sobre los sentidos; el sujeto sobre los objetos, con un resultado bastante categórico: el privilegio del espíritu sobre la carne, de la reflexión argumentativa y demostrativa sobre las otras capacidades humanas, el privilegio de la vista y el oído en desmedro de los demás sentidos, el privilegio de la teoría por sobre la práctica y la preferencia de lo bello sobre lo útil.

Un largo proceso de siglos con diversos puntos de emergencia ha conducido a la situación en la que el hombre ilustrado se siente superior al técnico, el artista al constructor y el médico a la enfermera. De manera más general, el triunfo de la expresión Homo Sapiens acuñada por Lineo en los inicios de la modernidad racional por sobre la más antigua, el Homo Faber, es un indicador del resultado de ese conflicto entre la especulación y la acción y de ninguna manera es un dato menor para las carreras de diseño, el carácter de privilegiado del pensador por sobre el productor.

La conformación que acabamos de plantear reconoce diversos momentos de emergencia que Foucault describe como espacios de verdadera confrontación cuyo resultado es el sometimiento, la dominación de los artesanos, de los técnicos, de los constructores, de los que se ensucian las manos con el trabajo.

¿No es posible reconocer en esos desplazados algunos de los personajes que confluían en la escena del diseño? ¿No se adivina el técnico, no se perfila el artesano?

Volvamos a mirar nuestra escena. Ocurre –como se ha dicho– en el momento de emergencia de un conocimiento a causa de un resultado histórico determinado por condiciones que han hecho posible esa irrupción. El diseño ‘ha saltado’ de la esfera de los saberes ordinarios a la esfera de los saberes legitimados por la institución universitaria. Es cierto que desde Morris y la Bauhaus⁶, el diseño ya no estaba vinculado exclusivamente al universo de las artes aplicadas y los oficios pero, hasta el momento, las instituciones educativas en las que se enseñaba, no tenían el prestigio de la Universidad.

Ese salto de esfera, supuso una nueva posición en el sistema general de organización de los saberes y dado que todo conocimiento siempre es una estrategia en la que se está situado, hubo posiciones de “servilismo” (Foucault, 1992) que respondían a las jerarquías atribuidas a los distintos campos del saber. No cabía duda de que serían los letrados quienes liderarían el proceso de inclusión en la nueva esfera. Según la procedencia de estos líderes letrados, las carreras de Diseño se alojaron alternativamente en facultades de Arquitectura, Arte o escuelas de Ciencias de la Comunicación produciendo una situación pocas veces tenida en cuenta: que el diseño haya entrado a la universidad en esas facultades no habla sólo del carácter epistémico del diseño sino también de la configuración socioinstitucional de la enseñanza universitaria.

Las disciplinas constituyen formas de organización del conocimiento que facilitan el abordaje de los contenidos científicos, filosóficos o técnico tecnológicos tanto para la investigación como para la enseñanza. Se definen porque constituyen campos de estudio para una comunidad que desarrolla sus actividades en escuelas superiores o universidades, que tienen órganos de difusión y discusión de sus ideas donde se exponen los resultados de los procesos investigativos o las preguntas y problemas que preocupan a la comunidad académica e intelectual a la que pertenecen los investigadores. (Beillarot, 1989)

A esta definición clásica –que reconoce tanto la existencia de subdisciplinas como la aparición de distintos agrupamientos disciplinares a lo largo de la historia– corresponde hacerle una pregunta: ¿cómo se organiza, cómo se decide cada agrupamiento disciplinar?

Hay, por supuesto, una tradición histórica; hay un cierto estatuto ontológico que acerca ciertos saberes a otros que intervienen en la separación imaginaria de esos territorios llamados ‘disciplinas’ que se imponen imaginariamente a nuestro hábito académico con tanta pregnancia que se han naturalizado hasta que el punto que pareciera que ellas reflejan de modo un modo transparente a su objeto de estudio.

Lo que queda oculto en toda propuesta académica es que la organización disciplinar responde a criterios de muy distinto orden que incluyen tanto cuestiones epistémicas e históricas como posiciones socioinstitucionales que generan rupturas e inclusiones como resultado de procesos de disputa sobre las jerarquías. De hecho, la dimensión socioinstitucional corresponde a la inserción real y concreta de la actividad científica en la sociedad y se pone de manifiesto tanto a través de las instituciones tales como universidades o centros de investigación, como por las modalidades establecidas por los sistemas educativos que organizan carreras, áreas y materias. (Gianella, 2006)

¿Puede explicarse de otra manera que el ordenamiento disciplinar del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) contemple una disciplina llamada Medicina junto a otra llamada Odontología? Que la salud del cuerpo y de la boca pertenezcan a ámbitos diferentes sólo puede ser consecuencia de criterios socioinstitucionales, alejados de criterios históricos o epistémicos. En el mismo orden, como señalamos más arriba, la inclusión del diseño en la universidad en facultades tan diferentes como Arquitectura, Arte, Comunicación o hasta en escuelas de Tecnología, no se debe sólo a su historia o a su episteme sino también y en gran medida a la configuración socioinstitucional de la enseñanza universitaria.

No obstante la cantidad de facultades que albergan carreras de diseño, son las de Arquitectura las que han dictado el ritmo de las lógicas del diseño. La influencia de la escuela

de Ulm ha sido decisiva para la conformación de los programas de estudio de las carreras de diseño. Esto no constituye una excepción en tanto la Argentina siempre ha seguido las corrientes hegemónicas occidentales en la estructuración de sus planes de estudio; en esa línea, los arquitectos/diseñadores locales también siguieron la transformación que experimentó Ulm hacia 1958, cuando declaró obsoleto el modelo de Bauhaus, y potenció las áreas científicas en el plan de estudios. Sin embargo, a pesar de este predominio, las referencias al arte se mantuvieron en la superficie durante muchos años: el énfasis que muchos diseñadores ponían (y aún hoy siguen haciéndolo) en decir a los cuatro vientos que ‘el diseño no es arte’, muestra por la negativa la vigencia de aquellas posiciones.

Este excursus preliminar tiene como objetivo reconocer –a la luz de nuestras concepciones del saber universitario– qué aspectos juegan en la enseñanza del diseño, haciendo hincapié en un punto tan sencillo como ciego: aquello que se elige para enseñar deja de lado aspectos que no son enseñados.

Si se consideran las condiciones de producción del conocimiento universitario en su aspecto más general, se puede afirmar que en él se privilegian las lógicas del saber especulativo demostrativo por sobre las lógicas del hacer. En Argentina, como en la mayoría de las universidades, las reglas de producción del conocimiento, las formas en que se lo produce, los modos de validación y los mecanismos de recompensa son dictadas por las facultades y centros de producción del conocimiento en las que predomina la lógica investigativo-académica. Sin embargo, dado que la enseñanza del diseño pivotea entre las lógicas profesionales o técnico instrumentales, sus carreras no son reconocidas ni evaluados desde criterios propios de su campo sino que se las somete a los modelos y reglas del campo científico tal como es entendido desde las lógicas de las Ciencias Exactas o Sociales. Esta situación de vasallaje genera dos respuestas opuestas: hay quienes, en consonancia con desarrollos similares en el mundo, se han dado a la tarea de posicionarse en el sistema académico lo que implica completar la tarea de definir las particularidades del diseño como conocimiento o, dicho en otras palabras, plantear su epistemología y su condición relativa al desarrollo del conocimiento en general y hay quienes, se abroquelan en posiciones que rechazan los intentos de desarrollo teórico, despreciando las lógicas rectoras de aquel pensamiento especulativo. La escasez de las publicaciones académicas, la baja densidad de las investigaciones son algunos indicadores de la fuerza que tiene la segunda respuesta en relación a la primera.

La enseñanza del diseño no sólo reclama reconocimiento al interior de la universidad, sino también en el seno de las facultades que lo hicieron nacer y le dieron cabida como disciplina universitaria. En su libro sobre la historia del Diseño Latinoamericano, Bonsiepe (2008) aboga por una posición de autonomía respecto de la arquitectura. La discusión es profunda pero puede sintetizarse en dos opiniones: la de quienes se orientan a fortalecer el vínculo del diseño con todas las áreas del proyecto proponiendo al proyecto como metáfora de la episteme de la época y quienes reclaman la autonomía del diseño tanto de las escuelas de arquitectura como las de arte.

Por su parte, dado las disciplinas que organizan el conocimiento universitario mantienen ocultas las cuestiones socioinstitucionales que intervienen en su definición, presentándose en una relación directa con el objeto al que se refieren, pareciera que el diseño es algo diferente en cada una de sus manifestaciones. En la actualidad, en Argentina hay más de

cuarenta programas para la enseñanza de diseño en las carreras de grado universitarias tanto en instituciones públicas como privadas y un número equivalente de instituciones terciarias (se trata de centros de enseñanza de nivel superior sin rango de universidad). Las variantes oscilan como Diseño Industrial, Diseño del Objeto, Diseño de Paisaje, Diseño Gráfico o de Comunicación Visual, Diseño Multimedial y Diseño de Indumentaria, Diseño Textil o Diseño de Modas, adscripciones nominales que alientan la idea que ese recorte es la disciplina y que esa disciplina es el objeto, conformando cotos cerrados en lugar de un espacio general que posibilite los trasvasamientos.

Este sistema de dependencias y jerarquías delinea un sistema triádico de cuestiones ignoradas, o por lo menos no demasiado pensadas que configura una matriz que engloba la enseñanza del diseño:

1. Por un lado, conviven en diversas facultades carreras de diseño con pocos puntos de contacto entre sí.

En la FADU UBA con un máximo grado de dispersión se dictan siete carreras de Diseño: Arquitectura, Diseño Gráfico, Industrial, de Indumentaria y Textil, de Imagen y Sonido y Licenciatura en Paisaje. Entre esas carreras, unas pocas asignaturas se ofrecen para todos los estudiantes. En la práctica, (y de manera contradictoria a los planteos ulmianos de los que surgió) la malla curricular no está integrada sino que las materias funcionan como mosaicos independientes sin más relación que las que plantean los docentes de manera espontánea. Sólo las carreras más nuevas o las reformulaciones que se han podido hacer en algunas universidades nacionales muestran alguna renovación tendientes a repensar el diseño más allá de la realización del producto, incluido en los nuevos desafíos de la complejidad contemporánea haciendo hincapié en un pensamiento global de diseño orientado a la gestión de procesos más que a la mera realización de productos aislados

2. En las facultades donde se dicta Arquitectura, se repite la jerarquización de las carreras de diseño según una pauta que considera a arquitectura en la cúspide respecto de las otras. Esto se observa no sólo en la adjudicación de los recursos materiales sino también por la reacción de los diseñadores frente a los arquitectos.

3. Por último, se observa al interior de cada una, la supeditación de la ideación a los saberes técnicos. Hay un saber del arquitecto vinculado a la proyectación y esta a la ideación. Tanto por la distribución horaria como por los imaginarios que circulan por las escuelas de diseño, la valoración de profesores y alumnos está claramente puesta en el taller especialmente 'Diseño' considerada 'materia troncal' en todas las carreras. Hay un saber técnico instrumental desvalorizado y ajeno a las lógicas de la universidad

Este esquema no da cuenta de la variedad de posiciones que forman la urdimbre pero sí ordena las concepciones que permiten volver a los ejemplos que se inició este artículo.

Respecto de la técnica

Todo plan de estudios es un instrumento educativo en el que confluyen concepciones respecto de la sociedad y su dinámica con una compleja amalgama de representaciones respecto de los procesos de producción, transmisión, reproducción, regulación, legitimación y acción de los saberes en dicha dinámica social.

Esta complejidad pone en juego principios de orden político, social, cultural junto a principios epistémicos, pedagógicos y didácticos sobre los que se organiza el plan tanto en sus objetivos como en sus contenidos, en los perfiles que busca y en las prácticas que promueve. El desarrollo anterior ha buscado mostrar el revés de la trama de la escena universitaria con el objetivo de poner en evidencia el ensamblaje oculto /olvidado/ que sostiene nuestras carreras respecto a las representaciones de cómo se produce, reproduce, legitima y actúa el saber universitario en relación a las disciplinas del diseño y en función de ello, identificar los puntos de tensión, las posiciones en pugna, las dominancias. El análisis ha puesto de manifiesto que la entrada del diseño a la universidad argentina ha contribuido a su consolidación, su expansión y su desarrollo pero a condición de mantener ciertos puntos ciegos, ciertos puntos de no saber o por lo menos de descuido para la reflexión.

La técnica es uno de ellos. El escaso espacio que se ofrece en los planes y programas para las materias técnicas, la subordinación de estas al taller de diseño, la desjerarquización ante las llamadas materias 'teóricas', orientan para descubrir ese olvido o negligencia. Al observar esta desvalorización, no resulta para nada banal el hecho que el diseño (que durante siglos se mantuvo del lado de la técnica) haya ingresado al mundo universitario de la mano de la arquitectura y el arte⁷ porque en ambos campos ha prevalecido un régimen valorativo que ha generado un prejuicio inútil respecto de la técnica, prejuicio resultante de la larga y propia historia de pasaje del taller artesanal al taller de Beaux Arts y de allí al Taller de Arquitectura. En esa historia, las ideas de originalidad, de obra única, de realización individual constituyeron la punta de lanza que contribuyeron a marcar la diferencia con el trabajo colectivo del taller artesanal. La desvalorización de la técnica y del técnico está en relación con la separación entre lo útil –aquello necesario pero no especialmente valorado– y lo estético –aquel objeto extraordinario, único y bello– establecida por la modernidad (Simondon, 2008, p. 124). La pertenencia a esa régimen focalizó la atención en la contribución individual, en los conceptos de sensibilidad e inspiración y atenuó hasta casi hacerlas desaparecer todas las vinculaciones con el trabajo. En el caso de la Arquitectura, la etapa de estudio de la construcción de la obra, ocupa una fracción pequeñísima de los planes de estudio, centrados en la búsqueda de un diseñador proyectista, un diseñador de tablero, alejado del obrador y de los problemas que este acarrea.

Desde entonces y aún hoy, el hombre ilustrado considera que el técnico "tiene estrechez de miras" (Simondon, 2008, p. 36), el arquitecto cree que el ingeniero también, el diseñador no quiere ser llamado artista, pero tampoco técnico.

Mientras los objetos técnicos crecen y se desarrollan, subsiste la idea que esos objetos no contienen realidad humana. Sin embargo, hoy que el hombre se está planteando como hacedor de vida o hacedor de edificios empleando vida para construirlos, hoy que los gusanos tejen la tela del Palacio y el Cyborg diserta sobre teoría del color, debe estar frente a la pregunta de si lo que hace tiene que ver con él mismo. Porque (por si no nos damos

cuenta) esos cyborgs, esos libros de piel humana nos golpean el hombro y obligan a que los miremos (ay, de nosotros si nos encogemos de hombros y pensamos que no tienen nada que ver con el diseño editorial o la enseñanza del color).

No puede pensarse el diseño por fuera de la técnica. Y hablar de ella supone considerar tres ámbitos: las representaciones que se tienen sobre la propia cultura técnica –tanto los alientos mesiánicos como las extranjerías en las que se la colocan–; el manejo operacional de las técnicas y por último, los objetivos de los diseños, los valores y aspectos axiológicos de la cultura técnica. (Quintanilla, 1998)

Las escuelas de diseño parcializan y desarticulan esta tríada. La parcializan porque le otorgan poca relevancia en sus planes de estudio y la desarticulan, porque cuando consideran la técnica sólo lo hacen desde su aspecto instrumental.

III. Palabras finales

Decía al comienzo que el intento genealógico de mostrar los estratos que confluyen en la enseñanza del diseño en la dimensión de sus pugnas de poder, debía conducir a un punto ciego que debía servir de apoyo para mostrar los conos de luz que iluminan la enseñanza del diseño.

Caractericé este momento histórico como el del predominio de la civilización tecnodigital en un mundo políticamente globalizado pero internamente desgarrado. Las problemáticas de los desarrollos tecnocientíficos, son el resultado y al mismo tiempo uno de los motores propulsores de las políticas globales que no hacen más que profundizar la división del mundo a través de una brecha tecnológica que produce enormes acumulaciones junto a carencias inconmensurables. La velocidad creciente de los cambios tecnológicos tiene su contrapartida en la parálisis que afecta a la resolución de la pauperización de más de la mitad del mundo conocido. Sólo en ese contexto puede entenderse el nuevo paradigma científico tecnológico: como parte de una cultura desmembrada, desarticulada, en la que las mayores expresiones de desarrollo coexisten (a veces en el mismo hecho) con las más terribles imágenes de barbarie. Por lo tanto, si no queremos pecar de lo mismo que criticamos, tenemos que considerar la situación en la enseñanza en ese contexto general. Es sabido que las instituciones educativas tardan en incorporar los cambios de paradigmas pero también es sabido que la universidad –por su carácter de formador de pensamiento– refleja rápidamente las mutaciones. Esta paradoja (ser conservador/ser vanguardia) está presente en la enseñanza del diseño, que no se ha mantenido estático. Es cierto que no ha incluido una reflexión sobre la técnica (al contrario, a veces, peca por reclamar mayores saberes instrumentales) pero se ha mostrado sensible a otros aspectos de nuestra contemporaneidad, especialmente aquellos vinculados a la crítica de las abstracciones de la modernidad.

Son muchos los cambios que han aparecido en los últimos veinte años, de los cuales la irrupción de la digitalidad en los modos de proyectar no es menor. Sin embargo, hay un cambio mucho más profundo aunque menos reconocido en las escuelas de diseño. Se está mutando de un diseño centrado en el artefacto y en la forma o del análisis de las interacciones entre artefactos y usuarios a una concepción de diseño más amplia en la que se va-

lora la inteligencia proyectual y su capacidad de incluirse en la trama social, en el territorio como dinamizador de sus espacios y su gente.

Para decirlo de manera más enfática, están cambiando algunos de las nociones que han sido eje de articulación académica de estas carreras. Al espacio abstracto de la modernidad, al territorio como tabla rasa, los nuevos movimientos de enseñanza –incipientes aún– lo definen como suma de sociabilidad, historia y paisaje, adjudicando un lugar central a las modificaciones que realizan las relaciones de producción; a la concepción estrecha de contexto, los nuevos movimientos la reemplazan por una consideración compleja de los tipos de contextos en los que está sumido un hecho de diseño; a la noción de diseñador/autor/original se le opone la fuerza del diseño colaborativo.

Estos aspectos aún no han sido trasladados a los planes de estudio. Un análisis realizado hace unos años⁸ sobre cuarenta programas de la materia Taller de Diseño en diversas universidades argentinas y latinoamericanas, los dividió en tres grandes categorías: aquellos que apuntan a una proyectación técnica (afianzamiento de saberes técnicos instrumentales sobre el objeto o pieza), los que se orientan a considerar el espacio en el que los objetos y piezas se incluyen y finalmente, aquellos que consideran la proyectación y diseño como una actividad general constitutiva instalada en un contexto económico, social, político, regional, global. Para esta tercera concepción, es la disciplina y no las situaciones las que se miran desde el proyecto; sus programas sacan al diseño de su entorno restringido de la proyectación de productos o piezas para considerarlo como dimensión intelectual, cultural y simbólica que permite poner en acción elementos tecnológicos y reflexionar sobre ellos. Entre los cuarenta programas, sólo había dos con las características del último grupo: programas en los que el diseño se problematiza como tal, se expone en sus relaciones con la ciencia, la técnica y el arte y con la realidad socio-económico-política en la que se inserta. Sin embargo, más allá de los programas, esas concepciones son cada vez más frecuentes, cada vez más evidentes; la respuesta a su aparición hay que buscarla en el propio carácter del diseño que se retroalimenta a sí mismo. Aparecen en clases aisladas, en propuestas de transferencia, en algún proyecto de investigación. Es desde esos lugares desde donde llegan los discursos que mencionamos al comienzo, referidos a una cierta ‘post proyectualidad’ o a un ‘diseño expandido’. Son discursos aún balbuceantes, desaprobados por la mayoría de la comunidad, pero son discursos presentes y con relativa consolidación. Y aunque parezca que no, están en línea con esta necesidad de pensar/repensar nuestro vínculo con la técnica porque se orientan a prescindir de la interpretación del mundo estructurada sobre la partición sujeto-objeto; partición obsoleta dado que “los hombres necesitan relacionarse entre ellos pero también con las máquinas... y aprender a tener una relación polivalente con el entorno”. (Sloterdijk, 2011)

Notas

1. Debo este ejemplo a Claudia Kosak.
2. Trimarchi es un Encuentro Internacional de Diseño que comenzó a realizarse en el año 2000 en la ciudad de Mar del Plata a partir de la iniciativa privada de un grupo de diseñadores. No cuenta con avales institucionales sino con la adhesión de reconocidos diseñadores.

3. Agradezco a Miguel Grassi permitirme usar el esquema de su autoría que forma parte de su trabajo de tesis (en proceso) ‘Uso de la Realidad Intervenida en las disciplinas proyectuales’.

4. El design fiction es un modo de producción caracterizado por la introducción de objetos ficticios pero tecnológicamente coherentes con la realidad en situaciones socioculturales en pos de analizar las interacciones que se generan. Esto se realiza a través de una narrativa ficticia, que generalmente, pero no siempre, toma la forma de película. *Design Fiction* es una de las tantas aproximaciones que aparecen para intentar dar respuesta a la compleja realidad en la que dominan las hibridaciones más que las purificaciones, usando la terminología de Bruno Latour (2007). Agradezco a Tomás Buccino el contacto con este concepto.

5. Quiero recordar dos textos que si bien responden a metodologías y concepciones diferentes a las que se plantean en el artículo son nodales para la comprensión de este proceso. Me refiero a *La travesía de la Forma* (2010) de Verónica de Valle y a *Qué dice del diseño la enseñanza del diseño* (2014) de Cecilia Mazzeo.

6. Dado que las actividades gráficas de edición o la producción de objetos (textiles, orfebrería, mecánicos) no tuvieron el prestigio del idear puro correspondiente a la arquitectura, en los vaivenes de la separación de las áreas del pensar y del hacer quedaron del lado de la artesanía o de las artes aplicadas con la consiguiente desvalorización social respecto de la arquitectura. Cuando Morris y luego la Bauhaus proclaman la unión de artistas y artesanos, expresan su rechazo a la arbitraria separación entre los que trabajan con las manos y los que trabajan con el concepto.

7. Es tal la fuerza que tiene la historia instituyente que en las explicaciones sobre el diseño Gráfico por ejemplo, no se tienen en cuenta las producciones del Instituto Argentino de Artes Gráficas (IAAG), creado en 1907, que fue un referente de la cultura gráfica en Buenos Aires a principios del siglo XX (al crearse la carrera de Diseño Gráfico en la UBA, los profesores que se hicieron cargo de la materia Tecnología provenían de ese mítico instituto pionero en el quehacer gráfico. Con 116 años, bajo el nombre de Fundación Gutenberg continúa formando diseñadores argentinos) o las de arte como la Panamericana de Arte, muchos de cuyos profesores también dieron clases en la FADU UBA.

8. Trabajo inédito realizado para mi Tesis Doctoral (mimeo en Biblioteca de la FADU UBA).

Bibliografía

- Beillerot, J. (1989). *Los saberes y su naturaleza* en *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Paidós.
- Bleeker, J. (2009). *A short essay on design, science, fact and fiction*. Near Future Laboratory. Disponible en: <http://blog.nearfuturelaboratory.com/2009/03/17/design-fiction-a-short-essay-on-design-science-fact-and-fiction/> (visitado en agosto 2016)
- Bonsiepe, G. y Fernández, M. (2008). *Historia del Diseño Latinoamericano*. San Pablo: Ed. Blücher.
- Bordieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- Concordia University –Canadá–, Tagny Duff. Disponible en: <http://www.cjc-online.ca/index.php/journal/article/viewFile/2532/2289>

- Devalle, V. (2009). *La travesía de la forma*. Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber*. México: Ediciones Siglo XXI.
- _____. (1992). Nietzsche y la filosofía de la historia. En *Microfísica del Poder*. México: La Piqueta.
- Gianella, A. (2006). Las disciplinas científicas y sus relaciones. En *Revista Anales de la educación común*, año 2 nº 3. Dirección Gral de Educación de la Pcia. de Bs. As, Bs. As. pp. 74 a 83.
- Latour, B. (2007). *Nunca fuimos modernos*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Ledesma, M. (1997). Un orden necesario. En *Diseño y Comunicación Teoría y Enfoques Críticos con L. Arfuch y N. Chaves*. Buenos Aires: Paidós.
- Ledesma, M. (2005). *Legitimidades y olvidos. Una contribución a la conceptualización del diseño*. Tesis doctoral, mimeo, FADU, UBA, 2005.
- _____. (2012). *Prólogo a Lenguaje Gráfico TDE Más allá de la perspectiva de Claudio Guerri*. Buenos Aires: Eudeba.
- Ledesma, M.; Pujol, M. (2011). “De la Red Argentina de Carreras de Diseño (DISUR) al Plan Estratégico Nacional de Diseño (PENID)” en *Diseño, Proyecto y Desarrollo Miradas del Período 2007-2010 en Argentina y Latinoamérica* de Beatriz Galán compiladora. Wolkowicz Ediciones, Argentina
- Mazzeo, C. (2014). *¿Qué dice del diseño la enseñanza del diseño?* Buenos Aires: Infinito.
- MIT Media Lab. (MIT Media Lab's Mediated Matter Group). Disponible en: <http://matter.media.mit.edu/environments/details/silk-pavillion>
- Quintanilla, M. (1998). “Técnica y cultura” en *Teorema VII/3* Universidad de Oviedo, España pp. 49 a 69.
- Sloterdijk, P. (2011). “El hombre operable. Presentación del concepto de homeotécnica” en *Sin salvación. Tras las huellas de Heidegger*. Madrid: Akal.

Abstract: The article proposes to put in evidence the alluvial layers that constructed and conceptions of the world that support the pedagogical practices of the design careers within the framework of the universities explaining their tensions in the light of a genealogical study that serves as a basis to consider the conditions of the teaching device to face the problems of technodigital civilization in a politically globalized but internally torn world.

Key words: genealogy - university - discipline - civilization - technodigital.

Resumo: O trabalho propõe por em evidencia as capas que construíram e conceições do mundo que sustentam as práticas pedagógicas das carreiras de design no marco das universidades. Se procura explicitar suas tensões á luz de um estudo genealógico que sirva como fundamento para considerar as condições do dispositivo de ensino com o propósito de enfrentar as problemáticas da civilização tecno-digital num mundo politicamente globalizado, mas internamente rasgado.

Palavras chave: genealogia - universidade - disciplina - civilização - tecno-digital.

Resumen: El objetivo de este trabajo es reflexionar sobre algunas aseveraciones manifestadas por Donald Schön sobre el Taller de Proyecto poniendo en cuestión su afirmación sobre la posibilidad de aprender pero no de enseñar Diseño. Para fundamentar nuestra posición no sólo caracterizaremos la mirada de Schön como la de un extraño sino también recurriremos a otras voces autorizadas sobre el tema, voces que provienen tanto de diseñadores como de docentes de Diseño. A los efectos de ampliar nuestros argumentos señalaremos también lo que permanece invisible a la mirada de Schön: las teorías de y sobre el Diseño, teorías, que vale la pena decir, deben ser enseñadas. Y por último describiremos aquello que a Schön le sorprende: el aprendizaje por definición y resolución de problemas, asunto que es presentado por muchos pedagogos como una innovación educativa pero que en el taller de Diseño se hace desde hace muchísimo tiempo...

Palabras clave: Enseñanza del diseño - tradiciones de enseñanza - didáctica del diseño - taller de diseño - teoría del diseño.

[Resúmenes en inglés y portugués en las páginas 184-185]

(*) Arquitecta, UM. Profesora Superior Universitaria, UM. Magister en gestión de proyectos educativos, CAECE. Doctora en Arquitectura, FADU-UBA. Docente e Investigadora de las Universidades de Buenos Aires y Palermo.

