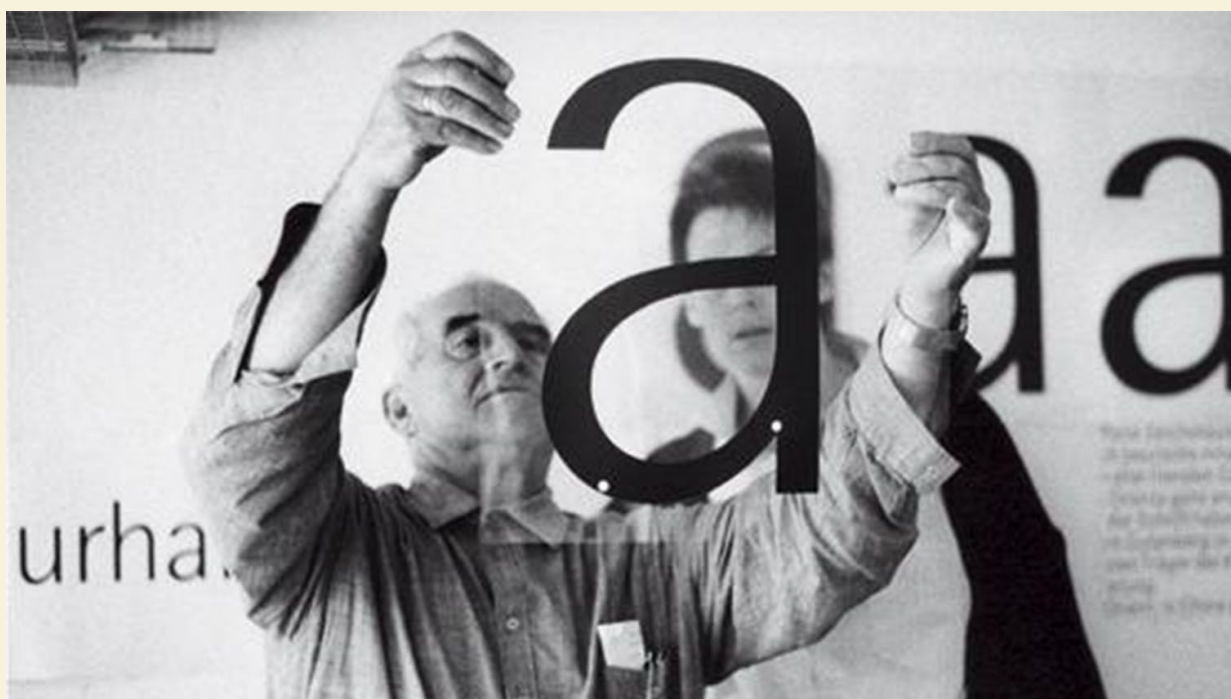


mdetesis



**Enseñanza del Diseño
de Comunicaciones
Visuales en FADU-UNL**

Aportes
para una didáctica
proyectual

Tesista **Lic. Estefanía Fantini**
Directora de Tesis **Dra. Isabel Molinas**
Fecha de entrega **3 de abril de 2018**

Tesis de Maestría en Didácticas Específicas

**Enseñanza del Diseño
de Comunicaciones Visuales en FADU-UNL**

Aportes para una didáctica proyectual

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL
Facultad de Humanidades y Ciencias

Imagen de tapa:

Otl Aicher en su taller, realizando los ajustes
ópticos a la tipografía 'Rotis'.

Autor desconocido. Rotis, Alemania. Ca. 1989.

**Enseñanza del Diseño
de Comunicaciones
Visuales en FADU-UNL**

Aportes
para una didáctica
proyectual

Tesista: **Lic. Estefanía A. Fantini**
Directora de Tesis: **Dra. Isabel Molinas**

*A mis tres maestras:
Ana, Isabel y Nidia.*

Agradecimientos

En primer término, agradezco a la Facultad de Humanidades y Ciencias por la formación de posgrado que recibí en la Maestría en Didácticas Específicas a través de la cual canalizo la necesidad de continuar mi formación para la docencia, vocación que elijo apasionadamente todos los días de mi vida. Especialmente a Sara Scaglia y a Germán Prósperi, quienes a través de sus gestiones me brindaron la posibilidad de finalizar esta etapa.