1. Aclaraciones preliminares: refutando a Donald Schön

En su clásico libro sobre la Didáctica Domingo Contreras (1994, p. 14) sostiene con aparente obviedad que “La Didáctica se ocupa de la enseñanza, o más precisamente, de los procesos de enseñanza aprendizaje”, pero avanza con mayores precisiones cuando afirma que la enseñanza: “es una práctica humana que compromete moralmente a quien la realiza” y que a su vez es una actividad social porque sus funciones “están más allá de las intenciones y previsiones individuales de los actores directos en la misma, necesitando atender a las estructuras sociales () para comprender su sentido social”. Esta doble dimensión: individual y social es entonces una característica esencial de la enseñanza. No se puede entender una sin la otra, ya que, si bien el aprendizaje se da en el interior de cada sujeto, la enseñanza es en todo social: sus prácticas se constituyen dentro de un sistema de

reglas y convenciones que periódicamente son redefinidas. Es por ello que diversos textos sobre Didáctica comiencen con algunas preguntas iniciales que necesitan ser respondidas: “¿Cómo se enseña? ¿Cómo se aprende? ¿Qué se aprende?”

Hace ya unos años Donald Schön (1998, p. 29) concluyó un análisis sobre la formación de profesionales afirmando taxativamente que el Diseño es una competencia que no se enseña sino que se aprende mediante el auxilio de un tutor guía. Esta sentencia audaz inquietó a muchos, fundamentalmente a los profesionales de Diseño, dentro de los cuales no se encontraba efectivamente Schön. El era un graduado de Filosofía, ajeno entonces a la práctica proyectual, que visitaba un taller de Diseño para observar su dinámica. Como todo profesional formado en una disciplina, conoce las tradiciones de la misma, entre las que se encuentran los modelos de enseñanza y aprendizaje, que en el caso de la Filosofía, apelan a la clásica clase magistral y al libro de texto. El mismo Schön (1998, p. 41) sostiene que “una práctica profesional es la competencia de una comunidad de prácticos que comparten, en palabras de John Dewey, las tradiciones de una profesión. Comparten convenciones de acción que incluyen medios, lenguajes e instrumentos distintivos”. Recordemos, por otra parte, que la Sociología de la Ciencia, se interesa por los aspectos sociales de la actividad científica y aborda, entre otras cuestiones, la manera en que se organiza socialmente una comunidad disciplinar tanto en la producción y difusión del conocimiento como en la selección y entrenamiento de sus miembros. En este sentido es interesante señalar que Steven Shapin y Simon Schaffer, (2006) adherentes al Programa Fuerte, la versión más radicalizada de la Sociología de la Ciencia, afirman que:

Si pretendemos ser extraños a la cultura experimental, podemos buscar apropiarnos de una gran ventaja que ésta posee frente a los miembros de esa cultura, explicando creencias y prácticas de la cultura específica de la que se trata: el extraño está en una posición adecuada para saber que hay alternativas a esas creencias y prácticas.

Pero advierten explícitamente: “jugar a ser extraños, no ser extraños”. (Shapin - Schaffer, 2006, p. 33)

El enfoque de Schön está sesgado por la fascinación, y también por el desconocimiento. Su mirada es –en efecto– la de un extraño. Hemos caído (¿Quién no?) en la trampa formulada por Schön, quizás simplemente sobre su seductor elogio de la práctica de diseño y del taller de arquitectura (Cravino, 2009). Elogio que sentimos que, como diseñadores, nos debería alcanzar...

Es, entonces, la intención de este escrito reflexionar sobre la didáctica del Diseño, aunque muchas veces lo haremos abordándolo desde la didáctica del Diseño Arquitectónico o del Proyecto Arquitectónico, simplemente sobre la base de que éste última podría considerarse un caso de la primera y porque la tradición de enseñanza de esa disciplina posee más antigüedad y está más institucionalizada.

Necesitamos volver a Domingo Contreras (1994, p. 18) quien alega que “la Didáctica es parte del entramado de la enseñanza y no una perspectiva externa que analiza y propone prácticas escolares”. Como ya hemos afirmado oportunamente (Cravino, 2012) (Cravino, 2015): la enseñanza de una disciplina es parte del conjunto de tradiciones que configura

esa disciplina. Y las instituciones de enseñanza “son deudas de una historia” aunque las “sucesivas generaciones que participan en ellas, las vivan como objetivas” (Contreras, 1994, p. 26), es decir, como dadas y permanentes.

Recordemos entonces algunos conceptos vertidos por Schön sobre los que coincidimos y detengámonos sobre otros que conviene revisar:

Concordamos en los siguientes puntos:

- 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. (Schön, 1998, p. 49)

- Un diseñador es “alguien que transforma situaciones indeterminadas en determinadas () Los diseñadores construyen e imponen una coherencia propia. () El análisis y la crítica juegan un papel relevante dentro de un proceso más amplio”. (Schön, 1998, p. 50)

- El maestro de un taller se da cuenta de que éstos (los estudiantes) no pueden, al principio, comprender las cosas más básicas. Luego se da cuenta de que no puede explicar estas cosas con la esperanza que comprendan, al menos al principio, porque solamente pueden irse captando por medio de la experimentación del propio proceso de diseño. (Schön, 1998, p. 85)

- Los profesionales del diseño () tratan con la incertidumbre, la singularidad y el conflicto. Las situaciones no rutinarias de la práctica resultan, al menos en parte, indeterminadas y se les debe proporcionar algún tipo de coherencia. (). De vez en cuando, sus esfuerzos para poner orden en una determinada situación provocan resultados imprevistos (). Este conjunto de cuestiones –la reformulación del problema, el experimento riguroso, el descubrimiento de consecuencias e implicaciones, la charla retrospectiva y las respuestas a este tipo de charla– es el que configura una conversación reflexiva con los materiales de una situación: el arte de la práctica profesional que caracteriza el diseño”. (Schön, 1998, p. 146)

De igual modo agrega Schön (1998):

La paradoja de aprender una competencia nueva es la siguiente: que un estudiante no puede, al principio, comprender lo que necesita aprender, sólo puede aprenderlo formándose a sí mismo y sólo puede formarse a sí mismo comenzando por hacer lo que aún no comprende. (p. 93)

Pero esta paradoja de no comprender lo que necesita conocer se da en todas las disciplinas... Popper (2005, p. 195) afirma “Sólo hay una manera de aprender a comprender un problema que no hayamos comprendido todavía: tratar de resolverlo y fracasar. () Y comprender un problema no es otra cosa que aprehender en qué consiste esa dificultad particular”.

Sin embargo, no estamos de acuerdo en que este proceso es “algo factible de ser aprendido y tutorizado, pero no enseñado” (1998, p. 146), y que el estudiante aprende “formándose

a sí mismo”, como si pudiera prescindir del docente, aquel, que, al fin y al cabo, lo impulsa a hacer “lo que aún no comprende”, cuestión que no podría abordar por sí sólo. ¿Será entonces que el docente sí entiende qué debe hacer y por qué debe hacer un determinado ejercicio el alumno...? ¿No será que es profesor quien selecciona las prácticas “formativas” a las que se enfrenta el estudiante? Recordemos que las estrategias de enseñanza están constituidas por todo el conjunto de decisiones que toma el docente, orientando su enseñanza conscientemente, con el propósito de promover el aprendizaje de sus discípulos. Si bien es cierto lo que Schön sostiene respecto a que:

- Un proceso de diseño competente es una forma de conocimiento en la acción. () Esto ayuda a explicar por qué los estudiantes deben practicar si quieren aprender a diseñar –y sugiere, además, que su práctica debe implicar la reflexión en la acción– pero no explica por qué no pueden aprender a diseñar en el orden propio de un currículum profesional normativo: primero teorías en el aula, después un prácticum que las aplica.
- Diseñar es una habilidad integral. () Por lo tanto, uno no puede aprender de una forma atomizada, aprendiendo primero a desarrollar unidades más pequeñas y luego a ensamblar esas unidades en un proceso de diseño global¹; pues las piezas tienden a interactuar entre sí y a derivar sus significados y consecuencias del proceso global del que están formando parte.
- Un proceso competente de diseño depende de la habilidad del diseñador para reconocer y apreciar cualidades del diseño deseables y no deseables.
- Lo que es cierto de la descripción y el reconocimiento de las cualidades del diseño lo es, también, en términos generales, para la descripción y el reconocimiento de un diseño competente.
- La descripción del propio conocimiento en la acción que uno posee, es en sí misma, una competencia, y los diseñadores pueden poseerla en mayor o menor medida. Los diseñadores pueden aprender a mejorar las descripciones del diseño –a hacerlas más complejas, precisas y útiles para la acción– por medio de una reflexión continuada sobre sus propias ejecuciones competentes.
- Diseñar es una actividad creadora. La conversación reflexiva que un diseñador establece con los materiales de una determinada situación puede generar nuevos descubrimientos, significados e invenciones. (Schön, 1998, pp. 146-149)

Aceptar que el Diseño es “una forma de conocimiento en acción”, “una habilidad integral” y una “actividad creadora”, no implica en modo alguno que no pueda enseñarse.

Pero ¿por qué esta confusión?

La singularidad del Diseño y su enorme complejidad puede dar lugar a simplificaciones y reduccionismos... Es del todo cierto que el docente de la asignatura Diseño no utiliza con frecuencia la clase magistral y, a veces, no recurre a material bibliográfico de apoyo, sin embargo esto no significa que la disciplina Diseño tomada en todas sus acepciones posibles (Diseño de indumentaria, de paisaje, de imagen y sonido, de interiores, textil, industrial e incluso arquitectónico) no tenga un marco teórico, un vocabulario específico y unas precisas herramientas metodológicas que necesariamente deben ser enseñadas. Asimismo, Schön está confundiendo una materia de un plan de estudio –el taller de Diseño– con la totalidad del campo disciplinar del Diseño. La evidencia de ello surge de la

afirmación que sostiene que el proceso de diseño “no explica por qué no pueden aprender a diseñar en el orden propio de un currículum profesional normativo: primero teorías en el aula, después un prácticum que las aplica”, aunque él mismo reconoce “el diseño es una habilidad integral”. Si el Diseño es una habilidad “integral” ¿que sería aquello que se debe integrar? ¿Acaso, los planes de estudio de Arquitectura y Diseño no contienen otras asignaturas que expresan tácitamente un marco teórico y responden al modelo clásico de “racionalidad técnica”...? ¿Y estas asignaturas no incluyen, acaso, contenidos conceptuales y procedimentales que deben ser “integrados” en el taller de Diseño? Si no fuera así: ¿para que existirían estas asignaturas?

Tengamos presente también lo que decía en 1968 Christopher Jones (1977) sobre el acto de imaginación:

La imagen creativa del diseño, la del diseñador como un mago, es una imagen poética de lo que hay tras cada acción de un ser, humano o animal, provisto de sistema nervioso. Es pues, racional creer que las acciones aprendidas estén controladas inconscientemente, e irracional pretender que el diseño sea susceptible de explicación racional. (p. 4)

Es por ello que el proceso del diseño no puede ser explicado ni comprendido en términos meramente lógicos y racionales, (lo que Schön llama “modelo de racionalidad técnica”) y esto ocurre no sólo en el camino del aprendizaje sino también en la propia práctica profesional, práctica que le es ajena a Schön.

Alberto Pérez Gómez va un poco más allá y pareciera contestarle a Schön cuando sostiene enfáticamente: “Sí se puede enseñar a proyectar, pero debe tenerse en consideración que se puede enseñar siempre y cuando no entendamos a la escuela como una simulación de la práctica” (Aguilera González - Ayllón Ortiz, 2014, p. 17) Es de gran importancia esta sentencia, no sólo porque la primera parte de la aseveración apoya nuestros argumentos, sino porque la segunda plantea una crítica severa a cierta tendencia de la enseñanza actual que confunde los objetivos de una práctica educativa orientados al aprendizaje, con una supuesta función social del producto de esa práctica. Aclaremos un poco: Cuando un estudiante diseña un hospital, una camilla, un afiche, no está resolviendo un hospital, una camilla ni un afiche: Está aprendiendo a hacerlo bajo la tutela de un profesor. Es falso y también es perverso decir que los alumnos van a resolver un problema real -arquitectónico, espacial, objetual o comunicacional-. Si fuese así se estaría igualando el aprendizaje con el profesional, el lego con el experto. Los ejercicios que se desarrollan en el taller de Diseño están fundamentados por objetivos pedagógicos, incluyendo entre ellos, obviamente, la educación en valores. Muchas veces estos ejercicios, por razones didácticas, reducen las variables en juego, simplemente para facilitar el aprendizaje. Otras veces, las complejizan, para exponer al estudiante ante diversas situaciones. Es por ello que ofrecer los productos de los alumnos a la sociedad o al mercado profesional es dañino para los estudiantes, para los profesionales y para toda la comunidad. La única justificación de ello es el trabajo no remunerado de los aprendices y un cierto marketing deshonesto de algunas pocas instituciones educativas confundidas respecto a su verdadera función...

Estas cuestiones nos llevan a otras preguntas: ¿cómo se enseña? ¿En qué consiste este “diálogo reflexivo” que sorprende a Schön? ¿El docente es un tutor que acompaña, a la manera del método socrático a que el alumno construya su conocimiento? ¿El conocimiento está entonces oculto en el interior de cada estudiante, y cada estudiante puede reconstruirlo desde cero? ¿O acaso el docente, en este diálogo aparentemente desprovisto de ideología y de carga teórica, no “baja línea”, no expresa una serie de creencias y principios? ¿Para facilitar el aprendizaje del alumno y la construcción de conocimiento, este docente no realiza un conjunto de “transposiciones didácticas”, definidas por Yves Chevallard (1991, p. 45) como “el conjunto de las transformaciones que sufre un saber con el fin de ser enseñado”, lo cual no sólo consiste en hacer un recorte de lo que se puede enseñar sino una transformación intencionada que efectúa un docente para la enseñanza.

Tomemos un ejemplo sencillo: Comparemos la serie de referentes que posee el alumno al comienzo de su formación universitaria y la que presenta unos pocos meses más tarde. Preguntémosle a ese alumno que justifique su selección y encontraremos un incipiente marco conceptual que actúa a la manera de paradigma: Que ve y que dejó de ver.

Dice Barry Barnes (1986) que:

Kuhn describe justamente la formación como proceso de socialización. Transmite no tan sólo las pautas singulares e inherentes a la naturaleza física; también las pautas de convenciones que constituyen una subcultura. La credibilidad se origina () principalmente en la autoridad. (p. 54)

Este proceso de socialización se da en el taller de Diseño, en donde el docente, que es más que un simple tutor guía, se configura como una autoridad. Para corroborar esto no hace falta más que recordar la función del *maitre d'atelier* en las Escuelas de Bellas Artes. Esta relación docente-alumno, no es la clásica del proceso de enseñanza y aprendizaje habitualmente tipificada en el aula escolar. En el taller, el alumno se “entrega” al docente, para que éste lo forme. Este acto de entrega –del estudiante al docente– tiene éxito en cuanto se funda en la búsqueda de beneplácito y consentimiento, cuando se sustenta en la autoconciencia que el alumno tiene acerca de lo que él mismo debe aprender y de lo que el profesor tiene para enseñar, y no sólo se basa en el simple deseo de aprobación de una asignatura o en la mera transferencia de información. Es por ello que es fundamental la presencia de docentes que no sean simples “enseñantes”, sino que sean tomados como “modelos” profesionales: objetos de admiración para el conjunto de estudiantes. El propio Schön (1998, p. 117) lo reconoce, aunque no profundiza, cuando define la imitación reflexiva como “una disposición a hacer como lo está haciendo el maestro...”

El método pedagógico del Atelier de la *École de Beaux Arts* no difiere mucho de cualquier taller actual de Diseño y desciende de atelier renacentista de pintores y escultores. Corona Martínez (1990) lo define así:

El taller es un mundo en el que la arquitectura se define a su modo, y por eso mismo un ambiente que lo satisface a condición de que los herejes sean expulsados periódicamente; los mejores docentes son a larga los que se entienden con menos palabras con el titular, en un «juego de equipo», no

necesariamente los más didácticos, puesto que los alumnos juegan un rol secundario en el Taller: reflejan bajo mil formas diferentes la versión de la Arquitectura que sus profesores impulsan, son espejos en los que se ajusta la imagen de sí que tienen los docentes, manos que hacen sus proyectos.

De manera que, para Corona Martínez son los docentes, y fundamentalmente el profesor titular de cátedra, el que le pone la impronta a la enseñanza del taller.

Reflexionemos sobre una expresión que aparece repetida en Corona Martínez y Schön: la noción de “espejo”. Para Corona Martínez, como el auxiliar docente intenta imitar o reflejar al profesor titular, el alumno intenta parecerse a ambos. De ahí surge la noción de “Manierismo”: “hacer a la manera de”. Schön sostiene en cambio que:

En la sala de espejos, estudiante y tutor cambian continuamente de perspectiva. En un determinado momento ven su interacción como una reconstrucción de algún aspecto de la práctica del estudiante; en otro, como un diálogo sobre esa práctica; y en otro más un modelado del rediseño.

Nos queda una duda: ¿En qué momento el alumno asume la perspectiva del docente? Por otra parte, en muchas disciplinas y no sólo en las del Diseño, hay un momento de metacognición donde el profesor intenta hacer conciente en el estudiante lo que ha aprendido... Asimismo ¿qué es eso del “modelado del rediseño”? Aprender y enseñar a diseñar son procesos distintos y dinámicos donde todo está sujeto a revisión y a reflexión. Entonces ¿Por qué Schön no ve esto? La respuesta es obvia: porque fue formado en otro paradigma.

Dice Schön (1998, p. 129): “La comunicación sobre diseño está sujeta a los impedimentos de la ambigüedad, la falta de concreción y la falta de claridad”. ¿Es realmente así? ¿Cómo es posible establecer un “diálogo reflexivo” si el supuesto tutor utiliza un lenguaje ambiguo y poco preciso? ¿No será que Schön no entiende el lenguaje del taller porque no comparte la tradición de una formación? ¿A qué llama “falta de concreción”, si, a diferencia de otras disciplinas, el proyecto tiene una concreción y materialidad?

Por lo demás, ¿Qué es lo que le pasa desapercibido a Schön? ¿Y qué es eso que lo maravilla? Para Schön, el diálogo reflexivo que se establece entre el alumno y el docente es una manifestación del rol secundario del tutor que “sólo” guía al estudiante a construir su aprendizaje, pero Schön no ve la importancia de la mano del docente que traza sobre el trabajo del alumno correcciones que para ambos son significativas, aunque no lo son para el visitante “extranjero”. Ese gesto, aparentemente mínimo, está cargado de valor y puede decir muchas cosas. Una simple raya trazada sobre el dibujo de un estudiante puede ser un estímulo, pero también puede ser una reprobación y una censura. No sólo se establece entre el alumno y el profesor una conversación verbal, hay otro tipo de comunicación, y quizás es la más importante. El profesor a veces no escucha al alumno: “lee” las intenciones en su trabajo. Podemos ver el problema que se presenta en Schön, que Kuhn no dudaría de calificar de “incommensurabilidad entre paradigmas”, en un debate del Consejo Directivo de 1927, cuando la carrera de arquitectura estaba incluida junto a la ingeniería en la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires:

El entonces consejero Ing. Castello manifiesta su disconformidad con las evaluaciones de los trabajos del taller y cuestiona que:

Los exámenes generales de Arquitectura se daban sin la presencia del alumno: es realmente inadmisibles que suceda eso en ningún examen de ninguna materia y mucho menos para Arquitectura en que únicamente el alumno puede certificar si ha hecho él el trabajo o no.

A lo que responde el consejero por la Escuela de Arquitectura, Arq. Ezequiel Real de Azúa señalando que:

Los trabajos de Arquitectura –hablo con experiencia personal– son de los pocos que se pueden tal vez analizar sin que se pregunte nada al autor, tanto que en un concurso se determina el mejor trabajo sin la presencia del autor. () Hay alumnos que hablan por los codos sobre un trabajo que no han hecho, y otros que no son capaces de hablar sobre el mejor trabajo que han hecho”².

Lo que resulta obvio para un arquitecto, no lo es para un ingeniero.

Vayamos a la tercera pregunta donde se encuentra el foco del problema: ¿Qué es lo que se aprende? Recordemos a Schön: Diseño “es una habilidad integral” y “una actividad creadora”. Es cierto, pero no. El Diseño no es sólo una habilidad, no es sólo una actividad, no es una mera destreza, no es únicamente un saber hacer, una reflexión para la práctica. Es algo más. Mucho más. Tenemos que decirlo: Hay un marco teórico construido. Y hay un sistema de valores que debe ser enseñado. Y hay un conocimiento disciplinar.

La reflexión en la acción, podríamos declararle a Schön, produce conocimiento que va más allá de la propia acción. (Mazzeo - Romano, 2007, p. 32) (Fernández, 2013) (Sarquis, 2003) (Ledema, 2005)

2. La necesidad y urgencia de las Teorías de y sobre el Diseño

Roberto Fernández (2013, p. 31) señala que en la actualidad el campo de la arquitectura presenta “un extremo desprecio por la condición reflexiva propia de la producción de teoría”, agregando luego que:

La debilidad de la teoría –dentro del espectro cognitivo de la arquitectura– no solo afecta las modalidades de enseñanza (hoy más orientadas a cubrir las expectativas contingentes de tal frivolidad: aquello que Derrida definía como interés por los significantes y desinterés por los significados. Podría rastrear cómo esta dualidad se distribuye dentro del pensum actual de la enseñanza) sino que compromete la actividad y función misma de la investigación cuyos emergentes deben contribuir a fortalecer la teoría.

Lo mismo ocurre en el campo del Diseño Gráfico, ya que como Leonor Arfuch (2003, p. 10) sostiene “hay un aspecto que aparece reiteradamente en unas y otras posiciones: la falta de teoría, de una reflexión propia o pertinentemente «apropiada» de ciertas disciplinas afines, la carencia de un aparato crítico, la escasa articulación con otros saberes”.

Esta ausencia –o rechazo– de la teoría se despliega por todas las disciplinas proyectuales, justificada, a veces, por la urgencia y el deseo de hacer, y, también, por la devaluación de la cultura escrita que sacraliza a la práctica y cuestiona a la teoría, presuponiendo tácitamente que la segunda es aburrida y difícil, y la primera divertida...³ También esta justificación de falta de teoría se alimenta en la exaltación de la pura intuición y el mito de la inspiración creadora, cuyo ejemplo más visible es la idea de partido. Sin embargo, vale reafirmar que, revalorizar la teoría no implica, en modo alguno, dejar de lado el enfoque constructivista del aprendizaje iniciado por Dewey y la importancia del “aprender haciendo”

Recordemos lo que Sergio Martínez Muñoz (1999, p. 506) sostiene “Las teorías no existen en ningún paraíso platónico o estructuralista, más bien deben verse como construcciones intelectuales apoyadas en un contexto de prácticas que se estructuran en tradiciones intelectuales que tienen una historia”. Este “contexto de prácticas” y estas “tradiciones intelectuales” encuentran su lógico fundamento en la enseñanza.

Vale señalar que cuando las teorías en cuestión no aparecen explicitadas, están presentes a la manera de un mensaje oculto que fundamenta una determinada posición ideológica. Recordemos que la ideología sería para Verón (1969) el meta-mensaje oculto que posee cada mensaje, la parte no manifiesta, ni a veces consciente, pero plagada de valores, creencias y conceptos, que de alguna manera guía nuestro accionar. Es claro entonces que todo mensaje tiene metamensaje, que todo discurso –incluso el más pueril– tiene su carga ideológica y normativa: la enseñanza no es la excepción. Tengamos en cuenta también que Gregorio Kimovsky (1975, p. 13) considera que uno de los sentidos que puede darse al concepto ideología es el de marco teórico, que es tomado de manera tácita como “conjunto de conceptos y presuposiciones al que un científico tiene recurrir para desarrollar una teoría...” Es necesario comprender que, a partir de Thomas Kuhn e Imre Lákatos, las teorías dejan de ser un mero conjunto de hipótesis para constituir una estructura, lo cual se fundamenta según Alan Chalmers (1988, p. 114) por dos motivos: “el hecho de que el estudio histórico muestra que las teorías científicas poseen esa característica y el hecho de que los conceptos solamente adquieren un significado preciso mediante una teoría coherentemente estructurada”.

En el campo específico de las reflexiones sobre una Teoría del Proyecto en arquitectura encontramos a Jorge Sarquis (2003a) quien a su vez cita a Immanuel Kant que afirmaba respecto a la presunta dicotomía teoría-práctica que:

Se denomina teoría incluso a un conjunto de reglas prácticas, siempre que tales reglas sean pensadas como principios, con cierta universalidad, y por lo tanto siempre que hayan sido abstraídas de la multitud de condiciones que concurren necesariamente en su aplicación.

Estas afirmaciones pueden extenderse a la teoría de cualquiera de los diseños.

Por otra parte, Deleuze respondiendo a Foucault quien había afirmado que “la teoría no expresa, no traduce, no aplica una práctica; es una práctica” sostiene, entonces, vaciando de contenido a la teoría, que la misma es “como una caja de herramientas...” (Foucault, 1999, p. 107)

Según Sarquis (2003b, p. 32) Quatremère de Quincy encuentra tres niveles en el sentido de “teoría”:

1. “La teoría práctica «de los hechos y de los ejemplos»”, es lo que Quintanilla (1991, 38) denomina “conocimiento operacional o conocimiento práctico” que consiste en “el conjunto de instrucciones ordenadas que hay que seguir para obtener un resultado determinado a partir de una situación dada”.

El punto de partida de este conocimiento es el estudio de casos, la observación, la experimentación y la propia práctica, recurriendo habitualmente al método de ensayo y error. Esto constituye lo que se denomina “saber técnico”, es decir aquel tipo de conocimiento que incluye desde habilidades y destrezas aprendidas en la práctica, no verbalizables, hasta modelos o procedimientos a imitar para alcanzar una meta.

Esta teoría es la que se emplea para enseñar a dibujar y cuya competencia se adquiere en la práctica. Pero el campo del Diseño no se agota en este “saber dibujar”.

2. “La teoría didáctica, aquella de «las reglas y los preceptos»” consiste en lo que Quintanilla (1991, p. 39) llama conocimiento representacional de regularidades y leyes. Por otra parte en este punto se encuentra la base del sistema educativo, es decir la sistematicidad pedagógica y el carácter científico de la enseñanza.

Por ejemplo en la enseñanza academicista era de gran valor la subordinación a la regla y el apego a la tradición. De ahí la importancia que adquiere la “autoridad”, es decir aquel que define las reglas. Como afirma Liernur (2001, p. 92) el saber de la Academia se sostiene entonces en los principios de “erudición y censura: Aprender las leyes; Obedecer las reglas”. Lo opuesto es la incertidumbre y en el pensamiento positivista no había lugar para ella.

Una ejemplificación de la aplicación de esta teoría en la actualidad es cuando se introduce al alumno la noción de orden, empleo de tramas y operaciones de simetría, así como las leyes de la Gestalt y las reglas de armonía del color.

3. “La «teoría de los principios de las razones sobre las que se apoyan las reglas, y que es llamada teoría metafísica»”, que actualmente configuraría la epistemología de una disciplina, entraría en el campo de las metateorías.

Al decir de Bunge (1983):

Una metateoría es una teoría acerca de alguna teoría o clase de teoría. Y una teoría o sistema deductivo es a su vez un conjunto de proposiciones () ordenadas por la relación de deducibilidad. Así pues en una teoría no existe ninguna proposición aislada: toda proposición es o una hipótesis o bien una conclusión. (p. 226)

Para aclarar un poco más estos conceptos recurriremos a Ludwig Wittgenstein (1988) quien reflexiona sobre la adquisición de diferentes tipos de saberes, puesto que considera, por ejemplo, que entender un lenguaje significa dominar una técnica. Y dominar una técnica implica saber hacer cosas. Todo juego de lenguaje se aprende, entonces para Wittgenstein, como hecho práctico. Se aprende a hacer algo, a medida en que se lo va haciendo y se cree en lo que se hace. En este punto Wittgenstein y Schön parecerían coincidir. No obstante, para Wittgenstein sólo actuando se aprende un juego de lenguaje determinado y se conocen sus pautas, pero estas pautas no son ajenas a la práctica del propio juego, puesto que se fundamentan como reglas prácticas por la propia práctica. De modo que, todo conocimiento se acepta a partir de la práctica básica que “autoriza” aprender cómo es el mundo. Y esa práctica es la que define y construye ese mundo. No se aleja de este pensamiento Nelson Goodman (1993).

Para Wittgenstein, entonces, la certidumbre es consecuencia de la acción y no de la reflexión o conocimiento formal de ciertas reglas. Las creencias, como manifestación de los fundamentos de un juego del lenguaje, siempre se expresan como una práctica con sentido. La duda aparece después de la creencia, nunca antes.

Thomas Kuhn (1982, p. 19), también recurre al ejemplo de la enseñanza de un lenguaje, retomando asimismo lo expresado en su “Posdata” de *La Estructura de las Revoluciones científicas*, donde destaca el valor de los ejemplos y la práctica:

A los científicos no se les enseñan definiciones, pero sí formas estandarizadas de resolver problemas seleccionados...() Ese procedimiento me pareció muy semejante al empleado para que los estudiantes de idiomas aprendan a conjugar verbos y a declinar nombres y adjetivos...() En inglés esos ejemplos estandarizados reciben el nombre de «paradigmas».

En este punto Wittgenstein y Kuhn⁴ se volverían a cruzar con Donald Schön (1998, p. 93) quien explica el aprendizaje del diseño:

La paradoja de aprender una competencia nueva es la siguiente: que un estudiante no puede, al principio, comprender lo que necesita aprender, sólo puede aprenderlo formándose a sí mismo y sólo puede formarse a sí mismo comenzando por hacer lo que aún no comprende.

Concluyendo con la afirmación que “un proceso de diseño competente es una forma de conocimiento en la acción”. Barnes (1986) también es de la misma opinión, pero refiriéndose al aprendizaje de la ciencia: Se aprende en base a rutinas estandarizadas, las definiciones verbales bien después....

Vale aquí hacer una acotación respecto a las nociones de Poiesis y Praxis, bien diferenciadas por Sarquis (2003 a y b). La acción poiética deja un producto material y sensible, y tiene en la estética un componente esencial, no así la praxis.

Por otra parte Adolfo Corona Martínez (1990), no lejos de Schön, da cuenta de la producción de conocimiento en la práctica proyectual:

El diseñador inventa el objeto en el acto mismo de representarlo; esto es, dibuja un objeto inexistente, cada vez con mayor precisión. Esta precisión es un aumento en el detalle, dentro del sistema de reglas de la representación misma. Así el diseño es la descripción progresiva de un objeto que no existe al comenzar la descripción.

Muy parecida es la definición de Bonta (1977, 34): “se entiende por proyecto una documentación que describe un objeto inexistente y, eventualmente, describe también las operaciones necesarias para conferirle existencia”. Es por ello que el proceso proyectual consiste en la construcción de un conocimiento preciso de aquello que no existe, que aún no existe; pero puede existir, gracias a esa misma práctica proyectual.

De este modo el “saber por experiencia”, único e intransferible, no verbalizable, pero efectivo, a través de la práctica y la empiria, se va transformando en un “saber hacer”, lo cual permite establecer algún tipo de regularidad, secuenciación o instrucción, no fundamentada todavía y aparentemente irreflexiva, pero producto de la práctica. Entre uno y otro hay un salto inductivo informal que permite ir del caso a la norma, lo que Barnes denomina “máquina inductiva” o lo que define Arfuch como “pensar el hacer” que es más que reflexionar la acción....

El “saber qué”, conceptual o verbalizable, surge de la validación y fundamentación de las normas o regularidades antes mencionadas, de tal modo que adquieren el estatus científico de “ley” configurando así el primer paso de una teoría consolidada. (Ver Figura 1)

Respecto al clásico tópico en el que se afirma que “Tal vez esto sea correcto en teoría, pero no sirve para la práctica” sentencia Immanuel Kant (1993, p. 4):

Por tanto, cuando la teoría sirve de poco para la práctica, esto no se debe achacar a la teoría, sino precisamente al hecho de que no había bastante teoría, de modo que el hombre hubiera debido aprender de la experiencia la teoría que le falta. () Así pues nadie puede hacerse pasar por prácticamente versado en una ciencia y a la vez despreciar la teoría, sin reconocerse ignorante en su especialidad, por cuanto cree que con tanteos y experimentos realizados a ciegas puede ir más allá del punto hasta donde la teoría es capaz de conducirlo, sin hacer acopio de ciertos principios (que constituyen, propiamente, lo que se denomina teoría) y sin haber considerado globalmente su quehacer (lo cual, cuando se procede metódicamente, se llama sistema).

Es por ello que para Kant todo problema práctico se resuelve con más teoría...

Lo mismo diría Charles S. Peirce quien sostiene que la abducción es “el único tipo de argumento que da lugar a una idea nueva” (Eco-Sebeok, 1989, p. 40), afirmando luego que la “abducción arranca de los hechos, sin tener, al inicio ninguna teoría particular a la vista, aunque está motivada por la sensación de que se necesita una teoría para explicar los hechos sorprendentes () La abducción busca una teoría” (Eco-Sebeok, 1989, p. 47). Lo que Peirce y Eco coinciden en llamar abducción sería aquello que Jones (1977, p. 3) denomina “caja negra”.

Modo de saber	Saber por experiencia	Saber cómo hacer, "know-how"	Saber qué, conceptual o proposicional (teórico)
Sistematización	Técnica	Tecnológica	Científica
Área de validez	Fragmentos de saberes que están inconexos y que son válidos sólo en un caso. <i>Experiencia</i>	El conocimiento puede ser aplicado en diversas circunstancias. <i>Instrucciones, recetas</i>	El conocimiento puede ser aplicado en todas las circunstancias del mismo tipo. Contiene principalmente <i>leyes generales</i> para interpretar o explicar hechos.
Modo de presentación	El sentido esencial del conocimiento es "tácito" y no puede ser explicado verbalmente. (Nonaka y Takeuchi, 1999) Implica una destreza o habilidad.	Tradición de la comunidad de prácticos Saberes de un oficio. Algunos puntos importantes no pueden ser presentados verbalmente. Establece regularidades y recomendaciones	El conocimiento puede expresarse en palabras y modelos precisos, y puede comunicarse bajo la forma de un documento o un manual. Es un conocimiento explícito. (Nonaka y Takeuchi, 1999)
Método de enseñanza	No puede ser enseñado. Sólo puede aprenderse por la propia experiencia. <i>Experimentación</i>	El docente muestra como se hace, es decir enseña el cómo; el estudiante imita al maestro. <i>Imitación, Repetición</i>	Explicaciones, demostraciones y lecturas de libros de texto. <i>Transferencia e incorporación</i>
Modos de construcción del conocimiento	Investigación exploratoria, ensayo y error	Investigación sobre la acción Inducción	Estudio empírico controlado Hipotético-deductivo
Debilidad	Intransferible	Tradicional Sujeta a instrucciones	Falible

Figura 1. Tipos de conocimiento sobre la realidad: Cuadro comparativo. Elaboración propia en base a cuadro original formulado por (The University of Art and Design, 1999) que a su vez reinterpreta a Wittgenstein.

Por otra parte, Giddens (1987, p. 163) afirma que toda ciencia es hermenéutica porque exige una dimensión de interpretación y, subsiguientemente, una teoría de decodificación, agregando luego que las ciencias sociales poseen una doble hermenéutica porque el investigador significa lo ya significado por los actores sociales.

Extrapolando estas afirmaciones al campo del diseño podemos también allí encontrar esta doble hermenéutica, puesto que la producción de diseño implica una interpretación y análisis de los datos de la realidad transformando lo indeterminado en determinado³ utilizando un método abductivo según la clásica caracterización de Pierce (Eco-Sebeok, 1989, pp. 37-40) ; pero también podemos señalar que, es desde la teoría donde se analiza y dilucida este producto ya significado que necesita ser interpretado nuevamente.

Sin embargo, a diferencia de la ciencia (que engendra solamente saber) y, al igual que la tecnología, el Diseño tiene un doble producto: el conocimiento (que actualmente se lo califica como “proyectual”) y el artefacto o producto diseñado. Este doble producto implica una serie de complicaciones epistemológicas y ontológicas, y, fundamentalmente, didácticas...

Atravesando la elaboración que Sarquis (2003b, p. 36) hace de Gilles Ferry con las afirmaciones de Quatremère de Quincy también citadas por Sarquis encontramos que:

Quatremère de Quincy	Sarquis	Propuesta de sistematización
La teoría práctica «de los hechos y de los ejemplos»	Hacer sin reflexión. Es la pura producción empírica	Técnica Es el saber dado por la propia experiencia
La teoría didáctica, aquella de «las reglas y los preceptos»	Reflexión sobre el cómo hacer.	Tecnológica Es un conjunto de instrucciones para resolver el cómo, sin considerar el por qué de un hecho empírico.
	Reflexión sobre el por qué hacer.	Científica Es el conocimiento sistemático, ordenado, generalizable, racional y falible que busca explicar y predecir hechos.
La «teoría de los principios de las razones sobre las que se apoyan las reglas, y que es llamada teoría metafísica»	Conocer cómo funciona el sistema	
		Epistemológica Es la reflexión sobre la producción y validación del conocimiento científico

Figura 2. Niveles de conocimiento sobre la realidad: Cuadro comparativo. Elaboración propia.

Entonces si el objetivo es alcanzar conocimiento, el carácter de la teoría se nos presenta como hipotético, conjetural, siendo que, como afirmamos, la evidencia empírica no siempre es suficiente para decidir entre teorías en competencia. Por ende, los criterios para elegir entre teorías distintas, habiendo fracasado la contrastación crucial, no son reglas según Kuhn (1982, pp. 344-364), sino valores: precisión, coherencia, amplitud, simplicidad, fecundidad....

Asimismo, con respecto a la construcción de conocimiento en Diseño debemos recurrir a Sarquis (2004, p. 38) quien define a la Investigación Proyectual como “una manera especial de realizar proyectos con el objetivo de obtener conocimientos disciplinares. Se caracteriza por encauzar el procedimiento proyectual atendiendo aspectos que no atienden los proyectos profesionales o formativos tradicionales...” Más adelante agrega: “Entendemos por Investigación Proyectual a los procedimientos que en base a determinadas teorías, metodologías y técnicas son configuradoras de formas espaciales significativas e innovadoras, con capacidad de enriquecer los conocimientos disciplinares para la producción arquitectónica”.

No lejos de Sarquis se encuentra Cesar Naselli (1997) quien define a la Arquitectura en cuatro sentidos: como saber; como conjunto de prácticas; como producto de prácticas y como profesión. Siendo que el primero incluye la noción epistemológica y científica de lo qué es la arquitectura, abarcando a conjunto de fundamentos, hipótesis, teorías y reflexiones elaborados históricamente sobre la disciplina arquitectónica. Los mismos cuatro sentidos pudieran ser aplicados a cualquier tipo de Diseño.

En síntesis, tomando las palabras de Oriol Bohigas (1972) quien refiriéndose a esta multidimensionalidad del diseño y de la propia arquitectura señala:

Un proyecto no es simplemente una exhibición caligráfica ni un objeto expresivo que se agote en sí mismo, a pesar de que el *dibujo* sea siempre un indicador de contenido y de intenciones no sólo como código directo, sino como transmisor de una *poética* y hasta de unos métodos.

Pero tampoco es la simple ilustración de una *teoría arquitectónica*, a pesar de que esa *teoría* debe quedar explicitada en los mismos elementos de representación.

Y tampoco es una sucesión indiscriminada de *soluciones constructivas*, a pesar de que todas ellas están en las condiciones de partida del proyecto y constituyen parte de su base conceptual.

Es necesario que la expresión y el contenido coincidan precisamente en la definición de un edificio concreto donde encuentren solución las dificultades de la realidad y la *coherencia conceptual*, donde *dibujo*, *teoría* y *tecnología* produzcan una arquitectura construible.

En el proceso del diseño, el practicante realiza una síntesis de un conjunto complejo –y a veces indeterminado– de variables, para ofrecer una respuesta a un problema, que no es la única posible. En esta síntesis mental donde se va del todo a la parte y de la parte al todo, con una mirada analítica y a la vez totalizadora del fenómeno, el diseñador impone al proyecto una consistencia y una idea de unidad que le es propia.

No lejos de ello Helio Piñón (2006, p. 18) afirma que “sea cual sea el panorama de doctrinas que lo caracterizan, la práctica de la arquitectura adquiere un sentido específico que depende del uso que el autor hace de los principios teóricos y operativos...”

3. Las estrategias didácticas del taller de Diseño:

Recordemos los principios pedagógicos del taller que formula Ezequiel Ander Egg (1999) que parecieran ser escritos por Schön, por Mazzeo o por Romano:

- a) El Aprender haciendo, lo cual implica la superación de la división tajante entre formación teórica y formación práctica, una alternativa diferente a la enseñanza “libresca”, adquiriendo conocimientos teóricos, métodos, técnicas y habilidades en un proceso de trabajo, dejando de lado además “la clase magistral y del protagonismo del docente, por la formación a través de la acción/reflexión...” Este enfoque no implica, como vemos, la ausencia de teoría, sino su revalorización instrumental;
- b) *Metodología participativa*, que incluye el trabajo grupal;
- c) *Pedagogía de la pregunta, contrapuesta a la pedagogía de la respuesta*, en la que toma significativa importancia la definición del problema;
- d) *Entrenamiento que tiende al trabajo interdisciplinario y al enfoque sistémico*, lo que se relaciona con la integración esencial del diseño;
- e) *Relación docente-alumno queda establecida en torno a la realización de una tarea común*;
- f) *Carácter globalizante e integrador de la práctica pedagógica*. Esta integración como mencionamos implica vincular la teoría con la práctica;
- g) *Trabajo grupal mediante técnicas adecuadas*;
- h) *Integración en un solo proceso tres instancias: docencia, investigación y práctica, es decir enseñanza, aprendizaje y producción de conocimiento*. Esto último va a permitir la construcción teórica.

Por otra parte el diseño se asocia comúnmente con el pensamiento complejo el que apunta a que es necesario articular e integrar las distintas dimensiones de lo real, reconociendo por un lado los quiebres y compartimientos del saber, en un contexto en el que la realidad exige enfoques multi, inter y transdisciplinarios. Para lo cual se hace necesario establecer una estrategia reflexiva que tiene una intención globalizadora o abarcativa de los fenómenos, que a su vez, reconoce la especificidad de las partes. Es por ello que la caracterización de Schön de reflexión e integración en el Diseño es necesaria, aunque no suficiente..

En este sentido vale rescatar los tres principios que establece Morin (2003):

1. El principio dialógico, que encarna dos lógicas contrapuestas pero mutuamente necesarias.
2. El principio recursivo, que rompe con la idea lineal de causa-efecto. El efecto se vuelve causa, la causa se vuelve efecto.

3. El principio hologramático que busca superar el “holismo” –que no ve más que el todo– y el reduccionismo –que no ve más que partes–. Aquí es donde se fundamenta el pensamiento estratégico de diseño: análisis y síntesis.

Desde un punto de vista pedagógico se sabe que el aprendizaje complejo implica la integración de conocimientos, la coordinación de ciertas habilidades que son cualitativamente diferentes, además de la transferencia de lo aprendido en un entorno educativo al ámbito de la vida y el trabajo diarios. El interés actual en el aprendizaje complejo se manifiesta en algunos enfoques, fundamentalmente constructivistas, como el estudio de casos y los casos problema. Se habla entonces de resolución colaborativa de problemas (Nelson, 2000), constructivismo y ambientes constructivistas de aprendizaje (Jonassen, 2000), aprender haciendo (Schank-Berman, Macpherson, 2000). Aunque todas estas propuestas tienen elementos distintos manifiestan en común el hecho que desarrollan “tareas auténticas de aprendizaje” basadas en fenómenos o episodios de la vida diaria como impulso para la enseñanza.

La idea principal que sustentan estos enfoques es que la realización de las mencionadas tareas ayudan a los aprendices a integrar conocimientos, habilidades y actitudes, los estimulan para que aprendan a coordinar habilidades constitutivas, y facilitan la transferencia de lo aprendido a nuevas situaciones problemáticas. (Cravino, 2014)

Sostienen entonces Tishman, Perkins y Jay (1997, 2002) que “la transferencia es un fenómeno de pensamiento y aprendizaje humanos. Tiene lugar cuando la gente adquiere conocimientos, estrategias, predisposiciones u otras cosas que se pueden aprender en un contexto y aplicar luego a otro”. Lo contrario es el pensamiento pobre o frágil. De ahí la importancia de promover el aprendizaje reflexivo y genuino.

Por otra parte, se sostiene que la forma de trabajo en pequeños grupos favorece la construcción de un entorno estimulante donde aprender y compartir, lo cual genera un impacto positivo por el sentido de pertenencia, lo que abre posibilidades a numerosas dimensiones en las que cada estudiante es invitado a aportar, y donde la participación de cada uno se hace necesaria para la concreción de los objetivos planteados.

De modo que, después de indagar en estos “nuevos” modelos de aprendizaje, los que actúan en carreras proyectuales se encuentran como aquel personaje de Moliere que “hablaba en prosa sin saberlo”, ya que se afirma que “El aprendizaje mediante ejemplos entronca con contextos reales; los alumnos tienen que arreglárselas ante situaciones complejas y pensar como profesionales” (Jonassen, 2000, p. 228), es decir se plantea como una “innovación” pedagógica, aquello que los profesores de arquitectura y diseño, hacen desde siempre... Este proceso innovativo es lo que sorprendía fundamentalmente a Schön.

Edith Litwin (1997, pp. 97-98) caracteriza a las configuraciones didácticas como las maneras particulares que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento. Esto significa que existe una

Construcción elaborada en la que se pueden reconocer los modos como el docente aborda múltiples temas de su campo disciplinario y que se expresa en el tratamiento de los contenidos, su particular recorte, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas,

los vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales involucradas en el campo de la disciplina de que se trata, el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que incluyen lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar.

Esto pone en evidencia que existe por parte del docente una clara intención de enseñar, de favorecer la comprensión de los alumnos y de generar procesos de construcción de conocimiento, con lo cual se distinguen claramente de aquellas configuraciones no didácticas, que implican sólo la presentación de información o la exposición de ideas o temas, sin tomar en cuenta los procesos del aprendizaje del alumno. Por otra parte, como menciona Litwin, la teoría siempre está presente y las prácticas metacognitivas parecieran no ser un atributo particular de la enseñanza del Diseño.

4. El estudio de casos y el caso problema

La selección de temas para proyectar, y la consideración de los mismos como caso-problema dependerá del momento histórico de la enseñanza de una disciplina

El análisis de casos no sólo es una técnica de investigación, sino también una estrategia educativa. La enseñanza del diseño desde siempre se ha focalizado sobre un caso-problema, cuyo análisis y resolución constituyen el eje central de la experiencia, sabiendo, asimismo que existe más de una opción viable (Wasserman, 1999) (Escribano-Del Valle, 2008). Generalmente se define al estudio de casos como “una experiencia pedagógica de tipo práctico organizada para investigar y resolver problemas vinculados al mundo real, la cual fomenta el aprendizaje activo y la integración del aprendizaje () desde una mirada multidisciplinar”. (Díaz Barriga, 2005, p. 62)

En este tipo de aprendizaje, el alumno debe adquirir habilidades de:

- Adquisición y manejo de información: conseguir, filtrar, organizar y analizar la información proveniente de distintas fuentes.
- Comprensión de sistemas complejos: capacidad de ver la interrelación de las cosas y el efecto que producen las partes en el todo y el todo en las partes, en relación con sistemas naturales, sociales, organizativos, tecnológicos, etcétera.
- Experimentación: disposición inquisitiva que conduce a plantear hipótesis, a someterlas a prueba y a valorar los datos resultantes.
- Trabajo cooperativo: flexibilidad, apertura e interdependencia positiva orientadas a la construcción conjunta del conocimiento. (Díaz Barriga, 2005, pp. 64-65)

Como vemos muchas de las características de esta estrategia educativa coinciden con la aceptación del pensamiento complejo y el proceso de aprendizaje en el taller.

En la definición del proceso de diseño como un aprendizaje bajo la resolución de problemas, encontramos una síntesis de lo ya conocido: respuestas múltiples, sistemas comple-

jos, experimentación, formulación de hipótesis, camino de ida y vuelta, trabajo colaborativo. Estas experiencias de aprendizaje que se definen como “innovadoras” tienen más de cien años de antigüedad en el campo de la arquitectura y el diseño. Por otra parte, otra aparente “novedad” de esta metodología reside en la articulación entre teoría y práctica, y la postulación que todo proyecto es por “naturaleza” teórico-práctico, cuestión que ya hemos mencionado.

La diferencia entre “tema” y “problema” consiste en el carácter descriptivo del primero y el resolutorio del segundo. Un profesor presenta un tema, vivienda por ejemplo, que se transforma en problema para el alumno al requerir de las herramientas cognitivas de análisis y síntesis para responder a un número complejo de variables en un caso especial de vivienda.

David Jonassen (2000, p. 229) sostiene desde un enfoque explícitamente constructivista que: “Dado que la clave de un aprendizaje significativo implica considerar el problema o el objetivo de aprendizaje como algo propio, es necesario proporcionar problemas interesantes, pertinentes y atractivos de resolver”. Destacando asimismo que “El problema no debería estar excesivamente constreñido; por el contrario, debe estar definido o estructurado de forma insuficiente, de manera que algunos aspectos del problema resulten inesperados y puedan ser definidos por los alumnos”.

Es por ello que para Jonassen un problema debe estar formulado de manera incompleta, puesto que el mismo tiene objetivos y formulaciones que no están completamente definidos; posee múltiples soluciones, varias líneas de soluciones o incluso ninguna solución; requiere múltiples criterios para evaluar las soluciones propuestas; presenta incertidumbre a la hora de aclarar cuáles son los conceptos, las reglas y los principios necesarios para una solución dada; no ofrece reglas o principios generales para describir o predecir de manera concluyente el resultado; requiere, asimismo que los estudiantes establezcan juicios sobre el problema y defiendan su caracterización expresando sus opiniones o sus creencias personales. No hay duda que en este aspecto Schon y Jonassen coincidirían.

Lo que destaca entonces Schön de la singularidad del Diseño es que el aprendiz se inicia a partir de la simulación de una práctica profesional que se basa en la resolución de problemas, modelo de enseñanza y aprendizaje que es necesario promover. Pérez Gómez enfatizaría la idea de que el estudiante “juega” como profesional pero no debe creerse esta simulación. Sus productos, no son, en modo alguno, productos de un experto. La cuestión que destaca Schön, es que a diferencia del aprendizaje cuyo modelo responde a la racionalidad técnica donde la resolución de un problema es una respuesta instrumental a una situación ya definida, en el campo del Diseño los propios fines y problemas son confusos y complejos, de tal manera que la respuesta alcanzada presupone un nivel de conflictividad que en modo alguno se eliminaría mediante el empleo de herramientas de la racionalidad técnica, ya que esa solución depende de cómo el problema sea definido.

Enseñar a diseñar no consistiría entonces en instruir al estudiante para que sea un hábil “solucionador” de problemas, sino en enseñar a ver el conflicto y la complejidad intrínseca de una situación que necesita ser resuelta y cuya solución excede los criterios prácticos de eficacia/eficiencia.

Notas

1. Queda fuera de este trabajo la reflexión sobre el modelo de enseñanza de la Escuela de Bellas Artes de París que sería replicado por todo el mundo y perduraría por casi un siglo: el método de Composición Arquitectónica, donde se iniciaba al alumno en el conocimiento primero de los Elementos de Arquitectura, luego de los Elementos de Composición para concluir luego en la resolución final: La Composición Arquitectónica.

Este modelo refutaría también los argumentos de Schön.

Ver (Cravino, 2015)

2. *Archivos de la Universidad de Buenos Aires*, 1927, Tomo III, Pág. 37-38.

3. No es casual entonces que una Universidad publicite su modelo de enseñanza expresado por el slogan “aprender haciendo”...

4. No es casual entonces que el primer libro de Donald Schön *The Displacement of Concepts*, publicado en 1963, estuviera claramente influenciado por la Historia de las ideas expresada por Thomas Kuhn...

5. Ver Resolución 498 del 2006 de la CONEAU para la acreditación de las carreras de Arquitectura en Argentina.

Bibliografía

- Aguilera González, A. y Ayllón Ortiz, J. A. (2014). *Alberto Pérez-Gómez. De la educación en arquitectura*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.
- Ander-Egg, E. (1999). *El taller: una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Arfuch, L.; Chaves, N. y Ledesma, M. (2003). *Diseño y comunicación. Teorías y enfoques críticos*. Buenos Aires: Paidós.
- Aymonino, C. (1981). *El significado de las ciudades*. Madrid: Ed. Blume.
- Barnes, B. (1986). *T. S. Kuhn y las ciencias sociales*. México: F.C.E.
- Bohigas, O. (1978). *Proceso y erótica del diseño*. Barcelona: Editorial La Gaya Ciencia.
- Bonta, J. P. (1979). “Nota sobre los temas discutidos en Portsmouth” en Jones, J. Ch. y otros (1979). *El simposio de Portsmouth: problemas de metodología del diseño arquitectónico*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Bunge, M. (1983). “Metateoría” en Bunge, M. y Bar-Hilleil, Y. (1983). *El pensamiento científico. Conceptos, avances, métodos*. Madrid: Tecnos.
- Camilloni, A. W. y otros (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. W. y otros (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Chalmers, A. (1988). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Corona Martinez, A. (1990). *Ensayo sobre el Proyecto*. Buenos Aires: Editorial CP67.
- Cravino, A. (2009). “Releyendo a Donald Schön” en *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación* 2009. Año X, Vol. 11, Febrero 2009, Buenos Aires, Argentina, Pág. 65-69.