Agradezco también a la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, a la que considero un segundo hogar, espacio que me otorgó mi título de grado y en donde conocí a la mayoría de mis maestros tanto para el camino profesional como para la docencia. Especialmente a Miguel Irigoyen, que en sus años como Secretario Académico de la Casa no dudó en impulsar y concretar el proyecto de constituir la Licenciatura en Diseño de la Comunicación Visual, para luego, como Decano y como Rector, continuar fomentando el crecimiento de la carrera y de la Facultad. También a Carlos Sastre, quien acompañó sin descanso este proceso, apoyando las políticas que hasta hoy se reflejan en la formación de profesionales de excelencia.

Mi reconocimiento a la Prof. Dra. Alicia W. de Camilloni, maestra de maestros, por haberme dado la posibilidad de la escucha cuando fui su alumna en la MDE y toda vez que, en un espacio de intercambio, me brindó nuevas herramientas para pensar la enseñanza.

A las Cátedras de Comunicación y Teoría y Crítica de la LDCV / FADU-UNL con quienes comparto mi trabajo, por estar siempre presentes en el proceso de escritura de esta tesis, tanto para sugerir puntos de vista, bibliografía y perspectivas enriquecedoras como para apoyarme en todo momento con su calidez humana y su inagotable generosidad.

A todos los profesores del campo del diseño que cedieron su tiempo para responder mis preguntas y que siempre me alentaron desde su propia pasión por la enseñanza, ayudándome a comprender también que este camino es una elección de vida que sólo puede transitarse con el compromiso de la cabeza, el cuerpo y el corazón: María del Valle Ledesma, Claudio Guerri, Daniel Wolkowickz, Verónica Devalle, Horacio Wainhaus, Nidia Maidana, Patricia Pieragostini, Mariana Torres Luyo, Silvia Torres Luyo, Alfredo Stipech, Mercedes Nicolini, Sebastián Malizia, Ysabel Tamayo, Cristian Vázquez y Lisandro Vogel.

A mis alumnos y ex alumnos, que con cada logro y con cada duda me permiten reconocer mis posibilidades y limitaciones, enseñándome a trabajar humilde e incansablemente para colaborar en su formación.

A mis queridos colegas de la profesión del diseño, de quienes aprendo todos los días nuevas maneras de pensar el proyecto, en especial a mis amigos: Mariana, Juan Bautista, Nacho y Florencia. Y muy especialmente a Laura, con quien además compartí todo el recorrido por la MDE, afianzando un vínculo maravilloso en donde cada dificultad se transformó en desafío para crecer como personas y como docentes.

Agradezco a mi amada hija Victoria, a mi compañero de vida Germán y a mi madre, Ana. Ellos son un eterno sostén que nunca duda y que me brinda la cotidiana felicidad de volver a casa.

Para finalizar quiero agradecer especialmente a Isabel, mi directora, mi *teacher*, por haber estado siempre pendiente de este trabajo pero también de esta tesista como si fuese parte de su familia, enseñándome que la docencia es una tarea humana donde la razón ilumina lo abstracto del concepto pero también lo bueno de la palabra cálida y alentadora. Por sus observaciones precisas, sus correcciones generosas, su maravillosa biblioteca, su casa encantada y sus relatos de pueblos y de viajes.

Todos ellos, de una manera u otra, estuvieron presentes en el recorrido que hoy se materializa a través de este escrito. Gracias otra vez por compartir mi vida.

En la Argentina, la mayoría de los diseñadores se forman en universidades; no se trata de un dato menor; es índice del lugar social del diseño en la distribución política del saber. La ubicación del saber acerca del diseño en relación con los demás saberes sociales y la pedagogía que lo sustenta se explica desde su historia (...) pero también muestra contradicciones que lo atraviesan desde su nacimiento. Ubicado en las facultades de Arte o Diseño, el diseño gráfico es expresión de la convergencia de saberes que le dieron nacimiento.