- Cravino A. (2012). *Enseñanza de Arquitectura: Una aproximación histórica. 1901-1955: La inercia del modelo Beaux Arts*. Buenos Aires: SCA/Nobuko.
- Cravino, A. (2014). “Disciplina, integración y transferencia en la construcción del saber proyectual” en *rda - revista de la facultad de arquitectura de la UCSE*, Universidad Católica de Santa Fe, año 2, N° 2, septiembre de 2014.
- Cravino, A. (2015). *Enseñanza de la arquitectura: La rebelión imposible de las disciplinas. Universidad de Buenos Aires, 1897-1956*. Tesis doctoral, FADU-UBA, Buenos Aires, inédita.
- Deleuze, G. y Foucault, M. (1972). “Los intelectuales y el poder” en Foucault, M. (1999) *Estrategias de poder. Obras esenciales*. Volumen II. Barcelona: Paidós.
- Díaz Barriga, F. (2005). Capítulo 3 “El aprendizaje basado en problemas y el método de casos” en *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.
- Doberti, R. (2008). “Tipologías semánticas” en Doberti, R. (2008). *Espacialidades*. Buenos Aires: Ediciones Infinito.
- Sebeok, T. y Sebeok, J. (1989). “Ya conoce usted mi método». Una confrontación entre Charles S. Peirce y Sherlock Holmes” en Eco, U. y Sebeok, T. (1989). *El signo de los tres*. Barcelona: Lumen.
- Escribano, A. y Del Valle, Á. (2008). *El aprendizaje basado en problemas. Una propuesta metodológica para la Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Fernández, R. (2013), *Inteligencia proyectual Un manual de investigación en arquitectura*, Buenos Aires: Editorial Teseo.
- Giddens, A. (1987). *Las nuevas reglas del método sociológico*. Buenos Aires: Anirrortu.
- Goodman, N. (1993) *Maneras de hacer mundo*. Madrid: Visir.
- Jonassen, D. (2000), Capítulo 10 “El Diseño de Entornos Constructivistas de Aprendizaje”, en Reigeluth, Ch. (2000). *Diseño de la Instrucción: Teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción*. Madrid: Aula XXI Santillana.
- Jones, J. Ch. (1979). “El estado actual de los métodos de diseño” en Jones, J. Ch. y otros (1979). *El simposio de Portsmouth: problemas de metodología del diseño arquitectónico*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Kant, I. (1993). *Teoría y Práctica*. Madrid: Tecnos.
- Klimovsky, G. y otros (1975). *Ciencia e Ideología*. Buenos Aires: Ediciones Ciencia nueva.
- Kuhn, T. (1982). *La tensión esencial. Estudios selectos sobre la tradición y el cambio en el ámbito de la ciencia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ledesma, M. del V. (2005). *Legitimidades y olvidos. Una contribución a la epistemología del diseño*. Tesis doctoral. Buenos Aires: FADU-UBA.
- Liernur, J. F. (2001). *Arquitectura en la Argentina*. Buenos Aires: Fondo Nacional de las Artes.
- Linazasoro, J. I. (1981). *El proyecto clásico en Arquitectura*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Martínez Muñoz, S. (1999). “Otto Neurath y la filosofía de la ciencia del siglo XX” en *Perspectivas Teóricas Contemporáneas de las Ciencias Sociales*. México: UNAM.
- Mazzeo, C. y Romano, A. M. (2007). *La enseñanza de las disciplinas proyectuales: hacia la construcción de una didáctica para la enseñanza superior*. Buenos Aire: Nobuko.
- Morin, E. (2003). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

- Naselli, C. (1997). *Bases Epistemológicas del Proceso de Diseño Arquitectónico*. Maestría en Diseño. FAUD. - Universidad Nacional de San Juan UNSJ. San Juan.
- Nelson, L. M. (2000). Capítulo 11 “Resolución de Problemas en colaboración” en Reigeluth, Ch. (2000). *Diseño de la Instrucción: Teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción*. Madrid: Aula XXI Santillana.
- Nonaka, I.T. H. (1999). *La organización creadora de conocimiento*. México D.F.: Oxford University Press.
- Piñon, H. (2006). *Teoría del Proyecto*. Barcelona: UPC.
- Quintanilla, M. Á. (1991). *Tecnología: un enfoque filosófico*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Reigeluth, Ch. (2000). *Diseño de la Instrucción: Teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción*. Madrid: Aula XXI Santillana.
- Romano, A. M. (2015). *Conocimiento y practica proyectual*. Buenos Aires: Infinito.
- Sarquis, J. (2003a). “Teoría de la arquitectura, entre la sophia y la episteme” en Sarquis, J. (2003a) (comp.). *Teoría de la Arquitectura y Teoría del Proyecto*. Buenos Aires: Nobuko.
- Sarquis, J. (2003b). *Itinerarios del Proyecto* (Tomo I). Buenos Aires: Nobuko.
- Sarquis, J. (2004). *Itinerarios del Proyecto* (Tomo II). Buenos Aires: Nobuko.
- Schank, R.; Berman, T. y Macpherson, K. (2000). Capítulo 8 “Aprender a través de la práctica” en, Reigeluth, Ch. (2000). *Diseño de la Instrucción: Teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción*. Madrid: Aula XXI Santillana.
- Schön, D. (1998). *La formación de Profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós.
- Shapin, S. y Schaffer, S. (2005). *El Leviathan y la bomba de vacío. Hobbes y Boyle y la vida experimental*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Solá-Morales, I. (2003). “Prácticas teóricas, prácticas históricas, prácticas arquitectónicas” en Solá-Morales, I. (2003). *Inscripciones*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Tishman, S.; Perkins, D. y Jay, E. (1997). *Un aula para pensar*. Buenos Aires: Editorial Aique.
- The University of Art and Design (1999). *Arteology*. Helsinki: UIAH, en <http://158.132.155.107/posh97/private/Arteology/Arteology.pdf>
- Verón, E. (1969). “Ideología y Comunicación de masas: la Semantización de la violencia política” en Verón, E. (Compilador) (1969). *Lenguaje y Comunicación visual*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Wasserman, S. (1999). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Crítica.

Abstract: The aim of this paper is to reflect on some of the assertions made by Donald Schön about the Project Workshop, questioning his claim about the possibility of learning but not about teaching design. In order to base our position, we will not only characterize Schön’s gaze as that of a stranger, but we will also resort to other authoritative voices on the subject, voices that come from both designers and design teachers. In order to broaden our arguments we will also point out what remains invisible to Schön’s gaze: the theories of and about Design, theories, worth saying must be taught. And finally we will describe of what Schön is surprised at learning by definition and problem solving, an issue that

is presented by many pedagogues as an educational innovation but that in the Design workshop has been done for a very long time ...

Key words: design teaching - teaching tradition - design didactics - project workshop - design theory.

Resumo: O objetivo deste trabalho é refletir sobre algumas afirmações feitas por Donald Schön sobre a Oficina de Projeto, pondo em questão sua afirmação sobre a possibilidade de aprender mas não de ensinar Design. Para fundamentar esta posição se caracterizará a mirada de Schön como se fosse de um estranho e se acudirá a outras vozes autorizadas sobre o tema, provenientes de designers e professores de design. Para ampliar os argumentos se marcará aquilo que permanece invisível á mirada de Schön: as teorias de e sobre o Design, teorias que devem ser ensinadas. Por último se descreverá o que a Schön surpreende: a aprendizagem por definição e resolução de problemas, assunto que é apresentado por muitos pedagogos como uma inovação educativa, mas que na oficina de Design se faz há muito tempo.

Palavras chave: ensino do Design - tradições de ensino - didática do design - oficina de design - teoria do design.

Modos de decir y modos de ser: palabra e ideología en el taller de diseño

Mabel Amanda López *

Resumen: ¿Qué aporta la palabra a la enseñanza del diseño? La mediación verbal es fundamental para el desarrollo de instancias didácticas: exposición, consignas de trabajo, coloquios, crítica de proyectos. La imposición de un lenguaje sobre otro no es insignificante; la palabra nunca agota los sentidos latentes del lenguaje gráfico.

Específicamente en las correcciones individuales, docente y estudiante interactúan mediante la palabra; también *hablan* con su gestualidad, risas y silencios. Como resultado del análisis, emerge un modelo triádico para caracterizar las funciones de la palabra del docente (lenguaje verbal, gestual, gráfico). El docente interviene en el proyecto del estudiante 1. *preguntando*, 2. *reformulando teóricamente* y 3. *proponiendo resoluciones*. Estas estrategias *marcan* la escena, según el posicionamiento adoptado.

Las competencias dialógicas de los docentes facilitan u obturan la comunicación. A su vez, el contrato implícito que guiará el diálogo, en tanto praxis intersubjetiva, tiene implicancia directa en el desempeño de ambas partes implicadas.

Palabras clave: lenguaje e ideología - diálogo en el taller - estrategias comunicativas - interacción dialógica - enseñanza del diseño - culturas comunicativas - competencias comunicativas del docente - comunicación en el taller como praxis social.

[Resúmenes en inglés y portugués en las páginas 212-213]

(*) Dra. en Diseño de la Universidad de Buenos Aires. Licenciada en Letras, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Investigadora y Profesora FADU, UBA. Codirige el Programa de Investigación en Color, Luz y Semiótica Visual (FADU, UBA). Es directora de un Proyecto binacional *Retórica de la violencia gráfica infantil* (UBACyT-UBA y UNAM), interdisciplinario entre Semiótica Visual y Psicología Social.

Alumna: *Pero bueno, no sé si hacerlo así recortado tipo mal a propósito...*

Docente: *¿Y vos querés que te diga, si lo hacés o no así?*

Alumna: *Podrías, estaría bueno, fijate...* [Entonación suplicante]

Docente: *No... error, pésimo, jamás te lo diré...* [Con énfasis]

Alumna: *Sí, es que probé y no me gustó mucho...*

Docente: *Fijate no sé, puede ser bueno, o no.* [Mueve su cabeza de derecha a izquierda, negando]

Toda interacción comunicativa está atravesada por supuestos y prejuicios. Lo dicho es sólo un aspecto y, ni siquiera el más relevante, de ese acto cuyo marco ideológico está configurado antes de que se pronuncie palabra alguna. En esa escena las palabras nunca son inocentes, neutrales, sinónimas o intercambiables.

La comunicación proyecta y reafirma la autoimagen de cada uno de los participantes en la voz, en los gestos del otro. Quién soy, quiénes son los otros, qué pueden o deberían decir (o callar) y cuándo hacerlo son determinaciones que preceden temporal y lógicamente a *lo dicho*, al llamado contenido *referencial* por la semántica lingüística.

Este análisis aborda la comunicación en el taller de diseño gráfico, los diálogos entre docentes y estudiantes a propósito de la corrección o crítica de proyectos, situación clave de intercambio en el aprendizaje del diseño. Si ambas figuras son habladas por las voces del deber ser y sujetadas por marcos institucionales que las configuran, esa interacción necesariamente reproduce y valida marcos ideológicos pre construidos desde otros espacios. El saber y el poder sí *ocupan* lugar. La situación favorece o condiciona las acciones de los participantes según su rol y su capital simbólico, en una constante negociación.

En observaciones exploratorias pude percibir que, tal como en una escena teatral, dichos actores sociales reproducen un texto no escrito, aunque aprendido. Si su papel está escrito, si sus diálogos son hablados por esas tradiciones, ¿cómo modificar este guion? ¿En qué momento desanudar una posible tragedia? ¿Son acciones deliberadas o efectos colaterales?

Docentes y culturas académicas como capital institucional

Los docentes son uno de los principales recursos de una institución educativa, con incidencia directa en la calidad de su enseñanza. Hay índices para medir o registrar esos datos en base a parámetros más o menos objetivos –antigüedad, nivel de formación alcanzado, publicaciones, investigaciones, categorías académicas–, aunque estas estandarizaciones suelen omitir aspectos muy importantes y muy complejos de dimensionar, que dirimen diferencias sustanciales entre unos y otros docentes.

Cada cultura institucional legitima costumbres y modos de hacer, reproduciendo marcos ideológicos. Ese capital simbólico es difícil de describir o mensurar. De este modo, toda apreciación sobre buenas o malas prácticas docentes solo puede ser enmarcada en la praxis específica que distingue la enseñanza proyectual de otras. Esas modalidades, que conforman una verdadera subcultura, a su vez, admiten perfiles coexistentes, marcando zonas de pertenencia y de exclusión.

El taller, espacio naturalizado en la lógica de las disciplinas proyectuales, es el lugar donde se legitiman virtudes y sancionan defectos en pos de un modelo ideal de profesional. Sin duda, es el escenario donde recrear y transgredir los modos de hacer legitimados para que, en diálogo con la tradición, cada estudiante pueda ir construyendo su propia identidad. La lógica del taller regula conductas silenciosamente –de hecho, enseñar y aprender como praxis no significan lo mismo en otras carreras universitarias, en otras facultades. Si “aprender es el resultado de la internalización de una praxis social”, como afirma Vygotsky (1934), nunca puede ser un proceso descontextualizado o aséptico. En este sentido, el taller no es simplemente el contexto natural en el que se desarrolla la actividad de enseñanza

del diseño, sino, por el contrario, funciona como espacio facilitador de la reproducción y supervivencia de esa práctica.

Partiendo de la base que las distintas prácticas sociales conforman tipos de conductas y tipos de intercambios verbales, dichas prácticas están enmarcadas y organizadas por los sistemas del hablar y del habitar: “La selección y ejercicio organizado del habla instauro los *discursos* propios de determinada práctica social, así como la selección y ejercicio organizado del habitar instauro las *actuaciones* apropiadas a esa práctica social” (Doberti, 1992). Cada cultura creará una tipificación de discursos y de actuaciones según las actividades o modos de participación en dichas prácticas.

Las disciplinas proyectuales conllevan ideologías académicas que influyen en las autorrepresentaciones de docentes y de estudiantes. La forma misma de habitar los espacios determina las prácticas –amplias aulas con mesas-tablero para compartir, bancos fácilmente desplazables, varios pizarrones con presencia de docentes y grupos simultáneos; paneles para exponer trabajos ante el docente y a todo el grupo.

Las actitudes, actividades y estilos cognitivos de las comunidades científicas que representan una disciplina están estrechamente ligados a las características y estructuras de los campos de conocimiento con los que esas comunidades están profesionalmente comprometidas. Tony Becher (2001) ha investigado desde la sociología las culturas disciplinares que conforman verdaderas tribus y territorios académicos. Cada disciplina es una comunidad que implica un sentimiento de identidad y un compromiso personal, una forma de estar en el mundo. Este *capital simbólico* adopta los rasgos definidos por Bourdieu (1989); e incluye elementos heterogéneos como mitos heroicos, leyendas, conductas, estilos, jergas, prácticas aceptadas o requeridas, que conforman un verdadero *currículum oculto*.

Perfiles docentes viables y estrategias de supervivencia

Las consideraciones que se expondrán se basan en un estudio cuyo universo está limitado a una población de docentes y estudiantes de la carrera de Diseño Gráfico, de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, de la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Por tanto no se analizarán modelos docentes ideales: el foco de visión se acercará a una comunidad docente –que integro desde 1993. Los datos provienen de los resultados obtenidos de una encuesta suministrada a 216 docentes en la carrera de Diseño Gráfico, de entrevistas en profundidad a los docentes participantes de la investigación, y del análisis de diálogos docente-alumno (interacciones dialógicas en situaciones de corrección de proyectos finales)¹. La encuesta al cuerpo docente resultó una fotografía de cómo están estructuradas las cátedras y, consecuentemente, la carrera. La mayor parte de los docentes –72% de Taller de Diseño y 69% considerando el total de la carrera– son ayudantes (Ver Figura 1). Estos son los docentes que interactúan directamente con los grupos de estudiantes, la mayor parte del tiempo a cargo del trabajo en el taller.

Como se observa en el gráfico (Ver Figura 2), respecto de la experiencia docente, casi la mitad contaba menos de 5 años en la docencia, dato que alcanza al 77% considerando a quienes tienen menos de 10 años de experiencia. Estos porcentajes aparecen replicados de modo análogo, si consideramos los totales.

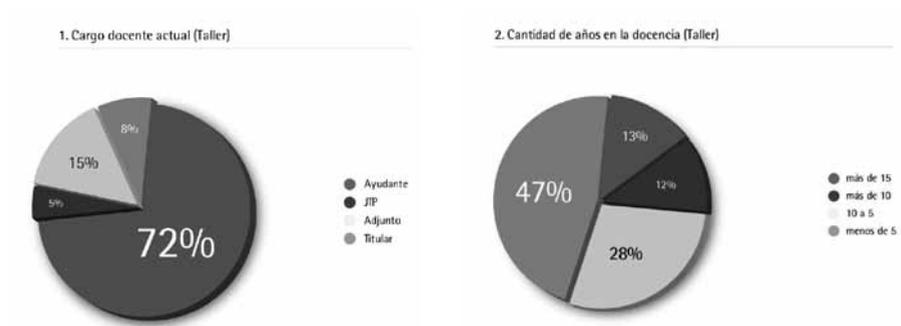


Figura 1. Cargo docente actual.

Figura 2. Cantidad de años en la docencia.

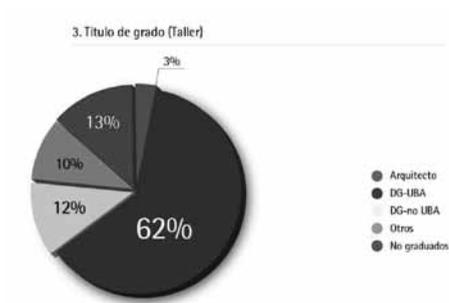


Figura 3. Título de grado (Taller).

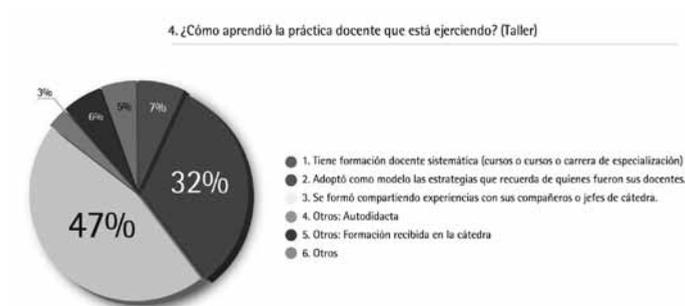


Figura 4. Aprendizaje de práctica docente (Taller).

Otro dato que puede ser significativo es la formación de los docentes (Ver Figura 3). En su mayoría los docentes son graduados de la carrera y sólo un 14% son estudiantes –dejaron el casillero en blanco, como se pedía en la encuesta. Indagando específicamente sobre la formación docente, casi ninguno reconoce tener formación pedagógica sistemática para ejercer la enseñanza (Ver Figura 4).

Es importante analizar las dos opciones más ampliamente seleccionadas: ambas provienen de la praxis, del aprendizaje en la acción misma. Estas opciones, que sumadas alcanzan un 79%, señalan la importancia del papel formativo que cumplen las cátedras, aunque también es una advertencia.

En primer lugar, los encuestados reconocen haber aprendido a ser docentes compartiendo experiencias con sus compañeros y jefes de cátedra (47%). En este sentido, la misma estructura de las cátedras puede promover la circulación de saberes sobre buenas prácticas pedagógicas, por el hecho que los docentes novatos conviven con ellas, las reconocen en sus compañeros y jefes. Además, una minoría, el 6% de los docentes afirmaron recibir formación sistemática para la enseñanza en el marco de la cátedra.

La segunda opción evoca la situación de enseñanza desde el lugar del estudiante –en muchos casos es una experiencia cercana temporalmente para los encuestados, docentes graduados recientemente. Un 32% adopta como modelo docente a quienes fueron sus maestros. Los buenos docentes han legitimado prácticas de enseñanza que ya han sido *probadas* en los propios docentes, en su rol de alumnos.

Prácticas históricas versus contextos dinámicos

Una formación docente como la expuesta, basada en la tradición tiende a ser conservadora, a acuñar el caudal de saberes, hecho que no necesariamente debería tener una connotación negativa. Así un día nos descubrimos repitiendo a los estudiantes una frase textual que decían nuestros docentes, ¿cómo sucedió? El conocimiento heredado es parte del capital simbólico de una institución, de su prestigio y legitimidad. Mientras no se trate de una reproducción acrítica, que replica modos de conocimiento que ya no sean funcionales a las nuevas propuestas de la práctica profesional o de la disciplina, la trayectoria no debería ser descartable *a priori*.

Aunque, cuando las necesidades cambian, no siempre se pueden ofrecer las mismas respuestas, por ineficaces o impracticables. La masividad, por ejemplo, es un desafío difícil de resolver en la enseñanza del diseño, manteniendo la calidad y personalización necesarias para el aprendizaje en el taller. El contacto de calidad y en cantidad suficiente con cada estudiante requiere una demanda muchas veces excesiva hacia el docente, en los actuales contextos.

¿En qué condiciones es *sostenible* el taller tal como lo conocemos, como un espacio privilegiado de las prácticas educativas? ¿Cómo garantizar la disponibilidad de recursos humanos en cantidad y calidad? ¿Es sustentable esta demanda en el tiempo? Tal vez la respuesta está implícita en la realidad del constante recambio docente, en los pocos años de permanencia de los docentes auxiliares, los escasos estímulos y rentas. Una consecuencia inmediata de estos factores se observa en la poca experiencia de gran parte de quienes es-

tán a cargo de grupos de alumnos. Por el mismo motivo, hay una imposibilidad de pensar estrategias de formación a largo plazo –reemplazadas, en cambio, por estrategias de improvisación. Fomentar la estabilidad de los cuerpos docentes, por medio de los concursos de auxiliares, es una respuesta institucional que tiende a solucionar esta problemática, y es un paso auspicioso en este sentido, aunque insuficiente.

La modalidad de enseñanza proyectual enfrenta el desafío de propiciar un aprendizaje heurístico, personalizado en un contexto de creciente masividad. Mantener esa aspiración –y convertirla en una realidad dentro de lo razonable– requiere docentes formados y expertos. Sin embargo, la sustentabilidad de este perfil docente se basa en capacidades que desbordan los saberes disciplinares, es decir, no estarían garantizadas exclusivamente por el hecho de contar con docentes graduados.

Entre las diversas habilidades docentes, la competencia dialógica en la praxis tutorial docente adquiere una relevancia crucial. La comunicación en la enseñanza proyectual –donde docentes y alumnos producen saberes interactuando, dialogando sobre el proyecto– es irremplazable. El docente no puede decir al alumno qué debe hacer, cómo resolver su trabajo. En ese sentido, podría afirmarse que el estudiante debe aprender por su cuenta, aunque sólo lo logrará en interacción con un tutor, con quien reflexionará sobre la praxis del diseño. La tutoría es una práctica comunicativa aprendida y, como tal, hacer conscientes sus mecanismos, sus reglas, es un camino para mejorar la actuación docente en el diálogo. De modo análogo al psicoanalista, quien aprende cómo lograr una escucha activa ante el paciente, el docente tutor desplegará competencias para comunicarse usando todos los lenguajes y canales a su disposición para favorecer la comunicación sobre el proyecto, abriendo caminos, desanudando malentendidos y co conduciendo el aprendizaje.

La palabra reproduce ideologías sobre la enseñanza del diseño

Los docentes de diseño reconocen la importancia del lenguaje verbal en la enseñanza de otro lenguaje, el del diseño, que es esencialmente gráfico. Si bien es cierto también, que ninguna justificación o explicación verbal puede modificar el proyecto en sí, nunca puede suplirlo ni sublimarlo, sería imposible prescindir de la enunciación verbal en las situaciones didácticas.

La mediación verbal es fundamental para el desarrollo de instancias didácticas como la exposición, consignas de trabajo (verbales o escritas), coloquios, crítica de proyectos por parte del grupo. Específicamente en las correcciones individuales, docente y estudiante interactúan mediante la palabra; también *hablan* con su gestualidad, su postura corporal, sus risas y silencios. El análisis del diálogo se propone indagar las estrategias y funciones de la palabra del docente (lenguaje verbal, gestual, gráfico), cuando ejerce la crítica del proyecto de sus alumnos con propósitos pedagógicos.

El contexto en el que se desarrollan los diálogos analizados es una situación de gran tensión para los participantes. Es frecuente el malestar de los alumnos cuando los docentes califican sus trabajos. Si no son aprobados, creen que al docente *no le gustó*, esto ocurre sobre todo en los primeros años de la formación. A menudo es escasa la comprensión de los criterios en que se basa la evaluación y, más aun, es habitual que los estudiantes sospe-

chen que tales criterios existan de un modo consistente, coherente y compartido entre los docentes de la misma cátedra.

En general los alumnos perciben algún grado de arbitrariedad en la evaluación docente; la valoración del docente parece ser materia opinable –incluso improvisada– por eso la corrección de trabajos puede ser recibida con incomodidad por los estudiantes. El alumno considera el juicio del docente como *su* opinión personal, no siempre fundada o legitimada en los saberes propios de la disciplina.

La evaluación puede mutar en una situación fuertemente violenta; la voz del docente impone su verdad, ejerce su poder. En esta relación asimétrica, para el alumno, atender la crítica docente es muy importante. Operar las modificaciones que él sugiera, facilita la aprobación de la materia; no escucharlo, la obstruye. Los resultados han registrado una recurrencia de ciertas estrategias verbales y no verbales del docente en la situación de corrección de trabajos. Estas intervenciones, una respuesta activa ante los proyectos, son recibidas con ansiedad y expectación por sus alumnos.

Diálogos en el taller: una escena y tres estrategias

El diálogo en la situación de evaluación de trabajos permite indagar cómo la palabra del docente reconduce el proyecto. Su modalidad de intervención verbal tiene incidencia tanto en el aprendizaje como en la calificación y, consecuentemente, en la promoción de los estudiantes. En sintonía con los objetivos del estudio, se focalizará la perspectiva del docente para el análisis de las interacciones dialógicas. A continuación se expondrán algunas de las conclusiones de la investigación plasmada en mi tesis doctoral (Doctorado en Diseño de la Universidad de Buenos Aires).

Las categorías de estudio se formularon a partir del análisis del registro sonoro de las interacciones verbales en las correcciones individuales de los trabajos finales, en la materia Taller de Diseño Gráfico, Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, Universidad de Buenos Aires (trabajo de campo en 5 cátedras). El *corpus* es un conjunto de enunciados aislados de la situación real que los originó, para convertirlos en material de análisis. El corpus conformado por interacciones dialógicas en correcciones finales, demostró ser el más eficiente para indagar cómo influye el lenguaje docente en la producción de los estudiantes. La construcción del corpus requirió de la observación, registro, y transcripción de la situación real al lenguaje verbal escrito. Esta operación supone una *traducción*, que siempre opera modelando el objeto de estudio, convirtiéndolo en un objeto coordinado. De este modo, atravesado por un lenguaje simbólico que lo organiza como material de estudio, el corpus es analizable. La extensión del corpus es suficiente en cantidad y calidad para facilitar la comparación y generalización, a partir de los datos. El corpus resultante es un recorte significativo de la realidad estudiada.

Como resultado del análisis, se propone un modelo triádico para caracterizar las funciones de la palabra del docente (lenguaje verbal, gestual, gráfico) sobre la producción del alumno. El docente interviene en el proyecto del estudiante 1) *preguntando*, 2) *reformulando teóricamente* y 3) *proponiendo resoluciones*. Mediante estas estrategias el docente

marca, delimita la escena comunicativa, según el posicionamiento pedagógico adoptado en cada segmento de diálogo.

1. Las preguntas

Tienden a llamar la atención sobre problemas o errores. No son preguntas *enunciativas* en un sentido estricto –de quien pregunta para obtener una respuesta de algo que desconoce– sino las típicas *preguntas didácticas*. Pueden estar formuladas sin entonación interrogativa. El docente pregunta para escuchar una respuesta que él conoce y presupone que el alumno debería saber. Como efecto posterior, buscan suscitar nuevas propuestas (en el trabajo concreto) por parte de los alumnos. Se relacionan con propuestas para experimentar, jugar, probar resoluciones. Incitan la búsqueda, estimulan la investigación. Son intervenciones que promueven la duda:

Docente: *¿Ese va a ser el formato?*

Alumna: *No sé. No tan chiquitos. Más grandes. Hay mucha información. Bah... no mucha pero...*

Docente: *Ché... ¿y por qué esta tipografía para Escualo?*

[Silencio. La alumna muestra muchas pruebas tipográficas del logo]

Alumna: *No sé si te dice algo [Risas, muestra varias pruebas]... Pensaba. Probé un par y es como que las viii...*

Docente: *¿Una caligráfica?...*

Alumna: *Bueno, yo probé. Sí, caligráficas, caligráficas o algo por el estilo.*

Docente: *Estas.*

Alumna: *Esto es lo que pensaba, como que si estoy llamando a la gente... a la locura, las caligráficas...*

Aunque muchos fragmentos de diálogos entre docentes y estudiantes con motivo de la corrección de trabajos evocan las formas más duras (y casi exasperantes) de la mayéutica socrática, la intención es suscitar nuevas propuestas en el trabajo concreto. El docente dosifica este método, porque, como efecto colateral, descoloca, genera ansiedad y angustia. Los estudiantes pueden percibir algún grado de peligrosidad en estas preguntas. Reaccionan con disimulada molestia o intentan conductas autodefensivas. Sin embargo, el uso de formas interrogativas por parte del docente tiene un alto valor para promover la reflexión. Nada puede darse por supuesto o sobreentendido. Las preguntas tienden a llamar la atención sobre problemas o errores aunque, a menudo, sólo buscan despejar al estudiante de sus propias certezas.

La interrogación enseña una batería de preguntas estratégicas para pensar distintas resoluciones de un proyecto. El estudiante, sometido a esta metodología aprende a evaluar las distintas posibilidades y elegir criteriosamente las más adecuadas, –aunque, sabiendo siempre que no existe una única resolución *correcta*. Por eso, esta fase –en la que se ponen en juego las hipótesis abductivas– adquiere un sentido especial. Mostraría que el proyecto

no tiene una solución única que pueda ser deducida de premisas generales, de las que se infiera su verdad o validez.

Los efectos hasta ahora reseñados, casi siempre positivos, se oponen al uso de la interrogación irónica, cuya intención agresiva paraliza al estudiante en lugar de ponerlo en funcionamiento. Este tipo de pregunta no puede ser respondida, obtura el diálogo y erosiona la relación entre quien aprende y su maestro.

2. Las reformulaciones teóricas

El docente reformula porciones del diálogo en términos del lenguaje disciplinar, con el propósito de consolidar el aprendizaje de determinados conceptos enseñados. Aunque, sutilmente, funcionan como justificaciones (apelando a la voz de la teoría) de la propia corrección docente.

El docente no se basa en su criterio subjetivo, sino que su intervención reposa en el saber disciplinar consolidado. Su voz individual encarna la voz de la comunidad (la del Diseño Gráfico) que autoriza y valida sus dichos. Son ejemplos de reformulación generalizadora:

Alumna: *Pasa que hacer un... un dibujo...*

Docente: ***Dibujo no. Una síntesis.***

Alumna: *Y eso del logo a mí es como que se me complica, porque poner el logo... el dibujito... Tipo algo así característico porque...*

Docente: *¿Qué dibujito?*

Alumna: *Claro, porque supuestamente hay que tener un logotipo...*

Docente: *¿Di-bu-ji-to?*

Alumna: *Bueno, un dibujito...*

Docente: *Propiedad, hablemos con propiedad. ¿Di-bu-ji-to?*

Alumna: *A esta altura del año...*

Docente: *¿Di-bu-ji-to?!*

Docente: *¿Di-bu-ji-to?!*

Alumna: *Bueno, el dibujito...*

Docente: *No, dibujito no...*

Alumna: *Bueno, el coso.*

Docente: ***Loguito, loguito, loguito.***

En la siguiente intervención, el docente focaliza dos conceptos: paleta cromática y legibilidad:

Docente: ***Como problema básico: paleta cromática. Ahí la paleta que estás manejando es tan tan taaan cercana una de otra que... ah. ¿Esto lo viraste vos? Pero esto no lo vas a leer así. ¿Entendés? ¿Cómo era? ¿Blanco y negro?***

Alumna: *Blanco y negro.*

Docente: *¿Y por qué lo viraste?*

Alumna: *Y... no sé...*

Docente: ***Cómo te las arreglás acá... y, no sé. Tocá la foto hasta que te dé el color.***

Básicamente los campos semánticos involucrados en los segmentos de reformulación teórica son dos: 1) conceptos, nociones y teorías del campo profesional del Diseño Gráfico, y 2) definiciones que delimitan el proyecto en tanto ejercicio pedagógico. Cuando las enuncia el docente a propósito de la corrección de la pieza, no son discutidas sino aceptadas, por su forma de reglas generales que se aplican a un particular. El cuerpo teórico funciona para el docente como un criterio válido, con mayor apariencia de objetividad para fundamentar la evaluación y, en consecuencia, como reaseguro para el acuerdo entre ambas partes.

Otra importante función de estos segmentos es el aprendizaje del lenguaje disciplinar (tecnolecto, jerga profesional) con los que el diseño gráfico se nombra a sí mismo, a sus materiales, procesos y producciones. Formar parte de la *cofradía* implica compartir ese lenguaje que, más allá de servir como medio de comunicación, cohesiona y otorga sentido de pertenencia a los *iniciados*. Conocer los nombres es poseer los códigos, las llaves de acceso simbólico en el universo del diseño. Sus tradiciones, el paraíso y sus más oscuros infiernos, donde serán condenados pecadores e incrédulos.

3. Las resoluciones

Otorgan respuestas docentes *autorizadas*. Proponen soluciones de tipo conceptual y gráfico, incluyendo la reformulación de las piezas. Crean un movimiento contrario a las preguntas, porque tienden a cerrar las opciones.

Se producen, principalmente, provocadas por los estudiantes (en su intervención verbal o por sus propuestas gráficas). A veces se relacionan con preguntas formuladas por los alumnos, buscando la respuesta *correcta*. O aparecen cuando el docente juzga que ya no hay más tiempo de experimentar por parte del alumno. El docente evalúa que, en ese momento, una intervención de tipo I (pregunta) no orienta al alumno o podría angustiarlo. Algunas de estas resoluciones comienzan, en apariencia, como formulaciones del tipo I sin embargo, en rigor, son sólo preguntas retóricas, es decir, afirmaciones que sugieren cómo resolver el trabajo.

Docente: *¿Tenés más?... ¿Sabés qué pasa? Te vas a volver, pero... mona, para lograr la legibilidad adentro de eso... porque... ¿cómo controlás los espacios que hay acá? Y no es un problema de color, no es que decís: "bueno, acá lo invierto, lo pongo en blanco, escala" y ya está... ¿Y acá? Estás en el horno... ¿Soluciones? [Silencio] Una, una muy sencilla, sería que esto no fuera al corte. ¿Qué pasa si esto no es al corte y es el protagonista...? O sea, este es el afiche, ¿no? El que tenés acá, ¿no? Esto... ¿Qué pasa si esto...? Viene así... [Silba] Acá está el tipito, ¿no? Re canchero, (cruzado) de piernas... Y la canción aparece acá... Tututú, tututú, tututú. [Tararea]*

La intromisión en el proyecto del estudiante puede escalar de la palabra al acto. En siguiente caso, el docente muestra una resolución directamente mediante marcas gráficas, bocetando. Tantea, pide permiso al estudiante, quien asiente en silencio.

El pasaje de la acción verbalizada a una acción concretizada franquea una barrera muy tentadora y peligrosa. En esta reflexión se prende un alerta sobre la autorrepresentación del docente y su función en esa situación: ¿Quién enuncia en esa pieza? ¿Cómo desligar la responsabilidad de ambos sujetos en el mismo enunciado? Preguntas que tienen relevancia en el contexto educativo, por sus consecuencias en la calificación y promoción de los estudiantes.

Docente: *Está bien. Bueno. Vamos con el logo.*

Alumna: *Yo antes tenía éste.*

Docente: *Este no va ¿no? va éste.* [Lo observa] *¿Le puedo hacer un... toqucito a éste? Qué pasa si las dos aletas éstas de adelante...* [Dibuja]

Alumna: [Interrumpe.] *No quedan tan avión ¿no?* [Risas]

Docente: *Sí... muy bien.*

Alumna: [Risas]

Docente: *Sí. Es una cuestión de empezar a darle cierta curva acá, algo. Una más chica, una más grande, ¿eh?* [Se refiere a las aletas de tiburón en el logotipo] *Para que no quede tan... tan...* [Boceta]

Estas intervenciones tan ansiadas por los alumno, sin embargo, tienen un costado menos positivo, ya que generan cierta incomodidad al docente respecto del cumplimiento de su rol. Cuando el docente usa esta forma de intervención, lo hace un poco a su pesar. Está convencido de que no debe proveer una respuesta única (incluso aclara esto) y expresa que esta resolución no debe usarse textualmente sino como orientación.

El docente teme quedar *entrapado*, ya que en caso de que el alumno use en su entrega la solución provista por él, tampoco podría reprobarlo y, en alguna medida, se estaría evaluando a sí mismo. También resulta negativo para el alumno, ya que de este modo se está bloqueando una resolución válida posible, se le dice: “así sería correcto, pero no lo copies”. Se muestra una solución, al tiempo que se la suprime del menú de opciones.

Alumna: *Sí, como no llenarlo tanto de...*

Docente: *Lo está ahogando, el tiburón se está ahogando. **Hacé algo, pero no lo hagas igual a éste.*** [Se refiere al boceto que diseñó el docente durante la corrección]

El docente provee una resolución gráfica válida para corregir el proyecto, mientras boceta, acompaña el gesto con una explicación verbal. El diálogo concluye con una advertencia: ... “no lo hagas igual a éste”. El estudiante queda apresado en una situación paradójal: ahora posee *la respuesta*, aunque no puede usarla.

Este es el motivo por el cual las mejores resoluciones adoptan formas lingüísticas de mayor complejidad, con gran carga retórica (desde la mencionada pregunta retórica hasta la presentación de ejemplos metafóricos o hipotéticos). Todo indicaría que el docente no está dispuesto a ofrecer una resolución literal, transparente, sino que espera al menos un esfuerzo interpretativo por parte del estudiante. Los docentes más experimentados también son expertos en este tipo de estrategias que, usando metáforas textiles tienden más a tejer redes, que a anudar hilos.

En los diálogos entre los docentes y sus estudiantes encontramos segmentos de cada una de estas estrategias, que se combinan y alternan según los requerimientos de las situaciones didácticas.

Cada una de estas estrategias comunicacionales, a su vez se despliega en sub estrategias: P (preguntas) T (reformulaciones teóricas) y R (resoluciones). Las sub estrategias expresan diversos modos y funciones de las 3 modalidades básicas, observadas en el posicionamiento docente durante la interacción dialógica.

¿Reconocen los docentes estas prácticas comunicativas?

Alumna: *¿Empiezo por el problema?... ¿o por las soluciones?* [Risas]

Docente: *Sí, lo que vos quieras. Es lo mismo.*

En la encuesta ya citada, se introdujo un ítem referido a las acciones docentes (verbales, valorativas y actitudinales) en la situación de corrección. Sus resultados confirmarían que los docentes tienen algún grado de conciencia de las funciones que cumplen en los diálogos, al menos cuando son interrogados al respecto. En los diálogos los docentes adoptan estrategias comunicacionales de modo más o menos intuitivo, para orientarlos en cada etapa de la ejecución de sus proyectos. Esa comunicación con diferentes funciones y modalidades responde a una lógica de interacción, a un estilo comunicativo ya institucionalizado.

La acción verbal en la que más se reconocen los docentes es la reformulación teórica. La totalidad de los docentes de la carrera encuestados afirma realizar esta acción verbal en la situación de corrección, aunque, en la secuencia de prioridades, es seleccionada en segundo lugar (40% del total).

La formulación de cuestionamientos es levemente inferior en importancia (37%), aunque es la acción verbal elegida en primer lugar (73% del total), coincidiendo con la observación de los casos analizados (cátedras A, B, C, y D). *Hacer preguntas* sólo para un ínfimo porcentaje de docentes (2%) puede estar como última acción de entre las tres propuestas. Un significativo grupo de docentes (23%) afirma que en alguna instancia de la corrección ofrece a los estudiantes una *solución*, es decir, responde preguntas sobre la resolución del trabajo. Seguramente hay encuestados que se niegan a reconocerlo de modo consciente, aunque la observación de diálogos en la situación de corrección muestra lo frecuente de este tipo de intervención. Sin embargo, los docentes que *resuelven* afirman hacerlo como un recurso final (el 73% en tercer lugar, 23% en segundo lugar, y sólo el 3% en primer lugar). En la figura 5, se consignan resultados totales de los docentes de Taller de Diseño exclusivamente, que concuerdan con la tendencia general de la carrera.

Según estos datos, en orden de frecuencia se equilibran las acciones de indagar (preguntas) a los estudiantes y las de proveerles conocimientos teóricos (reformulación), la resolución solo es usada por una parte de los docentes.

El orden preferido que se consigna es cuestionar en primer lugar, la acción de reformular en la etapa posterior y, luego, sólo algunos docentes acceden a resolver, o llegan a admitirlo. Los datos que se resumen en los totales, marcarían una tendencia general, para los docentes las tres estrategias y funciones están naturalizadas como parte de sus prácticas pedagógicas.

8. ¿Qué acciones verbales realiza mientras corrige los proyectos gráficos de los estudiantes? (Taller)	Pregunta	Resolución	Reformulación	Totales
Selección 1	42	2	13	57
Selección 2	12	7	33	52
Selección 3	1	25	14	40
Totales	55	34	60	

Figura 5. Acciones verbales de los docentes en la corrección. Taller de Diseño, totales.

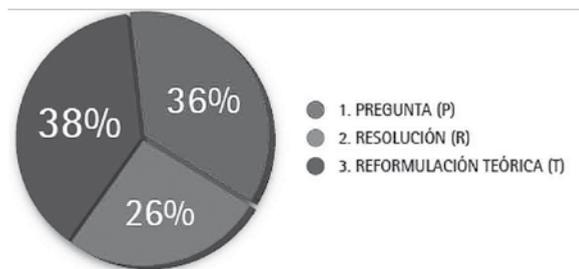


Figura 6. Tabla que consigna el orden y el total de las opciones seleccionadas en el cuestionario por los docentes de Taller de Diseño.

Teniendo en cuenta los resultados de Taller de Diseño (Ver Figura 6), entre las acciones verbales, la más seleccionada es *reformular teóricamente*, es decir, definir o explicar conceptos teóricos para corregir el proyecto, –se pedía que marcaran si reconocían esa conducta, y que consignaran un orden de su aparición (1, 2 y 3). También queda clara su correlación 1, 2, 3 en el devenir temporal (y lógico) de las correcciones. En la figura 6, la tabla muestra que los docentes de Taller de Diseño seleccionan como primera opción la estrategia P (preguntas), seguida por las reformulaciones teóricas (T) y las resoluciones (R) en última instancia.

Los resultados confirmarían que los docentes tienen algún grado de conciencia de las funciones que cumplen en los diálogos, al menos cuando son interrogados al respecto. También resultó, en alguna medida un patrón de evaluación interna de la adecuación y validez de este tipo de análisis, en un momento de la investigación, ya que, al menos, no son acciones que los docentes crean ajenas o poco pertinentes a su labor.

Ello implicaría que, en la medida en que esa intervención verbal y no verbal deviene un proceso consciente, podría ser aprendida y perfeccionada como parte de las competencias docentes. Las interacciones que se producen durante la corrección de proyectos son diálogos entre dos sujetos, que a su vez, hacen dialogar el rol de enseñante y enseñado –y dialogan permanentemente con ellos. Docentes y alumnos además de intercambiar contenidos referenciales relevantes para esa situación pedagógica, en otro nivel, expresan la naturaleza de la relación en la que están imbricados.

El contrato implícito

Docente: *Ah... ¡Una injusticia! ¡Una injusticia lo tuyo!* [Golpea, agitando los papeles sobre la mesa]... *¿Trajiste las cosas anteriores?*

Alumna: *No...*

Docente: *Ni una buena, eh... Todas... Todas para pelearme... Todas malas... Estás de mal humor, te la querés agarrar conmigo...* [Irónico]

Alumna: *No, ¡con vos no!*

Docente: *Yo no tengo la culpa, ¿eh?*

Alumna: *Todo bien...*

Las estrategias y funciones que adopta el discurso docente en los diálogos son percibidas por sus interlocutores, los estudiantes, como una conducta adecuada. El reconocimiento de la situación enunciativa y de los roles de cada cual habilita la comprensión del acto de intercambio, de lo que cada uno supone que puede o debe dar y recibir, ofrecer y reclamar. Sobre esta base, las actitudes poco cooperativas pueden ser señaladas con palabras de reproche.

La noción de contrato está originada en el mundo comercial y extrapolada al área educativa en la contemporaneidad. La enseñanza tradicional no habría podido naturalizar esta concepción. Como un contrato supone una negociación más o menos libre entre las partes involucradas, para ello era necesaria una ideología pedagógica que pensara al alumno como un sujeto pleno de derecho, no un mero recipiente en el que se vuelcan *contenidos*². Cuando el estudiante siente que se incumple el pacto implícito, puede responder con un silencio de resentimiento que esconde aquello que no puede expresarse por temor, o manifestarse mediante una frase irónica o suplicante, según la distancia en la relación con el docente. Transgredir el contrato supone algún tipo de violencia. Día a día se renueva un tácito acuerdo para mantener un clima de intercambio pacífico y productivo. No significa la ausencia del malentendido, incluso una mala interpretación puede ser funcional a la voluntad comunicativa de los interlocutores.

Otro aspecto regulado por el contrato es el acuerdo implícito acerca del *ethos* enunciativo de cordialidad, que debe mantener el docente, –quien, a su vez, exige reciprocidad en el trato. En la situación de corrección, un leve rasgo de hostilidad, incluso el mal humor, puede ser interpretado como falta de cooperación.

Alumna: *¡Basta! No estoy de humor...* [Risas]

Docente: *Ella no viene de humor y me la tengo que bancar yo, encima...*

Alumna: *Más vale, cuando vos venís de mal humor te aguantamos todos...*

Docente: *¡Jamás vengo de mal humor yo!*

Alumna: *Jo Jo Jo* [Risa irónica]

Docente: *Jamás... Háganme acordar una clase que vine de mal humor... a ver... Bueno...*

Alumna: *Una corrección de afiches: “esto no va, esto tampoco, esto no va...”* [Imitando la voz del docente]

Docente: *Ustedes me ponen de mal humor...*

Alumna: *Ah, bueno, ¿viste?*

En los dos fragmentos citados, el mismo docente tematiza el *mal humor*, dialogando con dos alumnas distintas. En ambos casos, la falta de (buen) humor se relaciona de modo directo con la renuencia a aprobar las propuestas por parte del docente.

Toda violación de la actitud cooperativa en el diálogo será penalizada, aunque dada la asimetría de roles entre los interlocutores, en la práctica, las consecuencias no tendrían un riesgo equivalente para ambas partes. El contrato se conforma en la secuencia didáctica y para ella; siendo, a su vez, inexplicitable por definición.

El docente mediante la ingeniería didáctica manipula la situación para resolver la *paradoja del aprendizaje*; que el alumno pueda aprender aquello que ignora, por sus propios medios, con una comprensión genuina. Esta teoría, por tanto, asume un modelo pedagógico que hace una *devolución* de la responsabilidad de producir conocimientos al grupo y conlleva una concepción epistemológica de saber. En el taller de diseño esta ideología tiene una oportunidad de privilegio, sin embargo, la mayor limitación de una epistemología basada en el contrato es que requiere de docentes expertos, creativos, comprometidos y capacitados para asumir ese desafío.

El contrato es negociación

Alumna: *Eso, a mí como que se me complica, porque ya es como que la marca, ya como que tiene demasiado lenguaje, que igual me tenés que decir si sígo o no con la marca esa porque es un quilombo...*

Docente: *No es mi responsabilidad decirte si seguís...* [Tono serio]

Alumna: *Bueno, pero por ahí me podés decir... sí, es tu responsabilidad...* [Irónica]

Los estudiantes tratan de forzar el diálogo con el objetivo obtener una respuesta *correcta*, sin embargo, el docente está alerta permanentemente para detectar esta exigencia *desmedida*. En los primeros niveles de Taller la escena es más frecuente. La inexperiencia –y cierto desparpajo de los estudiantes, que actúan como *niños demandantes*– provoca en el docente una actitud paternalista en la imposición de límites.

Alumna: *Del logotipo, ¿qué hago? No, no te digo “qué hago”, pero ¿tengo que buscar así un coso?*

Docente: *¿Un coso?*

Alumna: *¿Un dibujito?*

Docente: *¿Cómo querés que te responda semejante pregunta confusa que me acabás de hacer? ¿Qué me estás preguntando?!*

Docente: *Bueno, y qué ves, que tenés que modificar de esto, o ¿vamos bien? ¿Qué onda? ¿Qué pensás?*

Alumna: *Y que tengo que corregir esto.*

Docente: *Sí, me cansé de corregir yo.*

La demanda en los niveles superiores del Taller es menos directa, adquiere mayor sofisticación, porque los estudiantes tienen más autonomía, compromiso y han incorporado las reglas de juego. El contrato delimita las actitudes válidas que cada uno debe asumir

en la situación; la fidelidad en el cumplimiento del contrato impide al docente ofrecer las respuestas requeridas.

Docente: *Tenés para... tenés una punta interesante, podemos ir bien o lo podemos dejar acá como...*

Alumno: **Mediocre...**

Docente: *Sí... y...*

Alumno: **Mal... está bien, ya entendí...**

Docente: **No quiero un mediocre.**

Alumno: *¿Me llevo el ejemplo?* [Se refiere al desplegable como lo armó el docente]

Docente: **Llévatelo, llévatelo de recuerdo.**

Alumno: [Risas]

Docente: **Llévatelo.**

Hacer explícita la demanda de los alumnos y desenmascararla es poner sobre la mesa el código que debe respetarse en la corrección, poner en evidencia el contrato. La cooperación implica el cumplimiento de los códigos que regulan el intercambio: el ruego, la súplica, la ironía, apelar a los buenos sentimientos del docente son conductas reprochables.

Docente: **¿Venís el lunes?**

Alumna: *Y... decime...*

Docente: **Vení el lunes.**

Alumna: *Es que yo te dije que no iba a estar para el lunes.*

Docente: **¿No querés venir?**

Alumna: **Sí, supongo que voy a venir.** *En realidad trabajé más con lo que no debía que con lo que debía.*

Docente: **La cara es de "vengo el lunes":**

Alumno: *Posiblemente no llegue para el lunes.*

Docente: *Bueno, listo. Ya está.*

Alumno: *Sinó, si llevo, si vengo...*

Docente: *...venís.*

Alumno: **¿Está todo bien?** [Mira al docente esperando una confirmación verbal o gestual]

El contrato compromete a ambas partes e impone obligaciones recíprocas. Las observaciones del docente y los acuerdos resultantes de la crítica sobre el proyecto deben ser superadas por las sucesivas presentaciones que haga el estudiante en una nueva corrección. A su vez, el docente manifestará buena disposición para rever estas soluciones y nuevos aportes realizados en el proyecto. También el contrato delimita qué es lícito preguntar o, en todo caso, hasta dónde el docente debería responder en cada una de las instancias sucesivas de corrección de proyectos:

Alumna: [Risas] *Pará...y una pregunta.*

Docente: *No... ¡¡¡No!!!* [Ya había dado por terminada la corrección]

Alumna: **No... sí. Porque esto no lo vimos... Digamos, ¿la estructura de un cartel?**

Docente: **Primero, resolvé hacer las cinco piezas y te aseguro que esto te sale solo.**

El docente compromete al alumno a dar lo mejor de sí en la *entrega*, con las connotaciones pasionales que tiene el término, más allá de dejar un objeto o producto sobre un tablero para ser evaluado. La afectividad es un ingrediente ineludible que debe considerarse para que sume positivamente al aprendizaje, para que favorezca el vínculo³.

El contrato implica esperar lo mejor del otro, –a quien se estima, en virtud de la relación afectiva que han construido compartiendo un año lectivo, un año de vida durante ocho horas reloj semanales.

Alumna: **Es como que te hubieras desilusionado.**

Docente: *No, me hubiera gustado ver más correcciones y verlo más real, con papel real, a escala real, colores reales.*

El docente como sujeto pasional proyecta su deseo en la realización de un otro, el estudiante, quien teme decepcionarlo. El docente está esperanzado; ha dedicado tiempo y esfuerzos, ha entregado todo y exige reciprocidad en el tramo final. Cuando se ha construido un vínculo sólido, el contrato se sostiene en la reciprocidad del compromiso de las partes en pos del bien común.

El contrato y los límites de lo decible

Alumna: *Es como que me abstraí...*

Docente: **Me abstraje.** [Corrige la expresión verbal con énfasis, mirándola]

Alumna: *Y, me abstraje, es verdad.*

Como parte del contrato, los alumnos están dispuestos a aceptar que el docente corrija aspectos que van más allá del proyecto en sí. La palabra del maestro está habilitada a predicar sobre la formación integral del estudiante en su totalidad.

Docente: *El sistema gráfico lo estoy empezando a entender por las alternancias, digamos, y no está mal, pero es como un ejercicio de aprendizaje y después **están estas cosas que son letales.***

El contrato configura un código de buen gusto en las expresiones verbales, que limitaría las apreciaciones valorativas con que los docentes adjetivan el proyecto. Los calificativos también aparecen en el discurso de los estudiantes, aunque en boca del docente adquieren otra significación:

Docente: *Parece una fuente...* [Golpea la mesa]

Alumna: *¿No te gusta?*

Docente: *No... **Ni me gusta ni me disgusta, me pasa un... Algo raro tiene.** Y es, y es, y es, y es, y es... Y yo te voy a decir qué es...* [Silencio] *¿Puedo?* [Hace gesto de marcar sobre la pieza]

Alumna: Sí.

Docente: *¿Qué pasa si es más finito?* [Mientras delinea sobre la gráfica del isologo marca]

Alumna: *Probé más finito, pero queda... una porquería...*

[...]

Alumna: *Ahora tengo este...*

Docente: *Ahhh, una patada en los ojos me tiraste acá. ¿Por qué? ¿Qué problema tenemos acá? Sí, fue la palabra exacta porque esto tiene un problema, ¿cuál es?*

El contrato con los estudiantes implica hablar con absoluta sinceridad, sin que los comentarios negativos socaven la autoestima del estudiante. En los ejemplos extractados hay una variada gama de expresiones más o menos metafóricas e incluso gestuales con los que el docente expresa valoraciones, conocidas como *subjetivemas*⁴.

Docente: **Media pedorra** la cinta esa, pegada así nomás, blanca, ¿no? Qué se yo... Fíjate cómo lo podés laburar bien, que la gráfica que le pegues encima esté **prolijita**.

Alumna: *Este y hay otro, tengo otras hechas pero traje algunas, estos los probé pero no me gustaban.*

Docente: *¿Cuáles?*

Alumna: *Así con síntesis en plano.*

Docente: **¡¿Éstos?! ¡Ay!** [Exclamación y gesto de desaprobación]

Docente: *Le pusieron tantas cosas...*

Alumna: *El papel glacé con el punzón, eso...*

Docente: **¡Horrible...!**

Docente: *El estilo con que venían trabajando, hay cosas que en Diseño III no se pueden permitir. Estas cosas son... patadas al hígado apenas uno lo mira. No. ¿Eeh? Y ustedes lo pueden resolver, no hay dudas. Resuélvanlo. Están más cerca, están haciendo. Es cuestión de sentarse, ponerse y hacer, ¿sí? No es que está todo mal. Buscar esto, desarrollarlo.*

Docente: *Eh, tengo una sensación con este trabajo, que es que le falta gráfica, está tibio de gráfica, tenés que explotar más la gráfica ¿qué quiero decir con esto?, lo importante acá es que construyan seis piezas...*

Docente: *El concepto de sistema está bien pero la aplicación no, es berreta.*

Alumna: *Me pareció que era válido...*

Los estudiantes en caso de ser reprobados suelen quejarse de una supuesta arbitrariedad en el gusto (en el disgusto) del docente. Sobre todo en el primer año, como parte de un mecanismo consistente en proyectar responsabilidades en otros para no asumir las propias.

Alumna: *Dale, ayudame con eso, porque no...*

Docente: **Esto es más aburrido que chupar un clavo ¿no?**

Alumna: *Sí, ya sé pero es que no...*

Docente: *Parece un cataloguito para un perfume.*

[Risas]

Alumna: (xxx) *Están buenos...*

Docente: **Sí, para un perfume está bueno...** [Irónico, ya que no se trata de perfumes]

Las apreciaciones sobre el gusto también generan desconfianza en ciertos docentes, que se imponen a sí mismos una disciplina represiva de este tipo de comentarios. Algunos niegan corregir parámetros ligados al gusto, porque lo desapruaban, aunque suelen hacerlo a su pesar. Lo cierto es que no todos mantienen una posición reflexiva y vigilante sobre el impacto que sus valoraciones pueden acarrear en la subjetividad estudiantil.

Sin embargo, sería útil reconocer la importancia de evaluar aspectos estéticos, con parámetros observables que puedan ser explicitados. Sin agredir, en forma útil y criteriosa. No por nada, el docente conoce estilos y tendencias valorados en el campo disciplinar del diseño; su opinión es valiosa, si puede justificarla sin desprestigiar la labor del alumno. ¿Se puede aprender a corregir sin ofender?