María del Valle Ledesma, 2003.

El diseño gráfico una voz pública. De la comunicación visual en la era del individualismo.

La función de la Universidad es enseñar teoría, pero esto requiere la experiencia de la práctica, porque esta reflexión conduce a la formación de nueva teoría.

Alicia W. de Camilloni, 2012.

"La integración de la educación experiencial en el currículo universitario". Conferencia. UNSAM.

Índice de contenidos

El portafolios negro	10
-----------------------------------	----

Introducción	11
---------------------------	----

Capítulo 1: Fundamentación del tema elegido

1.1. Enunciado de la problemática	16
1.1.1. El proyecto como base epistémica y metodológica	17
1.2. Surgimiento y consolidación del diseño en la FADU-UNL	18
1.2.1. Fundación de la FAU-UNL	19
1.2.2. Diseño Gráfico en la FADU-UNL	20
1.2.3. La LDCV / FADU-UNL	21
1.3. Organización curricular de la LDCV / FADU-UNL	22
1.4. Inclusión de políticas académicas que integran la enseñanza con la investigación y la extensión en el currículo	26
1.4.1. Iniciación temprana en la investigación como estrategia para consolidar el vínculo teoría-práctica	26
1.4.2. Articulación de la enseñanza con la extensión a través de la educación experiencial	27
1.5. Tesis a sostener	28
Interrogantes iniciales	29
Hipótesis	29

Capítulo 2: Marco teórico

2.1. Didáctica del proyecto	31
2.1.1. Pensamiento proyectual	32
2.1.2. Producción proyectual	33
2.2. Currículo	34
2.2.1. Breve historización del término	34
2.2.2. Selección y reelección en la configuración del contenido	35
2.2.3. El 'metacurriculum': contenido, aprendizaje y transferencia	37
2.2.4. Posiciones y estrategias para la acción	38
2.2.5. Contenido y método	39
2.2.6. Trayectorias curriculares	41
2.3. Educación experiencial	43
2.3.1. La propuesta fundacional de Dewey	45
2.3.2. Los desarrollos de Kolb	47
2.3.3. Modalidades para un aprendizaje a partir de la experiencia	49
2.3.4. La experiencia como escena de aprendizaje	52
2.3.5. La experiencia como 'juego completo'	53

Capítulo 3: Antecedentes

3.1. Investigaciones pioneras y debates en Argentina sobre enseñanza del diseño	59
3.1.1. Indagaciones sobre enseñanza del diseño en la FADU-UBA	59
3.1.2. Debates en el marco de la Red DiSur	61
3.1.3. Principales aportes en el ámbito de SIGraDI	64
3.1.4. Congresos sobre enseñanza del diseño organizados por la Universidad de Palermo	68
3.2. Prácticas de educación experiencial en la FADU-UNL	73

Capítulo 4: Metodología

4.1. Documentos institucionales y fuentes secundarias de información en el ámbito de la UNL	77
4.2. Entrevistas a docentes, alumnos, egresados y referentes del campo del DCV	78
4.2.1. Cuestionarios	79

Capítulo 5: Lineamientos internacionales en las carreras de diseño en Argentina: Bauhaus y Ulm

5.1. El diseño en la Modernidad	83
5.1.1. El legado de la Escuela de Bauhaus	84
5.1.2. El legado de la Escuela de Ulm	86
5.2. Lecturas sobre las herencias en la relación teoría-práctica	89

Capítulo 6: Teoría, práctica y currículo

6.1. Los espacios transversales	93
6.1.1. La interpretación como resolución de problemas en la Tesina de Graduación	95
6.2. El juego oculto de la flexibilidad curricular	97
6.2.1. Currículo y transdisciplina: el Taller de Diseño como lugar de convergencia	99
6.2. Aportes de las asignaturas optativas y electivas	100
6.3. La cristalización de una trayectoria	101
6.4. La evaluación del proyecto	103
6.4.1. Evaluar la experiencia	106