Señales enunciativas en el contrato

Alumna: *Por eso traje las dos para queee...* [Risas] **decidamos**.

Docente: *No, decidí vos primero y después yo decido.*

La intervención de la estudiante tiene una clara intención de involucrar al docente en la resolución del trabajo. En este caso, el uso del nosotros inclusivo “decidamos”, es advertido por el docente que, de inmediato, se separa discursivamente de modo explícito –y casi grosero. En el diálogo, los deícticos –casi formas *pre verbales* que podrían sustituirse por gestos o ademanes– indican subjetividad. Ser vacías de contenido, desnuda aun más su carácter puramente formal y relacional. (Benveniste 1966 y 1970)⁵

¿Qué puede leerse en el diálogo a través de estas formas vacías? El acercamiento, la empatía, los modos de relación. El análisis enunciativo devela el esquema social de los roles y la auto representación de docentes y estudiantes en el intercambio educativo.

Sin embargo, en el diálogo entre docentes y estudiantes con motivo de la corrección de trabajos, suele haber una apropiación del proyecto por parte del docente. El acercamiento supone *ponerse en el lugar del otro* para entender lo acertado o erróneo de las decisiones, bucear en la lógica del proyecto. Ese movimiento de internalización, del “no yo” al “yo”, un verdadero esfuerzo mental y pasional, queda registrado discursivamente por el uso de las formas pronominales deícticas.

A medida que avanza la corrección, es el propio docente quien asume el compromiso con el proyecto. Se funde en la figura de su interlocutora mediante una primera persona del plural inclusiva, que acerca a ambos, docente y alumna, empáticamente:

Docente: [...] *Bueno, esto lo **modificamos**. Y acá ¿qué me va a decir, algo o nada?*

[...]

Docente: [...] ***Vamos a tener que darle** un poco algo de gráfica a esto, porque sinó está siendo más aburrido...*

Alumna: *Bueno, sinó **podés ponerle** que, como había hecho antes, qué tiburón es.*

Docente: ***Hacemos** una descripción de qué tiburón es, o **le damos** un marco a esto, tipo marco de diapositiva o le damos algún jueguito. O **le hacemos** como si fuera una tira de negativos y una foto que se ve bien. Algo para darle juego.*

En el diálogo transcripto, la alumna entra en el juego y le transfiere, discursivamente, la acción al docente: “podés ponerle” (vos), en lugar de hacerla propia (“yo podría ponerle”). Terminando la interacción, como se observará en el siguiente fragmento, el docente se hace cargo de la resolución del proyecto. Desde el lugar del alumno asume el trabajo, explicando sus decisiones desde un “yo” –que, obviamente, no es él, docente, sino él que habla desde el lugar del otro, desde la perspectiva de la alumna:

Docente: *Tres. Tengo blanco acá, de repente tengo un tiburón como éste, que está buena esta foto. Y... ¿qué hago? Pobre tiburón, no lo corto. Entonces, ¿qué puedo hacer? Y bueno, una cosa que puedo hacer yo acá es esto. [Dibuja]*

Alumna: *Ponerlo al medio.*

Docente: *Sigue el tiburón acá. Y tengo texto y tengo texto acá. Después viene otra. Este sería un tiburón a pleno, a todo. Tengo otra. Otra solución a esto sería bueno, tengo el tiburón acá, así. Fijáte que este... adefesio es un tiburón. Bueno, no sé, la cola llega hasta acá, no todo... la página. No todo el campo. Pero me ocupa hasta acá, te diría y todo el texto viene acá: tuc-tuc, en dos columnas o en una sola columna.*

Analizando las sucesivas correcciones de un mismo docente en el proyecto de cada uno de sus alumnos –que va mutando, mediante las acciones sugeridas en las correcciones previas– se observa la concurrencia de dos fenómenos: la mayor frecuencia de *resoluciones* y la *complicidad enunciativa* con los estudiantes. Ambos fenómenos responden a un mismo objetivo (no verbalizado) de internalizar, de *hacer propio* el trabajo del alumno por parte del docente. Para el análisis adaptaremos la noción de *contrato de lectura* (Verón 1985), que expresa el nexo entre el enunciador y el destinatario, según la forma que adopta la enunciación. El contrato estudia los aspectos enunciativos para explicar cómo se teje una red entre los protagonistas de la comunicación. Haciendo una extensión de este concepto, será usado para leer cuál es el nexo que propone docente al estudiante en el diálogo de la corrección. Según el contrato se diferencian tres tipos de enunciador: *objetivo, pedagógico y cómplice*.⁶ En este caso, puede observarse una modificación notoria del *contrato enunciativo* entre la primera y la segunda interacción. El docente, en su primera corrección, adopta una posición de *enunciación pedagógica*, caracterizada por el uso de la segunda persona del singular (vos) para dirigirse al destinatario. Hay una distancia marcada entre la figura de un enunciador que posee autoridad, por representar un capital simbólico (aconseja, da órdenes, sugiere) y un destinatario que recibe y *aprovecha*. Es clara la asimetría de roles entre el docente –invertido de saber y poder– y el estudiante que escucha las observaciones y responde las preguntas.

En la segunda interacción, hay una evolución hacia una forma de nexo de mayor simetría, menor distancia y mayor complicidad. El *enunciador cómplice* es la modalidad enunciativa caracterizada por la fusión entre enunciador y destinatario. Cuando el docente usa la primera persona del plural (nosotros inclusivo) se incorpora en las acciones y pensamientos del alumno. Esta cercanía también supone otra afectividad. Mientras el enunciador pedagógico manifiesta un *ethos* paternalista, superado, que acompaña desde afuera; el enunciador cómplice marca la *empatía* entre ambas figuras, en donde el *yo* puede sentir, vibrar como el *tú* del discurso.

Cómo reconocer los vínculos

Teniendo en cuenta las tres estrategias de intervención docente en los diálogos, y como se mostró en el análisis precedente, las resoluciones o segmentos R (de resolución), se asocian a un contrato enunciativo de complicidad. Los segmentos P (pregunta) generalmente son pedagógicos, porque la forma más prototípica de pregunta didáctica encierra una sugerencia. Mientras que las intervenciones de reformulación teórica T (reformulación teórica), pueden adoptar formas objetivas, en su forma de enunciación.

Los intercambios comunicacionales adoptan dos patrones diferenciados: la simetría, basada en la igualdad, o la complementariedad, basada en la diferencia, pudiendo combinarse (Watzlawick, Beavin, Jackson, 1967 [1987, pp. 67-71]). Desde esta perspectiva, el vínculo docente-alumno es un caso tipo de relación complementaria (no simétrica), establecida por el contexto cultural y fundada en prácticas sociales estabilizadas. En una relación complementaria hay dos posiciones distintas. Un participante, en nuestro caso, el docente, ocupa la posición superior o primaria, mientras que el otro, el alumno, la posición correspondiente inferior o secundaria. Términos que son útiles, si no se identifican con *bueno o malo, fuerte o débil*. La relación complementaria no es impuesta sino aceptada. Cada miembro se comporta presuponiendo la conducta del otro, ofreciendo motivos para perpetuar esa vinculación y favoreciéndola mutuamente.

Según las teorías sistémicas, docente-alumno –al igual que padre-hijo– es una relación complementaria, ambas figuras encarnan funciones diferenciadas, que se definen mutuamente en su interrelación. Cuando el contrato enunciativo se modifica hacia una mayor complicidad, también se reconfigura el vínculo. El docente, de modo ficticio, se pone en el lugar del alumno y ensaya respuestas como si fuese otro, hecho que queda registrado discursivamente por un cambio en uso de las formas pronominales deícticas.

Las distancias se diluyen y los roles se intercambian especularmente, el docente piensa, habla, produce como si fuese el alumno. Encarnarse en el otro supone cierto grado de alineación, hecho que se acentúa cuando el docente ofrece resoluciones en primera persona (nosotros-yo). El vínculo se modifica con la progresiva internalización del proyecto. En esta instancia, el alumno lograría la fusión ideal, la complicidad y el apoyo del docente. Por añadidura, compromete al docente en una resolución pre acordada de la entrega final. Juntos encarnan un *nosotros* imbatible, la voz del docente unida a propia.

El docente se impone a sí mismo ser un par. De este modo, la relación resulta simétrica, aunque forzada. Según Watzlawick, Beavin y Jackson (1967 [1987, p. 70]), *pseudosimetría* es la relación en la cual el participante ubicado en posición superior permite u obliga a su par complementario a ser simétrico. El caso analizado es más complejo aun, ya que el sujeto se obliga a sí mismo a igualarse a su par complementario en posición inferior.

¿Por qué el docente asume esta modalidad? ¿Qué le otorga validez? Su voz es legítima para el estudiante, porque el docente también fue ese otro. Ese yo lo representa, por eso el alumno le cede la palabra, lo autoriza a hablar por él. En un punto límite, acepta el juego en donde su par complementario abandona la posición pautada, para simular ser su igual. El reconocimiento del formador es fundamental para el proceso de formación, pasa por el diálogo, por la comunicación, pero sobre todo por el diálogo inconsciente, en un sentido freudiano, entablado por ambas figuras. “Se puede decir que la intersubjetividad está

siempre ligada al diálogo y a todo el proceso de la dialéctica del retorno sobre sí mismo, de la lucha por el reconocimiento” (Filloux, 2004, p. 41)

Ambos quedarán implicados y modificados en ese proceso proyectual que engendraron de modo conjunto, ubicándose alternativamente en el lugar del yo-productor. La legitimidad de las resoluciones dependerá del grado en que el proyecto resultante objetualice el diálogo entre las partes involucradas (docentes y estudiantes).

Los sujetos del diálogo han establecido acuerdos implícitos y explícitos para la concreción de un objeto, lo han proyectado y lo han *puesto en el mundo* de común acuerdo. Esta suerte de paternidad compartida garantiza la validez de las resoluciones *aprobables*, una *verdad*, en gran medida, autorreferencial. De esa unión discursiva, nacerá un objeto legítimo.

La comunicación como praxis intersubjetiva

El interés del discurso en el taller como objeto de análisis está fundamentado en su propia naturaleza signica: ser punto de intersección entre lenguaje, cultura y sociedad, recreando marcos epistemológicos, teóricos e ideológicos de las prácticas en las que se manifiesta.

Las diversas modalidades de enunciación, en lugar de remitir a la síntesis o a la función unificadora de un sujeto, manifiestan su dispersión (Foucault, 1969 [1979, p. 89]). En la interacción hallamos huellas de las relaciones sociales entre los sujetos; del significado interaccional *metapragmático*, más allá de lo referencial y del contexto local.

Voces de un diálogo real, cotidiano. Voces, gestos, corporalidad construyen el conocimiento día a día, y en cada ejercicio del taller. En donde cada cátedra, implícitamente, expresa el modo como entiende el diseño, como define a un buen diseñador. Son voces que recrean los saberes disciplinares.

Las palabras no sólo designan, también recrean los vínculos y las subjetividades involucradas –ser alumno-ser docente–; delimitan y reproducen los marcos culturales que conforman esas prácticas. Costumbres, comportamientos verbales y no verbales de los interactuantes; contratos implícitos sobre qué y cómo se corrige enmarcan la situación y habilitan la asignación de sentido.

En los diálogos con los estudiantes, los docentes adoptan estrategias comunicacionales (de modo más o menos consciente) para orientarlos en cada etapa de la ejecución de sus proyectos. Esa comunicación tiene diferentes funciones y modalidades; responde a una lógica interaccional, a un estilo comunicativo institucionalizado, no meramente intuitivo. Ello implicaría que, en la medida en que esa intervención verbal y no verbal deviene un proceso consciente, podría ser aprendida y perfeccionada como parte de las competencias docentes⁷. No hay acción *insignificante*: el lenguaje interaccional puede estar al servicio tanto de la cooperación como de la violencia. Facilitar el intercambio, fomentar vínculos saludables, promover la autoestima y la seguridad de los estudiantes en relación con sus procesos proyectuales son acciones positivas que pueden verse favorecidas según el posicionamiento docente en el diálogo.

El contrato no son simples modos de decir, la elección de las estrategias comunicativas, sin dudas, es consecuencia de una concepción ideológica y axiológica acerca de la relación que debe fundarse entre el docente y los estudiantes.

La comunicación suele estar colmada de buenas intenciones, aunque en muchos casos con pésimos resultados. Docentes y estudiantes se acusan unos a otros de las frecuentes patologías comunicativas en que puede derivar el diálogo en el taller, donde parece no haber culpables ni inocentes. Reconocer que las palabras que mediatizan nuestras intervenciones siempre están ideologizadas, puede ser el inicio de una reflexión positiva. Tanto para desterrar prácticas de abuso verbal como para derribar el mito de la supuesta neutralidad de la voz docente. La necesaria mediación verbal en la enseñanza del diseño encarna y subjetiviza una voz colectiva en cada acto enunciativo, individual e histórico.

Notas

1. Estas ideas sobre las particularidades de la formación docente y las competencias requeridas en la enseñanza proyectual se enmarcan en una investigación más amplia, a propósito de mi tesis doctoral. Develar y analizar la comunicación entre docentes y alumnos en las correcciones de proyectos finales –tema general de la investigación– fue el germen de estas reflexiones. La investigación se desarrolló enteramente en la carrera de Diseño Gráfico de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires.

2. En el campo de los estudios de la enseñanza en Argentina tuvo gran impacto y difusión el concepto de *contrato pedagógico* de Jeannine Filloux (1974) bastante tardíamente, recién en la década de los ochenta. Desde otro ángulo, la noción de *contrato didáctico* definida por Guy Brousseau (1985) para la didáctica de las matemáticas postula un sistema implícito y preexistente de obligaciones recíprocas, que determina las responsabilidades de alumnos y docentes. Supone un nivel de presupuestos no explicitados ni explicitables, a riesgo que se derrumbe el sentido de la situación didáctica. Su presencia se hace visible o tangible a partir de sus rupturas. El contrato –nunca individual sino social– sobredetermina la situación y define los roles (nunca intercambiables e insustituibles) de los participantes. La noción de *costumbre didáctica* introducida por Nicolás Balacheff (1988) caracteriza el funcionamiento social de las situaciones de enseñanza. Hay normas implícitas que regulan la dinámica del aula, que la hacen funcionar como una *sociedad consuetudinaria*. No es una sociedad de derecho cuyas leyes estén escritas en códigos sino una sociedad costumbrista que sanciona las transgresiones para fijar los límites de sus propias normas. Los aspectos sociológicos del contrato son comunes a todas las disciplinas. Aunque también pueden caracterizarse contratos propios de cada una de ellas, por ejemplo, costumbres propias de las clases de las materias teóricas (Historia, Comunicación) diferentes de las proyectuales, independientemente de los contenidos que se desarrollen. El contrato didáctico redefinido en términos epistemo-didácticos por Brousseau es “el proceso de búsqueda de un contrato hipotético”, en lugar de un contrato pedagógico general. El docente se libera del determinismo que lo aprisiona para, en cambio, convertirse en sujeto creador de las situaciones didácticas.

3. En entrevistas realizadas a alumnos, esta estudiante explicita la relación directa del contrato relacional y afectivo con el docente en el resultado de su aprendizaje. Explica no es que no habría docentes *buenos* o *malos* sino cómo influye, en su caso, una buena relación en una buena producción.

Alumna: *O sea, parte de cómo te vaya, parte de la nota ya es la relación que vos tengas con el profesor. No el... El trabajo como el resultado de tu relación con el profesor. Entonces, si tu relación no es buena, el trabajo no va a ser bueno, pero bueno... Es como que es así. Se evalúa cómo te llevás con el profesor, más o menos, casi. Bah, a mí me pasa porque me salen cosas remalas cuando me llevo mal y no hay forma de que salga algo bueno, pero...*

4. Kebrat Orecchioni (1977 [1979, pp. 91-93]) acuñó el término *subjetivema* para describir ese fenómeno enunciativo: “Naturalmente que *toda unidad léxica es, en cierto sentido, subjetiva*, dado que las *palabras* de la lengua no son jamás otra cosa que símbolos sustitutivos e interpretativos de las *cosas*. Contrariamente a la ilusión *isomorfista y calcomaniaca* (antes del lenguaje existía un mundo enteramente dividido en objetos distintos y la actividad denominativa consistiría simplemente en adherir etiquetas significantes sobre esos objetos preexistentes), la lingüística repite y demuestra que las producciones discursivas que autorizan las lenguas de ninguna manera podrían ser como un tipo de *análogo* de la realidad, puesto que recortan a su manera el universo referencial; imponen una *forma* particular a la *sustancia* del contenido; organizan el mundo, por *abstracción generalizante*, en clases de denotados, sobre la base de ejes semánticos parcialmente arbitrarios, y *programan* así de manera *obligatoria* los comportamientos perceptivos y descriptivos de la comunidad lingüística”. [...] “Cuando el sujeto de una enunciación se ve confrontado con el problema de la verbalización de un objeto referencial, real o imaginario, y cuando para hacerlo debe seleccionar ciertas unidades tomándolas del repertorio léxico y sintáctico que le impone el código, se le presenta *grosso modo* la opción entre dos tipos de formulaciones: el discurso *objetivo*, que se esfuerza por borrar toda huella de la existencia de un sujeto individual; el discurso *subjetivo*, en el cual el enunciadador se confiesa explícitamente (“lo encuentro feo”) o se reconoce implícitamente (“es feo”) como la fuente evaluativa de una afirmación.” [...] “Para llevar a cabo la localización de las unidades que nos parece legítimo considerar subjetivas, nos fiaremos ante todo –hay que confesarlo sin rodeos– por nuestra propia *intuición*, intuición que es posible apoyar eventualmente apoyar en comprobaciones (pues sería abusivo hablar aquí de criterios) tales como las siguientes:

A diferencia de los términos objetivos, cuya clase denotativa tiene contornos relativamente estables, la de los términos subjetivos es un conjunto fluido. [...]

Ciertos términos parecen fuera de lugar en algunos tipos de discurso (científico, lexicográfico, etc.) que pretenden en principio la objetividad. [...] El sentimiento de esta incongruencia puede servir para postular cierta categoría de subjetivemas (a saber los rasgos: *afectivo, axiológico y modalizador*)”.

5. La voz latina *deixis* significa “señalar con el dedo”. Los deícticos indican la situación de enunciación y sólo son reconstruibles a partir de ella. La referencia y el sentido de esas formas se interpreta en relación con el *yo* enunciadador, el *tú* destinatario y las categorías espaciales y temporales (*aquí y ahora*) que señalan la subjetividad del enunciadador: su posición relativa en el acto enunciativo.

6. El enunciadador objetivo postula su discurso como si fuese *verdadero*, propone, aunque de un modo impersonal, sin interpelar directamente al destinatario. Este enunciadador obtiene su objetividad manteniéndose equidistante de aquello que dice, como si hubiese alguna realidad objetiva fuera del discurso posible de ser enunciada. Se caracteriza lingüísticamente por la ausencia de deixis, usa la tercera persona y formas impersonales y por el pre-

dominio de la modalidad aseverativa. También es frecuente que aparezcan formas verbales de presente genérico o *de definición*, usado para aseveraciones planteadas fuera del tiempo, muy usuales en el discurso científico, por ejemplo: “El agua hierve a cien grados” o, en nuestro caso: “Un isotipo es una imagen sintética”. El enunciador pedagógico aconseja, propone un pacto entre alguien que sabe, el enunciador, que tiene mayor peso en el intercambio y un destinatario ávido. El discurso manifiesta deixis, se interpela directamente a la segunda persona (“tú, vos, usted”); puede aparecer la modalidad de intimación: órdenes, sugerencias en formas de imperativos u otras estrategias (infinitivo, gerundio, etc.). Tanto el enunciador objetivo como el pedagógico presentan contratos en donde se establece una distancia entre enunciador y destinatario, no es una relación entre pares, las ideas, valores, contenidos que se negocian en el intercambio son posesión del enunciador que siempre *sabe más*.

El enunciador cómplice hace hablar al destinatario; se borra la distancia entre ambas voces, que funden en una única voz. La dirección del intercambio está centrada en el destinatario que no sólo tiene una relación simétrica con el enunciador sino que son, discursivamente, una misma figura. El enunciador le hace *tomar la palabra* al destinatario cuando habla desde un testimonio directo, como un diálogo simulado o en la forma de un *nosotros inclusivo* (yo + tú) que, además de incluir lingüísticamente al destinatario, lo involucra como sujeto de la enunciación. Esta modalidad de contrato puede ser apropiada cuando quiere enfatizarse la reciprocidad del intercambio.

7. Lucía Mailló Puente, tesista de la Maestría en Docencia Universitaria, UBA desarrolla la investigación *Competencias comunicacionales del docente de Taller de Diseño Gráfico: reflexión y acción* (en el marco de este proyecto con beca UBA y bajo mi dirección). En su trabajo avanza en la puesta en práctica de estas teorías, a través de una acción participativa y auto reflexiva con un grupo de docentes de Taller de Diseño (Mailló Puente 2015).

Referencias bibliográficas

- Balacheff, N. (1988). “Le contrat et la coutume, deux registres des interactions didactiques” en *Actes du premier colloque franco-allemand de didactiques des mathématiques et de l’informatique*. Lumigny (Grenoble: La Pensée sauvage).
- Becher, T. (2001). “Las disciplinas académicas” en *Tribus y Territorios académicos: La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. París: Gallimard. Edición en español: *Problemas de Lingüística General. Tomo 1* (1971). México: Siglo veintiuno editores.
- _____. (1970). “El aparato formal de la enunciación”. En *Problemas de lingüística general II* (1978). México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1989). “El mercado lingüístico”. En *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- Brousseau, G. (1984). “Le rôle central du contrat didactique dans l’analyse et la construction des situations d’enseignement et d’apprentissage des mathématiques”. En *Actes de la 3^e École d’été de didactique des mathématiques*. Grenoble: Université, IMAG.
- _____. (1986). “Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques”. En *Recherches en didactique des mathématiques, 7.2*. Grenoble: La Pensée sauvage.

- Chevallard, Y. (1983). Remarques sur la notion de contrat didactique, Intervención ante el grupo Inter-IREM. Avión, multicopiada.
- Cole, M. y Engeström, Y. "Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida". En *Distributed Cognitions. Psychological and educational considerations*, Gavriel Salomon (ed.) (1993). Cambridge, Cambridge University Press. Traducción al español de Eduardo Sinnott, *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Doberti, R. (1992). *Lineamientos para una teoría del habitar*. Buenos Aires: Colegio de Arquitectura de la Provincia de Buenos Aires.
- Fairclough, D. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Filloux, J. (1974). *Du contrat pédagogique, le discours inconscient de l'école*. Paris: Dunod.
- Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. París: Gallimard. Trad. española Garzón del Camino, A. (1970). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1979). *L'Énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Paris: Armand Colin. Traducción española por Gladis Anfora y Emma Gregores (1997). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Edicial.
- _____. (1986). "Nouvelle Communication et Analyse conversationnelle" en *Langue Française* 70.
- López, M. (2007). "El diálogo en la enseñanza del proyecto gráfico: simetría y complementariedad". En *Symmetry: Art and Science*, (Journal of the international Society for the Interdisciplinary Study of Simmetry), ISSN 0865-4824, año 2007, 2-4, págs. 322-325.
- Maillo Puente, L. (2015). "Desarrollo de competencias del docente del taller de diseño gráfico mediante la reflexión y acción". En *SI+TER, Investigaciones territoriales: experiencias y miradas*. Buenos Aires: Publicaciones digitales SIFADU / Guillermo Rodríguez y Gabriela Sorda Editores, págs. 175-186, ISBN 978-950-29-1577-7. Disponible en <http://www.fadu.uba.ar/post/821-220-actas-de-jornadas-anales-ao-2015-si-ter>
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris: ESF.
- St Claire y Gilles, H. (1980). "The functions of no verbal signs in conversation". En *The social and psychological contexts of language*. Hillsdale, Nueva York: Erlbaum.
- Verón, E. (1985). "El análisis del 'Contrato de Lectura', un nuevo método para los estudios del posicionamiento de los soportes de los media". En *Les Medias: Experiences, recherches actuelles, applications*. Paris: IREP.
- _____. (1993). "El tercer término". En *La semiosis social*. Barcelona: Gedisa.
- Vygotsky, L. S. (1934). *Thinking and speech*. Nueva York: Plenum, 1987.
- _____. (1934). *Thought and Language*. Cambridge, Mass: M.I.T. Press, 1962.
- Watzlawick, P.; Bavelas Beavin, J. y Jackson, Don D. (1967). *Pragmatics of human communication*. Nueva York: W. W. Norton & Company. Traducción al español: *Teoría de la comunicación humana. Interacciones, patologías y paradojas* (1987). Barcelona: Herder.

Abstract: What is the contribution of the word to design teaching? Verbal mediation is fundamental for the development of didactic instances: exposition, work instructions,

colloquiums, project criticism. The imposition of one language on another is not insignificant; the word never exhausts the latent meanings of graphic language.

Specifically in individual reviews, teacher and student interact through the word; they also speak with their gestures, laughter and silence. As a result of the analysis, a triadic model emerges to characterize the functions of the teacher's word (verbal, gestural, graphic). The teacher is involved in the student's project 1) asking, 2) theoretically reformulating and 3) proposing resolutions. These strategies mark the scene, depending on the position adopted. The dialogical skills of the teachers facilitate or obturate the communication. In turn, the implicit contract that will guide the dialogue, as an intersubjective praxis, has a direct implication in the performance of both parties involved.

Key words: language and ideology - workshop dialogue - communication strategies - dialogic interaction - design teaching - communication cultures - teacher's communication skills - communication in the workshop as social praxis.

Resumo: Que aporta a palavra ao ensino do design? A mediação verbal é fundamental para o desenvolvimento de instancias didáticas: exposição, consignas de trabalho, colóquios, crítica de projetos. A imposição de uma linguagem sobre outro não é insignificante; a palavra nunca esgota os sentidos latentes da linguagem gráfica.

Especificamente nas correções individuais, professor e estudante interatuam mediante a palavra; também falam com a gestualidade, risos e silêncios. Como resultado da análise, surge um modelo de três pontos, para caracterizar as funções da palavra do professor (linguagem verbal, gestual, gráfico). O professor intervém no projeto do estudante perguntando, reformulando teoricamente e propondo resoluções. Estas estratégias marcam a cena, segundo o posicionamento adoptado. As competências dialógicas dos professores facilitam ou obturam a comunicação. Além, o contrato implícito que guiará o diálogo, em tanto práxis intersubjetiva, tem implicância direta no desempenho das partes implicadas.

Palavras chave: linguagem e ideologia - diálogo na oficina - estratégias comunicativas - interação dialógica - ensino do design - culturas comunicativas - competências comunicativas do professor - comunicação na oficina como práxis social.

La construcción de la cosmovisión durante la enseñanza

Ana María Romano *

Resumen: La enseñanza del diseño, por las propias características de su hacer, suele mantener tácitas las argumentaciones que la fundamentan, no obstante, durante la formación las mismas van construyendo en los alumnos la mirada sobre la disciplina.

Este proceso, que se realiza en un marco institucional, es planificado por las cátedras que dictan la materia bajo la propuesta pedagógica de cada uno de los profesores titulares, la que será finalmente interpretada e implementada por los docentes de su equipo, en vínculo directo con los estudiantes.

Los alumnos, por su parte, llegan con sus historias de vida y su bagaje de concepciones previamente adquiridos en su contexto familiar, social y su formación previa, a partir de las cuales van a incorporar los nuevos conocimientos, modificando esas estructuras preexistentes.

La diversidad de propuestas y protagonistas que confluyen en el marco de la enseñanza invitan a reflexionar sobre las distintas instancias que van dando forma a esas concepciones de los estudiantes durante el aprendizaje de diseño y que construyen su futuro perfil profesional y su cosmovisión, en tanto en el ejercicio profesional esas concepciones van a ser transferidas a los objetos diseñados, influyendo directamente sobre los usuarios y el hábitat con el cual interactúan.