Capítulo 7: Educación experiencial para consolidar el vínculo teoría- práctica

7.1. Crítica, autonomía y comunidades de aprendizaje en la FADU-UNL	110
7.2. La relación teoría-práctica y la experiencia como <i>tercer elemento</i>	112
7.2.1. La inmersión vivencial como sustrato del proyecto	113
7.3. Fortalecimiento de las trayectorias individuales	116
7.3. La experiencia como aprendizaje pleno	118

Conclusiones	120
---------------------------	-----

La hoja en blanco	123
Bibliografía	124
Anexo	
A. Entrevistas	V
A.1. Referentes del campo del diseño	V
A.1.1. Verónica Devalle	
A.1.2. Claudio Guerri	
A.1.3. María del Valle Ledesma	
A.1.4. Horacio Wainhaus	
A.1.5. Daniel Wolkowickz	
A.2. Autoridades de la UNL	VI
A.2.1. Miguel Irigoyen	
A.2.2. Carlos Sastre	
A.3. Profesores de la LDCV / FADU-UNL	VII
A.3.1. Nidia Maidana	
A.3.2. Sebastián Malizia	
A.3.3. Mercedes Nicolini	
A.3.4. Alfredo Stipech	
A.3.5. Silvia Torres Luyo	
A.4. Graduados de la LDCV / FADU-UNL	IX
A.4.1. Alina Hill	
A.4.2. Mariana Torres Luyo	
A.4.3. Cristian Vázquez	
A.4.4. Lisandro Vogel	
A.4.5. Josefina Boscarol	
A.4.6. Juan Bautista Nieva	
A.4.7. Ignacio Riboldi	
A.5. Estudiantes avanzados de la LDCV / FADU-UNL	X
B. Análisis de datos	
B.1. Visualización de trayectorias individuales	XIII
B.1.1. Síntesis visual de trayectorias curriculares	XIV
B.2. Preferencias en la selección de asignaturas optativas y electivas	XV
B.3. Recuperación de contenidos teóricos y prácticos en el tránsito por los Talleres de Diseño y la Tesina de Graduación	XVI
C. Materiales relevados para la construcción de los Antecedentes	
C.1. Debates en el marco de la Red DiSur	XVIII
C.1.1. Entrevista a Lisandro Vogel, representante de la LDCV / FADU-UNL en la Red DiSur	XIX
C.2. Principales aportes en el ámbito de SIGraDI	XXIII
C.3. Congresos sobre Enseñanza del Diseño organizados por la Universidad de Palermo	XXIV
C.4. PEEE en el ámbito de la LCDV / FADU-UNL	XXX
D. Nómina de asignaturas optativas y electivas de FADU-UNL, 2017	XXXIII

El portafolios negro

En 1988 cursé el segundo grado en una escuela pública de la ciudad de Santa Fe. Teníamos una maestra no tan joven, de mirada a la vez cansada y luminosa, se llamaba Belquis. Era impecable, algo rígida, pero de voz y mano bondadosa. A mí me llamaba la atención su portafolios negro que equiparaba al cofre de un tesoro. De allí sacaba su cartuchera de maravillas con lápices, fibrones, biromes de todos los colores, sus libros y su carpeta apaisada, con la planificación escrita en una caligrafía forjada en hoja *Stella*. Esta última era, en realidad, el preciado tesoro. Cada vez que abandonaba mi banco y me acercaba a su escritorio, miraba la carpeta de reojo y era como espiar algo sagrado, como (hoy entiendo), ver la trastienda de lo que nos enseñaba cada mañana. Entonces la imaginaba inclinada sobre su carpeta, componiendo una suerte de collage-agenda-obra de arte infinita de la cual fui, en tanto alumna, destinataria privilegiada. Muchas maestras la sucedieron, incluso las que hoy admiro y marcaron mi vocación para siempre, pero en el 88 descubrí (con la inocencia de todo niño), que yo quería enseñar y, como mi *maestra Normal* de segundo grado, tener la posibilidad de componer mi propia obra.