La posibilidad de transparentar este proceso en cada una de las cátedras podría permitir el análisis crítico y la revisión de los objetivos y de las prácticas planteados y evaluar las consecuencias una vez implementados, a los efectos de mejorar la enseñanza, ampliar el conocimiento de la realidad y aumentar el compromiso social.

Palabras clave: Enseñanza - Aprendizaje - Cosmovisión - Pensamiento proyectual - Diseño.

[Resúmenes en inglés y portugués en las páginas 233-234]

(*) Arquitecta. Docente autorizado UBA. Doctora en Arquitectura UBA. Profesora Consulta FADU UBA

Introducción

El pensamiento pragmático que caracteriza a las disciplinas de diseño, incluida la arquitectura, suele extenderse a su modalidad de enseñanza y, al programar su implementación,

no siempre se explicitan conscientemente los criterios con los que se realiza el recorte de las variables consideradas y este enfoque holístico suele ocultar los fundamentos de tales elecciones, pasando por alto que para los estudiantes “el trabajo que se desarrolla en los talleres de diseño excede la sola práctica proyectual para constituirse en introductorio a las particularidades del campo mismo”. (Mazzeo, 2014, p. 43)

Bajo el mismo cono de sombra suele quedar velada la dimensión ideológica de estas propuestas que, no obstante, dejan su impronta en la formación y el futuro ejercicio profesional. Tal vez sea oportuno, entonces, recorrer los distintos momentos, durante el proceso de enseñanza, en que este perfil ideológico se va construyendo, comprender sus orígenes, sus implicancias y sus consecuencias.

Hay, efectivamente, una política de la mirada, cuya historia alguien debería alguna vez escribir: ella mostraría que, así como no hay lecturas inocentes (decía Althusser) tampoco hay formas <puras> de la mirada, que puedan pretender no sé que ingenuidad incontaminada por el barro y la sangre de la historia. (Grüner, 2002 p. 13)

El autor sostiene que “para situarse, sartreanamente, ante un mundo que aspira a una abyecta transparencia visual, es necesario empezar por confesar de qué maneras de mirar somos culpables” (Ibídem) y, agrega –refiriéndose a la imagen pictórica, si bien sus alcances pueden proyectarse a otros órdenes de la visualidad– que la imagen ha sido históricamente constitutiva de la subjetividad colectiva y el imaginario social histórico, con el papel constructor de la memoria que busca fijar por la mirada el orden de pertenencia para los sujetos de una cultura y, en una aparente singularidad, termina sacrificándose a la trascendencia de la idea dominante que, paradójicamente, queda oculta. (Ibídem. p. 18) A los efectos de comprender la enseñanza del diseño en su dimensión ideológica, en tanto orientadora del enfoque que recae sobre la producción de sus objetos, es conveniente mencionar las influencias que atraviesa y las múltiples interrelaciones que inciden en cada una de las secuencias decisionales, interrelaciones más o menos directas, conscientes o inconscientes, que emergen en los sucesivos órdenes de la planificación, en sus distintos niveles de generalidad y que resultan siempre sesgadas por cosmovisiones personales y sociales. Podríamos visualizar este sistema de sucesivas y múltiples inclusiones como un conjunto de muñequitas rusas auto-contenidas en sucesión casi infinita aunque, en nuestro caso, los vínculos no son lineales sino complejos y heterogéneos.

Supera los alcances de esta reflexión analizar el contexto de la globalización, la figura envolvente mayor de la serie mencionada, caracterizada por la presión de la economía de mercado y sus influencias en todas las dimensiones sociales, con las sucesivas dependencias sobre los distintos ámbitos de la cultura. No obstante, no puede dejar de mencionarse que esta será la matriz dentro de cuyos límites estarán todas las áreas sobre las cuales fijemos nuestra atención en adelante y, por consiguiente, cualquier análisis sobre la enseñanza contemplará solapadamente esta omnipresencia.

Estas tensiones que actúan sobre el campo de la educación tienden a saturarlo, alterando su sentido más auténtico y muchas veces disminuyendo la presencia de los contenidos humanistas, verdaderos formadores de la conciencia y sensibilidad social.

La filósofa estadounidense Martha Nussbaum –Premio Príncipe de Asturias de Ciencias Sociales 2012– advertía en ocasión de recibir su doctorado honoris causa en la Universidad de Antioquía, sobre las consecuencias nefastas de una formación que deja de lado el pensamiento crítico propio de las humanidades y de las artes, para acentuar una educación basada en el PBI, que descarta las habilidades que son relevantes, tanto por sus propios aportes como para mantener vivas las democracias y el desarrollo humano genuino, en tanto la sensibilidad cultivada es enemiga de la torpeza moral necesaria para implementar programas que ignoran la desigualdad en lugar de refinar la capacidad de pensar y respetar al otro. (Nussbaum, 2015)

En nuestro país, la crisis ya endémica del sistema educativo, en todos sus niveles, y los constantes e improvisados cambios en los planes de estudio, no parecen orientarse hacia derroteros distintos de los señalados.

Cada esfera de decisión, comenzando por la política educativa nacional hasta las determinaciones que tomemos en el aula, pasando por todas las instancias intermedias, nos exigirá el posicionamiento ideológico y, en el área de diseño, la lucidez que garantice la coherencia interna y una conducta ética en todas las decisiones, considerando que las mismas recaerán sobre los usuarios y la construcción del hábitat humano.

Dentro del panorama general de la cultura debemos incluir los cambios epistemológicos producidos a partir de la crisis de la modernidad, que se gestó a finales del siglo XIX y estalló a lo largo del siglo XX, desde las Ciencias Cognitivas a las Ciencias de la Complejidad y que permite trazar una vasta cartografía que da cuenta de las líneas de descomposición de la concepción moderna del conocimiento como representación objetiva del mundo exterior en la mente del sujeto.

Enfoques, numerosos y diversos, han dado lugar a importantes desarrollos que toman en cuenta las dinámicas transformadoras de un pensamiento en permanente configuración y reconfiguración. (Najmanovich, 2010)

Esta sucesión de cambios, las nuevas formas de pensamiento, la constante renovación tecnológica y el perfil de un nuevo estudiante, abren la insoslayable perspectiva de revisión sobre nuestras propias concepciones y prácticas, obligándonos a reconsiderar objetivos, contenidos y métodos en un claro posicionamiento disciplinar, atento a que serán transferidos al ámbito de la formación, al convertirse en objeto de enseñanza.

Las disciplinas de diseño comparten comunes denominadores que las abarcan y a su vez se definen con las particularidades propias de cada una de ellas, que las diferencian.

Cada disciplina determina los límites y las reglas de su campo.

El campo es como un juego, pero que no ha sido inventado por nadie, que ha emergido poco a poco, de manera muy lenta. Ese desarrollo histórico se acompaña de una acumulación de saberes, de saber-hacer, de técnicas, de procedimientos, lo que lo hacen relativamente irreversible. Hay una acumulación colectiva de recursos colectivamente poseídos, siendo una de las funciones de la institución escolar en todos los campos y en el campo del arte en particular, dar acceso (desigualmente) a esos recursos. (Bourdieu, 2003 p. 38)

“El campo es escenario de relaciones de fuerza y de luchas encaminadas a transformarlas y, por consiguiente, el sitio de un cambio permanente” (Bourdieu, 1995, p. 69). Cabe agregar que buena parte de este cambio se gesta en las aulas.

Por otra parte, cada asignatura tiene sus propias características que las definen.

Las aquí tratadas aluden a las materias proyectuales de las carreras de arquitectura y diseño, las que comparten importantes aspectos que las relacionan: su poder de estructuración de lo social, su raíz proyectual caracterizada por la transformación, el modo de pensamiento y conocimiento, las maneras de internalizar la práctica, el trabajo en taller y las modalidades de corrección, todos ellos elementos comunes que definen un campo en el cual la imagen ocupa un lugar central.

En las sucesivas inclusiones que definen las decisiones en el ámbito de la formación, a su vez sometido a otras influencias que le son ajenas, la más general corresponde a las políticas educativas, como parte de las políticas públicas, las que a nivel nacional, provincial y local determinan la oferta académica, su financiación, las prioridades, el sistema de ingreso, las condiciones de permanencia y egreso y todas las decisiones que en un nivel macro regulan el sistema dentro del cual cada unidad académica habrá de darse su propia organización, definiendo el perfil profesional a lograr de acuerdo a objetivos predeterminados, administrando el presupuesto y tomando las decisiones académicas de acuerdo a sus particulares y múltiples intereses.

En esta instancia institucional la oferta quedará regulada por la currícula de cada carrera y asignatura acorde al recorte de cada institución, así, en los distintos niveles de la programación de la enseñanza, volveremos a encontrar esta múltiple organización inclusiva que fue asemejada a la imagen de la matrioska.

En el caso de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires, al ser una universidad pública y masiva, se determinan de un modo muy amplio los objetivos y contenidos mínimos de los cursos de cada asignatura, que luego son redefinidos en un ámbito de libertad de cátedra por cada uno de los profesores que dictan la materia, respetando esta programación general y abriendo un abanico de alternativas caracterizadas por el sello de la diversidad.

Este esquema es similar en otras universidades de matrícula numerosa y va reduciendo su nivel de complejidad en las facultades públicas o privadas de menor escala, que disponen de una menor variedad de opciones permitiendo, a cambio, una mayor coherencia decisional. Ya próximos a la instancia que nos interesa como eje de este desarrollo, aquella donde los matices ideológicos pasan a ser determinados por la cosmovisión de cada uno de los profesores titulares, que como se anticipó no pueden ser totalmente independientes de las instituciones que los incluyen como tampoco lo son estas de los otros niveles de generalidad que las abarcan, reiterando que los mismos conservan un amplio margen de decisión para diseñar el perfil de cátedra y, en esa franja decisional, se juegan las distintas alternativas que constituyen la variedad de ofertas académicas ofrecidas.

Otros actores intervinientes, docentes y estudiantes, a su vez aportan sus propias cosmovisiones que, en relación y tensión dialéctica, se influyen mutuamente construyendo las miradas que van a reflejarse sobre el proyecto.

Las fuentes del saber disciplinar

Los saberes disciplinares, en continuo cambio debido al juego de las múltiples influencias que los incluyen, han determinado a lo largo de la constitución y consolidación de cada disciplina una serie de etapas variopintas que dejaron su sello en los modos de concebir en cada oportunidad los perfiles profesionales.

A menudo ignoramos o no percibimos los nudos que sujetan y articulan la propia especialidad técnica a las relaciones de poder y sus transformaciones, con frecuencia no podemos percibir las razones por las cuales una propuesta que se imagina técnicamente correcta no halla espacio para su realización. (Ciriza en Cirvini, 2004 p. 13)

La etapa fundacional de la arquitectura, muy ligada a la ingeniería marca una sucesión de acciones posteriores acompañadas por cambios en los perfiles disciplinares y adecuaciones a diferentes contextos, ante la necesidad de demarcación, diferenciación y definición del campo.

Oportunamente la constitución de cada disciplinas de diseño, tuvo la misma lucha por su diferenciación.

En la Facultad de Arquitectura Diseño y Urbanismo de la UBA por ejemplo, las distintas carreras de nacieron dentro de la entonces llamada FAU (Facultad de Arquitectura), tomaron muchas de sus modalidades de estructuración y compartieron buena parte de su plantel docente, librando su propia batalla por tratar de definir –cada una de ellas– su propio perfil académico.

Silvia A. Cirvini, en su libro *Nosotros los Arquitectos* hace un minucioso análisis de las distintas etapas de constitución y consolidación por las cuales fue pasando la disciplina y tomando a Pierre Bourdieu como clave de lectura, analiza el proceso de diferenciación inicial y dice que:

Los *habitus* son principios generadores de prácticas distintas y distintivas pero también son esquemas clasificatorios, principios de clasificación, principios de visión y de división, aficiones diferentes. Establecen diferencias entre lo que es bueno y lo que es malo, entre lo que está bien y lo que está mal, entre lo que es distinguido y lo que es vulgar, etc., pero no son las mismas diferencias para unos y otros. (Cirvini, 2004, p. 279)

En otro orden de cosas, las fuentes que sustentan el saber disciplinar de la arquitectura y de cada disciplina de diseño, también emergen del campo de la teoría, del ámbito de la investigación y de los proyectos y productos, que se instauran como referentes teóricos y antecedentes destinados a nutrir las nuevas producciones. Todos ellos son intencionalmente elegidos en el contexto de las cátedras, acompañados por el sesgo ideológico que se desea transferir a la enseñanza.

En tanto ningún hacer se explica desde el hacer mismo, la teoría se anticipa como saber fundamentador, ésta puede interpretarse como la ciencia del sentido, una abstracción or-

denadora que convierte lo real en cierta y específica realidad, determinada y determinante del contexto cultural con el cual interactúa. (Morales, 1999, pp. 135-141)

Así entendida la teoría de los talleres proyectuales también es preceptiva, en tanto es lo que el alumno deberá tener en cuenta anticipadamente para proyectar, la que nutrirá su interpretación y luego su creación, incluyendo la condición productiva por la que deviene en objeto.

La investigación en el área de diseño y la construcción de teoría permanecen, en general, menos desarrollados que las producciones concretas del campo, si bien éstas también se constituyen en material de enseñanza y construyen teoría que, por ser tal, comporta el mismo carácter ideológico.

Las prácticas desarrolladas en los talleres tienen grandes similitudes con las desarrolladas en la práctica profesional, proponiendo a los estudiantes una suerte de simulacro que les permite apropiarse de las lógicas disciplinares. Pero esta práctica hace otro aporte a la disciplina, ya que a diferencia de lo que sucede en otras, gran parte de la teoría del diseño se formula en su enseñanza. (Mazzeo, 2014, p. 20)

El material elaborado para la enseñanza y los referentes de la práctica que se utilizan como fuente de conocimiento, elegidos en ejercicio de un pensamiento crítico e iluminados por estos fundamentos teóricos, implican un juicio y remiten a los valores que se ostentan y se desean transmitir.

Responden, en síntesis, a una pregunta ontológica: “que hace el hombre al hacer arquitectura y qué hace del hombre la arquitectura”. (Morales, 1999, p. 16)

Esta pregunta ontológica, por extensión aplicable al diseño, encuentra su respuesta final en el objeto diseñado y en la dialéctica de sus acciones y reacciones dentro del contexto del hábitat, habilitando gozosos encuentros o penosos desencuentros con el *ser* en plenitud, de cada potencial destinatario.

Cada uno de nosotros plantea su relación con el mundo y sus semejantes a partir de un esquema de concepciones previas elaborado a lo largo de la vida, a través de nuestras múltiples experiencias; un esquema conceptual referencial operativo, como lo llama Pichon Rivière, una grilla dinámica que tamiza todos nuestros conocimientos y acciones. Sobre este esquema, que incluye las concepciones disciplinares, se implementan nuestras acciones y se monta todo nuevo conocimiento.

El recorte del conocimiento disciplinar, sesgado por la cosmovisión de cada profesor a cargo de una cátedra, es el punto de partida para diseñar el objeto de enseñanza de cada disciplina. Es el primer gesto decisional del titular que dicta la asignatura, sea esta elección totalmente consciente o devenida intuitivamente de los conocimientos del campo que haya naturalizado en su ejercicio profesional y académico, lo explicito o no ideológicamente. En el material que elabora para la enseñanza, refleja como una presencia tácita sus concepciones, las que luego serán transferidas a su hacer, definiendo un determinado perfil de cátedra a transmitir a su equipo docente y alumnos.

Al proyectar el saber a enseñar, todas estas elecciones, que derivan de su puesta en acción en la didáctica disciplinar, asumen para bien o para mal la respuesta a aquella pregunta

ontológica, su trascendencia y su calidad de trasmisión a los estudiantes, que ya graduados lo trasladarán en alguna medida a su ejercicio profesional, con la correspondiente incidencia en sus contextos de influencia.

La construcción del saber a enseñar

La construcción del saber a enseñar tiene fuerte vínculo con el saber disciplinar que le da origen y es el titular de la materia, como jefe de cátedra, quien tiene a su cargo el diseño del objeto de enseñanza de acuerdo con su filosofía y sus concepciones profesionales.

Los instrumentos didácticos producidos reflejan, explícitamente o entre líneas, sus concepciones acerca de la enseñanza y su aproximación al perfil profesional deseado.

El saber a enseñar debe sufrir, para su implementación, la trasposición didáctica necesaria para hacerla accesible a los alumnos, la cual debe ser mantenida bajo una constante vigilancia epistemológica para que no pierda su vínculo genuino con el saber disciplinar y con su actualización. (Chevallard, 2005, p. 45)

Los marcos disciplinares, hoy mucho más abiertos e interrelacionados, con límites más difusos, configuran un recorte permeable en constante transformación, que amerita ser reconsiderado continuamente para mantener al día el saber a enseñar.

La ética personal y profesional de cada profesor marca, inevitablemente, estas cadena de decisiones constantes y dinámicas.

Los instrumentos producidos para su implementación en la enseñanza, que reflejan las concepciones teóricas e ideológicas del titular de la cátedra, son el bagaje que luego recibe cada docente del equipo para transmitirlo en acciones a su grupo de alumnos, realizando su propia interpretación y recorte, de acuerdo a su personal esquema conceptual operativo. De la coherencia interna del equipo que integra cada taller de diseño dependerá la mayor o menor fidelidad a la propuesta del titular a cargo y, sería deseable, que esta cosmovisión de la disciplina fuera transmitida y discutida con los alumnos para sellar un contrato didáctico tácito pero transparente con la cátedra que ha elegido para definir buena parte de su futuro perfil profesional.

Sin ánimo de profundizar en la producción de los instrumentos didácticos, el mismo refleja la ideología subyacente en cada una de las elecciones, comenzando por los objetivos y contenidos que se haya decidido implementar; el material teórico que se elabore, el tema planteado para su desarrollo y la manera en que se enuncie; el enfoque que se proponga; el nivel de relaciones contextuales que se establezca; el grado de compromiso con la cultura y la sociedad a las que sirve; la bibliografía general y particular que se elija; los referentes que se utilicen como ejemplos; la metodología que se implemente; los problemas que se enfoquen; los tiempos asignados en el cronograma a cada uno de los requerimientos a resolver; son todos ellos, desde su sólo enunciado, el detonante de una sucesión de decisiones encadenadas, que requieren planificación y coherencia.

Estos instrumentos didácticos sugieren también el nivel más general de las estrategias que motivan el aprendizaje, adecuándolas a los distintos momentos formativos y delineando el vínculo entre el alumno y el docente, si bien le cabe a este último reconocer y solucionar con lucidez cada problema apelando a los recursos que en cada caso estime convenientes,

diseñando sus propios métodos de enseñanza derivados en acciones flexibles y situadas que tienen por destino facilitar al estudiante la apropiación del conocimiento. Estas acciones dependen de las características de éstos y de cada proyecto, que actúa como intermediario en la articulación de la enseñanza y el aprendizaje.

La construcción del saber enseñado

En este proceso llegamos al lugar del docente –principal actor del saber enseñado– que, en su función formativa, es el encargado directo de articular con el alumno una parte sustancial de la relación entre la enseñanza y el aprendizaje y que dejará progresivamente su impronta personal sobre él.

Cabe aclarar que esta relación es asimétrica, en tanto la enseñanza y el aprendizaje definen roles, intereses y funciones de características claramente diferenciadas.

En esta relación intersubjetiva, en tensión dialéctica constante, hay una energía común que es impulsada por el vínculo y les permite progresar conjuntamente.

Nuevas concepciones se articularán y nuevas concepciones se modelarán en el proceso.

El docente concreta su contacto con la disciplina con su bagaje de vivencias, su forma de ver el mundo, la matriz a partir de la cual incorpora nuevos conocimientos, que se amalgaman con sus experiencias previas.

En su actividad como educador implementa los saberes provenientes de su educación, su experiencia disciplinar y profesional, integrados con los saberes propios de la enseñanza, más o menos formalizados en conocimientos didácticos según los casos, sean adquiridos desde la formación docente, sean desde una construcción empírica, sean desde los modelos docentes de los que ha aprendido y desde la capitalización de sus propias experiencias. Vygotsky sugiere que el docente no puede ir más allá de crear las circunstancias y condiciones más propicias para que tenga lugar el aprendizaje, en tanto es el estudiante el que aprende de sus propias actividades, educándose a sí mismo.

Esta circunstancia, lo coloca en el lugar de disponer y coordinar las circunstancias para que el aprendizaje pueda producirse, lo cual requiere formación, experiencia, perfeccionamiento y capacitación para crear el ambiente propicio; para generar estrategias didácticas y llevarlas a cabo; para reflexionar sobre el propio hacer y afianzar su desempeño; para coordinar y compatibilizar con su cátedra y colegas un equipo de trabajo integrado, aportando su propia interpretación de las consignas y de todo el material recibido para que implemente el objeto de enseñanza de su taller.

Este proceso suele ir naturalizando una cosmovisión que inconscientemente oculta acriticamente sus orígenes mientras se sigue reproduciendo.

Desde estos lugares, en los que ha construido su imaginario, el docente expresa su ideología, trasmite su manera de entender el mundo, su cultura, su sociedad, su disciplina y la enseñanza, en tanto en cada gesto deja su impronta en el aprendizaje, desde donde el alumno la recibe, internaliza, replica y multiplica en sucesivas espirales de crecimiento cognitivo.

La apropiación del aprendizaje

El saber proyectual tiene la característica paradójica de conformarse en el marco del propio hacer, los mecanismos de apropiación del conocimiento se generan a partir de la acción proyectual individual, de la interrelación con el grupo de pares, del aporte del docente y de los instrumentos didácticos y teóricos preparados por la cátedra.

A su vez, cada estudiante posee sus propios esquemas para obrar, pensar y sentir, lo que Bourdieu llama *habitus*

Son también el producto de condiciones sociales, históricas, etcétera y que tienen disposiciones, es decir, maneras de ser permanentes, la mirada, categorías de percepción, esquemas, estructuras de invención, modos de pensamiento, que están ligados a sus trayectorias: a su origen social, a sus trayectorias escolares, a los tipos de escuela por la que ha pasado. (Bourdieu, 2003, p. 40)

Ese saber empírico que el alumno trae consigo procede del conocimiento que tiene del hábitat, es adquirido en su acción cotidiana e influenciado por el contexto sociocultural al que pertenece. Esta experiencia de vida se manifiesta en sus acciones espontáneamente, hasta que las circunstancias demandan someterlas al pensamiento crítico.

Como parte de este bagaje están sus concepciones sobre los objetos de diseño, una mirada a menudo equívoca aplicada a multiplicidad de situaciones ajenas a la disciplina o modelada por los intereses del mercado, los emprendimientos inmobiliarios, la identificación con situaciones de prestigio socioeconómico, muchas veces ajenas a los contextos culturales donde se insertan, todo lo cual deberá someter trabajosamente a revisión para incorporar los referentes genuinos de su campo, lo que tendrá lugar durante su formación. Para mejor comprensión de estas transformaciones es oportuno profundizar el concepto acuñado por Pichon Rivière bajo el nombre de E.C.R.O. –esquema conceptual, referencial, operativo– que alude, como ya vimos, a los cambios que sufren las concepciones personales en los procesos de interacción con los otros.

Para el autor el aprendizaje está estrechamente relacionado con la noción de vínculo, enlazada con el objeto de conocimiento mediante la acción. Este vínculo es siempre social y durante el aprendizaje se manifiesta en un proceso de sentir, pensar y hacer, simultáneos e interrelacionados con la acción de conocer.

El *esquema conceptual* es referencial, por ser la referencia para comprender la realidad, el campo sobre el cual va a operar y el conjunto de conocimientos presentes en el mismo y es operativo, por constituirse en la interacción con ese objeto de conocimiento que pretende aprehender; la operatividad supone la posibilidad de acción y cambio sobre un sector de la realidad.

El ámbito fundante del E.C.R.O. es la familia y a partir de ella cada individuo desarrolla matrices de aprendizaje que organizan su experiencia y universo de conocimiento, constituyen su subjetividad y su relación con el mundo.

Estas matrices funcionan como marco de referencia precedente, y en el trabajo grupal cada uno confronta sus modelos, elabora nuevas significaciones y aprende a partir del vínculo.

El sujeto que aprende se desestructura frente al nuevo conocimiento y debe volver a estructurarse, un movimiento dialéctico entre el mundo externo y su mundo interno.

Organiza e interpreta a partir del propio modelo conceptual internalizado y, en el grupo va modificando sus esquemas previos y los reconfigura.

El aprendizaje actúa como una apropiación instrumental de la realidad para transformarla y, en ese proceso, los actores se van transformando y modificando viejas estructuras por nuevas.

Dependerá de las características individuales y de la flexibilidad para atravesar estas circunstancias, la manera en cómo se ponga en marcha para cada uno la espiral dialéctica del conocimiento. (Ritterstein, 2008)

En síntesis, en la relación de intercambio grupal y con el docente están presentes estos distintos esquemas conceptuales, referenciales y operativos, todo bajo el paraguas del E.C.R.O. propio de la cátedra, que propone los lineamientos en cuyo marco se desarrolla la formación.

Cada nuevo profesional, traduce estos esquemas de su formación a sus productos de diseño, los carga de significado y define su modalidad de interacción con el hábitat, al cual condiciona y siendo a su vez condicionado.

El proyecto como mediador

Enunciados algunos aspectos referidos a la construcción de las concepciones y representaciones en los actores comprometidos con la enseñanza y el aprendizaje del proyecto, se hace necesario caracterizar el mismo para comprender algunas de las mutuas influencias y transferencias ideológicas implicadas en el hacer proyectual cuyos resultados –consciente o inconscientemente– se reflejan en la producción de sentido de los objetos diseñados, independientemente de la disciplina.

Bachelard dice que entre el sujeto y el objeto está el proyecto, esta mediación puede entenderse desde distintos enfoques: como proceso de generación, como tipo de conocimiento, como objeto de conocimiento, como productor de objetos o bien analizarlo en el proceso formativo, en la trama de intercambios dentro de la cual se produce su enseñanza y su aprendizaje.

La arquitectura y el diseño emergen como posibilidad a través de su pensamiento configurador, el proyecto, que implica y trasmite concepciones teóricas.

En un alto grado de generalidad puede definírsele en su episteme básico: es posible hacer “algo” que cambie “algo” actual en un “algo” deseado. (Iglesia, 2010, p. 96)

Se trata de un pensamiento aplicado “a la innovación, transformación y ajuste del hábitat existente”; coordenadas que delimitan un vasto espacio que incluye los saberes sobre el hábitat humano (ambientales, sociales, culturales, tecnológicos, económicos, geopolíticos) y los saberes del campo específico, los que el estudiante recibe en su formación para aplicar más tarde a la producción de objetos y territorios. (Fernández, 2011, p. 257)

Es un modo particular de aprendizaje a través de la reflexión en acción, proceso que se desarrolla de manera paradójica ya que: la construcción progresiva del pensamiento proyectual demanda las habilidades del pensamiento proyectual.

Este aprendizaje se realiza en permanente intercambio con el docente mediante la elaboración conjunta del proyecto, en una constante relación intersubjetiva mediada por este, todo esto acompañado por los fundamentos teóricos que le permiten apropiarse del conocimiento disciplinar, adquiriendo paralelamente las habilidades proyectuales.

No hay una sola manera de proyectar y cada una tiene su propia modalidad operativa, sus propias teorías, su particular balance entre lo intuitivo y lo racional, su diversa consideración de las variables incidentes, sus correspondientes resultados y es en el marco de la cátedra donde se instauran estas concepciones.

Doberti alude a que “El proceso de diseño tienen una lógica específica que, sin embargo, se ve influida por otras lógicas que atraviesan el proceso y que lo anteceden y lo trascienden, tanto temporal como conceptualmente”. (2008, pp. 214-224)

Estas lógicas, para integrar el proceso y considerar sus contextos, han atravesado previamente al diseñador, orientado su mirada y conducido sus decisiones.

Es en la lógica contextual “donde se establece la naturaleza de la producción arquitectónica, lo que implica la determinación esencial del sentido –o razón de ser– de todos sus elementos y principios de constitución”. (Ibídem.)

Si bien el autor se refiere a la arquitectura esto es extensivo a la generación de todos los objetos del hábitat.

Menciona, asimismo, la lógica del espacio, que se aborda desde el hacer y el pensar, lugar de desarrollo de lo racional y lo sensible, que se configura en sus planos general-abstracto y contextual-sensible, definido como ámbito donde se desarrolla la vida humana, que requiere interpretación para acordarle sentido.

Incluye la lógica de la producción, que es específica de la elaboración de objetos y requiere tanto un saber y operar técnico como el reconocimiento del contexto socio-económico, en tanto vincula las posibilidades tecnológicas con la producción y la distribución espacial, los objetos y las imágenes.

Por último se refiere a la lógica de la función, orientada socialmente, que organiza el habitar y la comunicación y demanda de un pensamiento crítico para alentar las transformaciones legítimas.

Respecto a la lógica interna, no es otra que el proceso proyectual, un proceso complejo y recursivo, que atraviesa distintas etapas y grados de generalidad y en el que participan el bagaje de percepciones que el autor acaudaló a lo largo de su vida, las concepciones que haya construido y las representaciones elaboradas, que terminan conformando el objeto diseñado en un proceso proyectual que se caracteriza por la reflexión en acción, que tiene la capacidad de producir nuevos conocimientos en el diseñador y que, en la experiencia acumulada, conserva la posibilidad de iluminar otras prácticas.

Resulta redundante insistir en la carga ideológica que implica esta cadena decisional.

A su vez, durante el proceso de diseño los modelos de representación –que siempre expresan la visualidad de una cultura– condicionan el futuro objeto, delimitan, como todo lenguaje, el campo de lo posible, confieren características y valores al futuro objeto, revelan intenciones, tienen a su cargo la traducción de las imágenes mentales y sobre todo permiten desplegar la cadena de transformaciones sucesivas que termina concretándose en un objeto y construyendo las futuras relaciones con el hábitat.

De esta rápida e incompleta síntesis quizás pueda vislumbrarse la cantidad de influencias, presiones y cosmovisiones que se van movilizando, cruzando y transformando, desde que surge la necesidad a resolver, es interpretada por quien toma a su cargo la solución y atraviesa el proceso proyectual hasta que se convierte en proyecto, concreta las distintas circunstancias de su producción y se materializa en objeto, para concretar finalmente su dinámica relación dialéctica con el hábitat.

Esto nos lleva a inferir la importancia de la educación para instalar conductas adecuadas y evaluar la gravedad de establecer una perspectiva equivocada o una cosmovisión marcada por la falsa conciencia, para usar el término marxista.

El pensamiento de diseño

La formación profesional se enfrenta hoy a nuevos desafíos, confronta multiplicidad de referencias disciplinares en un medio cultural cuantitativa y cualitativamente en transformación, de complejidad y diversidad crecientes donde el conocimiento entra en rápida obsolescencia.

Estas circunstancias ameritan que las formas convencionales e intuitivas de transmisión de las prácticas proyectuales sean analizadas y nutridas con nuevos aportes y, paralelamente, den lugar a una mayor profesionalización de la docencia para colocarla a la altura de esta renovación.

En los momentos de crisis, cuando la estabilidad estalla en pedazos, ya sea debido a las fluctuaciones internas, como por la aparición de cuestionamientos o demandas externas que afectan la práctica habitual, las creencias sobre el avance rectilíneo del conocimiento hasta cercar a la “verdad” se desvanecen. Las instituciones ven cuestionada la disciplina, en los dos sentidos antes mencionados. Y es en ese momento en que suele aparecer el debate o la cuestión de la interdisciplina, e incluso de la transdisciplina. (Najmanovich, 2010)

Resumiendo, las concepciones personales que el diseñador trasmite al diseño devienen de una matriz que organiza su experiencia y universo de conocimiento, constituyen su subjetividad y su relación con el mundo, se originan en sus percepciones, devenidas concepciones, concebidas en sus ámbitos de procedencia, familia, sociedad, formación, actividad profesional y se convierten en la materia prima de sus representaciones.

En el momento de diseñar, el discurso social del hábitat lo atraviesa y se funde con sus propias vivencias; las circunstancias externas se articulan con las dos vertientes internas, racionalidad y poética, pensamiento sistemático e intuición, manifestadas en procesos conscientes e inconscientes que tienen lugar durante la reflexión en acción devenida en proyecto.

Estas vertiente aluden a categorías que se fusionan holísticamente, aunque a los efectos de su análisis es inevitable iluminar una y otra alternativamente para su comprensión.

El concepto generador del proyecto simboliza esa interpretación racional y sensible que da solución a la necesidad primaria y la trasciende cargándola de sentido y emoción y se expresa en unidad, a través de la forma devenida en vehículo comunicacional.

Del pensamiento crítico y la sensibilidad del diseñador para interpretar el discurso de la cultura, potenciarlo y expresarlo en soluciones pertinentes dentro de las reglas de su campo disciplinar depende la calidad de la respuesta a aquella pregunta ontológica planteada inicialmente.

La formación ejerce una profunda influencia en la construcción de ese pensamiento y es posible nutrir las vertientes que consciente o inconscientemente se trasladan al proyecto y por ende al objeto, capitalizando durante el proceso de enseñanza los conocimientos tradicionales y enriqueciéndolos con los aportes de las nuevas teorías cognitivas capaces de completarlos y complementarlos, en tanto en el pensamiento proyectual se combinan distintos tipos de pensamiento funcionales al diseño que se nutren –o no– durante el aprendizaje.

Por una parte, los conocimientos reconocidos, como la metodología de diseño y la concepción de sistema, actualmente casi olvidados, podrían retomarse, reconsiderando o subsanando aquellos aspectos que los hicieron caer en desuso y con ellos aportar al pensamiento crítico.

Por otra parte, las nuevas teorías cognitivas introducen nuevas visiones que pueden articularse con las tradicionales, el pensamiento complejo, las conversiones entre el conocimiento tácito y explícito, la teoría de las inteligencias múltiples, los aprendizajes en la acción, el pensamiento narrativo, etc. todos ellos posibles enfoques que pueden nutrir el pensamiento de diseño con miradas ampliadas, transversales e integradoras, conceptualizaciones que también pueden aportar a lo que se ha llamado ‘caja negra’ a la hora de proyectar, expresión con la que se metaforiza aquello de inefable que tiene el proyecto, lugares desde donde, el conocimiento sensible del proyectista, su intuición, su capacidad de metaforizar y producir asociaciones creativas en su área de conocimiento, pueden ser realimentadas. (Romano, 2015, pp. 45-64)

La capacidad racional, como aporte a un pensamiento proyectual crítico y el pensamiento poético, como motor de las emociones que trasmite, pueden potenciarse durante la formación, si se lo propone como objetivo de enseñanza y se diseñan los contenidos capaces de aportar a su construcción, incorporándolos explícitamente al taller e incluyéndolos en las líneas de investigación proyectual que los realimentan.

Cada decisión a tomar, el modo en que se implementa, cada acento a enfatizar, implica una decisión ideológica que resultará condensada en los instrumentos didácticos, los que presentan un particular recorte de la teoría y una mirada intencionada sobre la disciplina con su correspondiente influencia sobre los estudiantes.

Las metodologías significaron, oportunamente, una toma de conciencia de la magnitud de los problemas de diseño, acentuados con la revolución industrial, y los riesgos de encarar empíricamente su complejidad.

Este interés, que tiene su auge en la década de 1960 se proyecta hacia la actividad académica paralelamente con la Teoría General de los Sistemas, de Ludwing Von Bertalanffy, en momentos en que también la informática adquiría prestigio y difusión.

A partir de aquí y en relación con el diseño, la noción de sistema aportó desde dos lugares, como organizadora del proceso y como modo de concebir el objeto.

Estos conceptos condujeron la enseñanza del proyecto hasta que se fueron diluyendo tal vez por una excesiva esquematización en su uso, perdiéndose la oportunidad de actualizarlos para que siguieran contribuyendo a la enseñanza y a la práctica disciplinar.

Esa actualización hoy incluye las tecnologías digitales que abren un campo ilimitado a la investigación y producción del diseño, si bien en su vertiginoso progreso aún no han sido debidamente asimilados al campo de la enseñanza.

Una década después, alrededor de 1970, surgen las corrientes sobre creatividad, con técnicas como las tormentas de ideas y las teorías del desarrollo del pensamiento lateral con Edward De Bono, entre otros.

Al mismo tiempo, J. Christopher Jones articulaba los conceptos de caja negra y caja de cristal y Christopher Alexander reconocía que los métodos de diseño, en su rigurosa racionalidad, no respetaban la estructura mental propia del diseñador.

Así comienza a admitirse que no hay un método único y universal para alcanzar un objetivo y se valoran distintos puntos de vista, aceptando que la creatividad no implica una improvisación carente de método sino que ambos parámetros pueden articularse con éxito. En este punto de su evolución la metodología estaba en condiciones de aportar a las disciplinas y a la enseñanza del diseño, incorporando sus características particulares.

Es importante destacar que por esos años Edgard Morin comenzaba a desarrollar su teoría sobre la complejidad, describiendo el pensamiento complejo como un pensamiento capaz de negociar con lo real, que aparece allí donde el pensamiento simplificador falla, siendo su característica la multidireccionalidad y la integración, admitiendo la incertidumbre y siendo capaz de integrar y organizar.

Estas características de la complejidad son también propias del pensamiento proyectual.

En la búsqueda de aportes para la generación de nuevos conocimientos actualmente se intentan caminos que retoman parte de lo recorrido; en la universidad de Stanford, por mencionar solo un ejemplo, se desarrolla un curso de posgrado y doctorado sobre las técnicas del *design thinking*, definido como un enfoque que utiliza la sensibilidad del diseñador y sus métodos de resolución de problemas, una innovación centrada en la persona que se concentra en el proceso de diseño, integra conocimientos, forma equipos multidisciplinarios y participa de proyectos de diseño, patrocinado por empresas.

A partir de recuperar y actualizar conocimientos, la metodología de diseño y el concepto de sistema podría revalorizarse en su capacidad de desarrollar alternativas de exploración del proceso proyectual, incluyendo la complejidad y enfatizando el valor de las técnicas que aportan al desarrollo de la creatividad, ampliando las experiencias de taller y los temas a investigar, revirtiéndolos en la formación del diseñador, planteando la posibilidad de desarrollar procesos reflexivos profundos que se abran a un pensamiento integrador, más lúcido e inclusivo que, iluminado por una conciencia sensible y ampliada, sea funcional al diseño como práctica social, donde también actúe desde la inclusión y la aceptación de la diversidad.

Cada toma de conciencia es un crecimiento de la conciencia, un aumento de luz, un refuerzo de la coherencia psíquica, dice Gastón Bachelar (1998, pp. 3-6) y agrega que en las horas de los grandes hallazgos, una imagen poética puede ser el germen de un mundo, el germen de un universo imaginado, "...en el resplandor de una imagen, resuenan los ecos

de un pasado lejano, sin que se vea hasta que profundidad van a repercutir y extinguirse”. (Bachelard, 1990 p. 8)

Un estudiante estará más preparado para analizar con lucidez el problema a resolver y producir evocaciones más potentes al plantear sus soluciones, si se cultivan y potencian sus capacidades en el contexto de la educación.

El taller puede generar nuevas experiencias, ampliar las fronteras del conocimiento racional y sensible, favoreciendo las situaciones capaces de germinar nuevos y conscientes procesos creativos.

Según Eliot Eisner (1998, p. 40-42) la capacidad de experimentar cualidades requiere algo más que su presencia. La experiencia depende de una actuación de la mente y para ser cualitativa requiere de formas cualitativas de indagación. Los juicios cualitativos dependen del conocimiento del campo, implica capacidad para ver y esto necesita ser formado. Para hacerlo es necesario trascender la especificidad académica abrevando en todas las áreas de la cultura y aumentar el capital cultural disponible en los estudiantes.

El alumno puede llegar con falencias formativas anteriores, aún así le cabe a la universidad, como instancia disciplinar que acredita títulos habilitantes, hacerse cargo de subsanarlo.

Pierre Bourdieu propone que las diferencias en los resultados que presentan alumnos de diferentes clases sociales tienen relación con la formación a la que haya podido acceder en su contexto familiar y no con diferencias en sus aptitudes naturales. “El capital cultural es un tener transformador en ser, una propiedad hecha cuerpo que se convierte en una parte integrante de la ‘persona’, un hábito. (...) este capital cultural presenta un más alto grado de encubrimiento que el capital económico...” (Bourdieu, 2016, pp. 1-5)

Si en el contexto de la educación no podemos develar lo encubierto y subsanar sino eliminar estas desigualdades, proponiéndonos acciones que contribuyan a elevar ese capital como apropiación simbólica, inevitablemente tendemos a perpetuar las condiciones de esa marginación formando un egresado limitado en los resultados de su futuro ejercicio profesional porque “Sin duda, en la lógica de la transmisión del capital cultural es donde reside el principio más poderoso de la eficacia ideológica de este tipo de capital”. (Ibidem.) En cada una de las etapas que atraviesa el proyecto puede tenerse en consideración insistentemente y con continuidad los distintos aspectos que orientan la mirada.

El planteo inicial del tema a desarrollar, puede ser elegido con la intención de producir el conocimiento de los problemas y contextos sociales significativos de la disciplina y ser presentado cualitativamente a los efectos de desencadenar un pensamiento comprometido, enriquecido con los debates que se propongan al respecto dentro de los grupos de trabajo. Los proyectos tomados como ejemplos para un análisis previo y las referencias teóricas que se utilicen pueden entroncarse coherentemente con los mismos objetivos, así, paulatinamente se va instalando un modo de ver y proceder, agudizando el espíritu crítico y cultivando una mayor sensibilidad para reconocer las problemáticas que se necesitan internalizar.

Durante el desarrollo de las alternativas de solución en las correcciones del proyecto, los diálogos que tengan lugar y el trabajo grupal pueden dirigirse también a despertar progresivamente una conciencia sensible que oriente la búsqueda de las soluciones más adecuadas, el mejor uso de los recursos y la correcta integración al medio físico y cultural así como la utilización de formas afines a estos contextos.

La necesidad de un pensamiento complejo, no algorítmico, que enfrente e incluya la incertidumbre y la indeterminación contemplando la organización, propiedades características del pensamiento proyectual, demandan la participación de distintas vertientes del conocimiento, acompañado por la investigación que provea nuevos recursos en el marco de cada una de las disciplinas de diseño, conjugando los aportes de otras áreas de conocimiento y tomando continuas decisiones que requieren concepciones ideológicamente claras.

Los objetos y los contextos, portadores de sentido

Hemos hablado de la concepción del objeto disciplinar transmitida al objeto de enseñanza y finalmente al objeto diseñado que, como portador de sentido, entabla su relación dialéctica con el hábitat.

Allí se confrontan en tensión esos discursos concretando acuerdos y desacuerdos, encuentros y desencuentros, aportando vivencias a un espacio deshumanizado o humanizándolo en la dirección de su cultura y su historia.

El partido que se toma al enseñar se refleja en el partido que se toma al diseñar, decidiendo si las nuevas representaciones van a conformar un espacio trascendente, significativo, humanizado, o colmado de objetos vacuos que lo banalicen; si se pone al servicio de las necesidades de la sociedad o de alguna elite; si aporta a la construcción de la cultura, atendiendo su historia o la desdibuja, si genera trabajo genuino y resultados sustentables o agrava los problemas ya existentes, si las nuevas tecnologías de las que hoy dispone el diseño, tanto para su generación como para su producción, se ponen a disposición de soluciones superadoras para cubrir las necesidades crecientes o sucumben al magnetismo de seductoras morfologías, tan apreciadas por el mercado de bienes de consumo.

Este partido lo toma cada diseñador acorde a los contenidos, la capacidad reflexiva y el espíritu crítico que le haya aportado su formación y si bien "...no podemos saltar por encima de nuestro tiempo; estamos determinados por el espacio de los posibles ofrecido por el campo en un momento dado del tiempo y aprehendido a través de las lentes de un habitus". (Bourdieu, 2010 p. 40)

Aún así, siempre hay intersticios por los que puede escurrirse la trasgresión, reinterpretarse los problemas y recrear las soluciones, y una parte importante del capital intelectual del diseñador, como vimos, se construye en los talleres de diseño, un desafío no menor en tanto: "... en el campo artístico, al igual que en el científico, es necesario tener mucho capital para ser revolucionario". (Bourdieu, 2010, p. 30)

Las decisiones en la enseñanza pueden acompañar la formación de una conciencia responsable y un análisis lúcido de la realidad del cual emerjan soluciones creativas y socialmente comprometidas.

"Así, un proyecto, una nueva obra, no viene a confirmar el mundo tal cual es, sino que viene a hacer visible un nuevo mundo, actuando en el campo del sentido." y asumiendo la responsabilidad de que no se repita el estándar. (Lewkowicz, 2003, p. 55)

Conclusiones

Los objetos y contextos que forman hoy el entramado del hábitat humano están sometidos a todo tipo de presiones en una sociedad donde la fuerza del mercado determina los valores a consumir y moldean la mirada, que llega –alterada– a condicionar las demandas y, consecuentemente, las producciones profesionales y su enseñanza.

Será necesario deconstruir críticamente esa mirada para poder renovarla.

Las disciplinas del diseño, tan fuertemente enraizadas y comprometidas con las prácticas sociales y conscientes de la trascendencia de sus acciones sobre los futuros profesionales que participarán de esas prácticas, no debieran pecar de omisión en sus definiciones y, transparentar los objetivos que vuelcan a la formación, permitiendo su conocimiento y aportando a los debates disciplinares acerca del perfil del diseñador que desean construir, investigando sobre las distintas vertientes capaces de nutrir el pensamiento y la sensibilidad proyectual.

Hace algunos años, en su libro *Diseño Análisis y Teoría*, la Dra. Marta Zátanyi escribió este párrafo cuya vigencia sigue intacta:

El diseñador puede participar en la formación del imaginario colectivo con valor y honestidad. No mostrar sólo aquello que la falsa conciencia de una sociedad, encarnada en sus individuos demanda, sino mostrar el otro lado de su realidad interior. Que no clama por las utopías, sino que busca una forma de vida creativa porque es su esencia, libre porque es consciente de sus derechos y deberes, generadora, inquieta, digna y solidaria. El diseñador es dueño de los medios para sugerir eso, así como para reforzar vicios y mentiras. (Zátanyi, 1993, p. 165)

Esa conciencia moldeada en gran parte por la formación debe estar intencionada hacia un fuerte humanismo que se replique en las acciones de diseño “(...) puesto que por definición el vínculo del sujeto humano con su realidad está mediatizado por las representaciones simbólicas, el consumo de representaciones es un insumo para la fabricación de los sujetos que corresponden a esas representaciones”. (Grüner, 2002, p. 360)

Como hemos visto durante este desarrollo, recorriendo las distintas instancias del conocimiento disciplinar y su enseñanza, el lugar donde estas representaciones se van modelando, donde se construyen los esquemas de referencia con los cuales pensamos y operamos sobre el mundo es durante la educación, con todas las influencias que hacia y desde ella emanan y si bien no podemos escapar a la marca de nuestro tiempo siempre habrá intereses para poder operar si se ejerce una conciencia alerta.

Los temas propuestos, la forma en que se enuncia los ejercicios y la fundamentación teórica –ya sea que esta se manifieste explícitamente en las clases dadas por los docentes a cargo o estén implícitas en los otros elementos de la programación, como la bibliografía empleada, los referentes del campo profesional y los ejemplos utilizados como modelos referenciales– irán definiendo, para los estudiantes, el campo disciplinar. Ello es así porque

el trabajo que se desarrolla en los talleres de diseño excede la sola práctica proyectual para constituirse en introductorio a las particularidades del campo mismo. (Mazzeo, 2014, p. 43)

La carga ideológica de estos instrumentos didácticos son los que operan –positiva o negativamente– sobre los futuros profesionales, aportan a la formación de su ética, enfocan su cosmovisión incorporando o desechando los discursos genuinos que emergen del contexto de su cultura y sobre los cuales puede aportar una mirada crítica para orientar soluciones eficientes y superadoras.

Por la sinergia del intercambio, aunque a largo plazo, la evolución que se produce en el interior de las cátedras va recorriendo el camino inverso y revierten su influencia a las instituciones y a la disciplina, modificando estructuras y orientando positivamente sus líneas evolutivas.

Para cerrar con la misma imagen inicial, la sucesión de aquella serie de muñequitas rusas –que abarcaba sucesivamente los contextos globales, nacionales, locales e institucionales– cuando transformamos la enseñanza el cambio empieza a producirse desde adentro hacia afuera, con la posibilidad de ir transformando diversas estructuras, si bien es innegable que el intercambio dialéctico es permanente, dinámico y se produce indistintamente en ambos sentidos.

Referencias bibliográficas

- Bachelard, G. (1990). *La poética del espacio*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bachelard, G. (1998). *La poética de la ensoñación*. Buenos Aires: F.de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (1995). *Respuestas - Por una antropología reflexiva*. Argentina: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (2003). *Creencia artística y Bienes simbólicos*. Buenos Aires: Ed. A. Rivera.
- Bourdieu, P. (2010). *El sentido social del gusto*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Bourdieu, P. *Los tres estados del capital cultural*. Recuperado en agosto de 2016 de <http://sociologiac.net/biblio/Bourdieu-LosTresEstadosdelCapitalCultural.pdf>
- Chevallard, Y. (2009). *La transposición didáctica*. Buenos Aires: Editorial Aique.
- Cirvini, S. A. (2004). *Nosotros los arquitectos*. Buenos Aires: Zeta Editores.
- Doberti, R. (2008). *Espacialidades*. Buenos Aires: Ediciones Infinito.
- Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Fernández, R. (2011). *Mundo diseñado*. Santa Fe: Ediciones UNL. Recuperado en Marzo de 2012 de www.salvador.edu.ar/vrid/imaef/a_lat-04
- Gadner, H. (2001). *Estructuras de la mente*. Colombia: Fondo de Cultura Económica.
- Grüner, E. (2002). *El sitio de la mirada*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- Iglesia, R. E. J. (2010). *Habitar, Diseñar*. Buenos Aires: Editorial Nobuko.
- Lewkowicz I. Sztulwark P. (2003). *Arquitectura plus de sentido*. Buenos Aires: Ed. Altamira.
- Mazzeo, C. (2014). *¿Que dice del diseño la enseñanza del diseño?* Buenos Aires: Ed. Infinito.
- Morales, J. R. (1999). *Arquitectónica*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Najmanovich, D. (2010). Epistemología y nuevos paradigmas en educación. Educar y aprender en la sociedad-red. *Revista Rizona Freireano* V6. Instituto P. Freire. España.

- Najmanovich, D. (s.f.) *Interdisciplina. Riesgos y beneficio del arte dialógico*. Recuperado en julio 2016 de <http://www.pensamientocomplejo.com.ar/docs/files/Interdisciplina%20-%20Najmanovich.pdf>
- Nussbaum, M. Recuperado en julio 2016 de <https://redaccion.lamula.pe/2015/12/15/martha-nussbaum-el-riesgo-de-una-educacion-basada-en-el-pbi-y-sin-humanidades/rlescanomendez/>
- Pérez F. J. (et ál). (2002). *Recorrido Histórico de la Metodología de Diseño*. XIV Congreso Internacional de Ingeniería Gráfica. Santander. España.
- Romano, A. M. (2015). *Conocimiento y Práctica Proyectual*. Buenos Aires: Ediciones Infinito.
- Ritterstein, P. D. (2008). *Aprendizaje y vínculo*. Recuperado en agosto 2016 de www.catedras.fsoc.uba.ar/ferraros/BD/pr%20aprendizaje%20y%20vinculo
- Zátonyi, M. (2004). *Diseño Análisis y Teoría*. Buenos Aires: Edit. UP y Librería Técnica CP67.

Abstract: The teaching of design, by the very characteristics of their doing, tends to keep tacit the arguments that support it, nevertheless, during the training they build in the students the approach on the discipline. This process, which is carried out in an institutional framework, is planned by the professorships that dictate the subject under the pedagogical proposal of each of the titular teachers, which will be finally interpreted and implemented by the teachers of his team, in direct link with the students. The students, on the other hand, come with their life histories and their background of previously acquired conceptions in their familiar and social context and their previous formation, from which they are going to incorporate the new knowledge, modifying these preexisting structures. The diversity of proposals and protagonists that converge in the framework of the teaching invite to reflect on the different instances that shape these conceptions of the students during the learning of design and that build their future professional profile and their cosmovision, while in the professional practice these conceptions are going to be transferred to the designed objects, directly influencing the users and the habitat with which they interact. The possibility of making this process transparent in each of the professorships could allow for the critical analysis and revision of the objectives and practices presented and to evaluate the consequences once implemented, in order to improve teaching, to increase knowledge of reality and increase social commitment.

Key words: teaching - learning - cosmovision - project thinking - design.

Resumo: O ensino do design, pelas suas características, mantém tácitas as argumentações que a fundamentam, não obstante, durante a formação as mesmas vão construindo nos estudantes a mirada sobre a disciplina.

Este processo, realizado num marco institucional, é planejado pelas cátedras que ditam a matéria segundo a proposta pedagógica de cada um dos professores titulares, que será finalmente interpretada e implementada pelos professores do sua equipe, em vínculo direto com os estudantes. Os alunos, por sua parte, chegam com suas histórias de vida e seu cúmulo de conceições previamente adquiridos em seus contextos familiares, sociais e

formações prévias, a partir das quais incorporarão novos conhecimentos, mudando essas estruturas preexistentes.

A diversidade de propostas e protagonistas que confluem no marco do ensino convida a refletir sobre as instancias que dão forma às conceições dos estudantes durante a aprendizagem do design e que constroem seu futuro perfil profissional e sua cosmovisão, em tanto no exercício profissional essas conceições serão transferidas aos objetos desenhados, influenciando diretamente sobre os usuários e o hábitat com que interatuam.

A possibilidade de transparentar este processo em cada uma das cátedras poderia permitir a análise crítico e a revisão dos objetivos e das práticas planteados e avaliar as consequências uma vez implementados, para melhorar o ensino, ampliar o conhecimento da realidade e aumentar o compromisso social.

Palavras chave: ensino - aprendizagem -cosmovisão - pensamento Projetual - design.

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]: **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. Doría:** 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. Ladhieb:** 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. Ladhieb, 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 | **Maria 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 Berardino:** 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. García 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. Sorrivias: **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 Heraldo 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 al 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 Marcelo Mininno: el trabajado 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 Latinoamé-**

rica | Leandro Allochis: **La fotografía invisible. Identidad y tapas de revistas femeninas en la Argentina** | Valeria Stefanini Zavallo: **Pararse derecha. 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 Lazzarini - Osvaldo Muñoz Peralta: **La intención de diseño. El caso del Artilugio Chilote** | Ximena González Elicabe: **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 cholos 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: **Car-**

toografía del papel de los artefactos en la subjetividad infantil. Un caso sobre la implementación de artefactos en educación de la primera infancia | Rosmary 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 comunicar?** | 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 Pa-

lerno: **Alta Edad Media: Románico**. Alicia Dios: **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 tríada 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 Beneditto: **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.

Eslóganes 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 argentina. 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 Paler-

mo, 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 Ban- chero. **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 Pacua- letto. **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 Comu- nicación. 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. **Imagina- ción, 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 Finquelievich. **De la tarta de manzanas a la estética bussines-pop. Nuevos lenguajes para la sociedad de la informa- ción.** 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 Temáti- cos]: 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 Di- seño 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. Rele- vamientos 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