Introducción

La investigación focaliza en la relación que se establece entre la teoría y la práctica en el marco de una carrera centrada en el proyecto: la Licenciatura en Diseño de la Comunicación Visual (Plan 2001), de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad Nacional del Litoral (LDCV / FADU-UNL). Concebimos la mencionada relación como el producto de una sumatoria de factores entre los cuales se detectan las decisiones enmarcadas institucionalmente en el currículo de la carrera, los lineamientos históricos que determinan el diseño curricular, las trayectorias que dicho diseño habilita y las acciones, políticas y estrategias que la institución arbitra para gestionar la vinculación de la dupla como sustrato disciplinar.

El estudio del currículo universitario, en tanto construcción social, requiere atender a las dimensiones situada y procesual que le son intrínsecas. Heteróclito por naturaleza, se corporiza en múltiples soportes, dispositivos y acciones de los sujetos, cuestión que suma mayor complejidad a la temática (Kemmis, 1986 [1988]; Stenhouse, 1991; Perkins, 1995; De Alba, 1995; Litwin, 1997 [2000]; Camilloni, 1996 [1999]; Morelli, 2010). Con respecto al carácter procesual, profundizaremos en la estructura del plan de estudios de la LDCV y en las principales interpretaciones, apropiaciones y transformaciones en curso desde su implementación hasta la fecha.

Tal como señala Camilloni (2007 [2012]: 36) el currículo es el "fundamento para las decisiones que se tomen respecto de lo que se debe enseñar, cuándo y cómo enseñarlo". Asimismo, entendido como la visión general de un proyecto pedagógico, el currículo actualizado para una didáctica específica tiene por función "buscar principios comunes, estrategias que se orienten a fines semejantes y que respeten fundamentos didácticos generales". En la FADU-UNL esta especificidad es articulada por la dimensión proyectual entendida como 'prefiguración' para un hacer práctico (Ledesma, 2003; Mazzeo y Romano, 2007; Frigerio, Pescio y Piattelli, 2007; Devalle, 2009; Mazzeo, 2014; Romano, 2015) en el que se conjugan la racionalidad y la invención (Breyer, 2007; Wainhaus, 2009).

En la enseñanza del proyecto, la relación que se establece entre la teoría y la práctica constituye un punto de interés central, aunque muchas veces la teoría pase a ocupar un lugar secundario. Esto se debe a que el conocimiento proyectual "forma parte de un grupo de disciplinas que sólo pueden aprenderse en la práctica (...), porque a diseñar se aprende diseñando" (Mazzeo y Romano, 2007: 57). Mirada desde la teoría curricular en general y desde la didáctica proyectual en particular, es posible registrar cierta escisión en la relación teoría-práctica que pareciera profundizarse a medida que el diseñador avanza en su formación. Cuando los talleres de diseño adquieren un carácter 'troncal', se suelen producir desplazamientos que transforman una relación dialógica en una tensión que repercute tanto en los procesos de enseñanza como en los de aprendizaje. Este es el núcleo de nuestra investigación.

Si volvemos sobre la dimensión curricular y retomamos la posición de Kemmis (1986 [1988]: 82) en torno a la 'teoría crítica del currículum' (sic.) es oportuno recuperar el modo en que funciona el 'ra-

zonamiento dialéctico', válido para "superar los simples dualismos y los problemas de comprensión que surgen con esos dualismos". Este razonamiento explica procesos sociales y educativos que parecen dilemáticos y permite trascender la dicotomía para avanzar hacia la complejidad. En este sentido, teoría y práctica son inescindibles. Sin embargo y a causa de la primacía del hacer que caracteriza al proceso proyectual, en las carreras de diseño la práctica adquiere un carácter 'determinante' que se impone a la teoría, cuando en realidad ambas se reclaman mutuamente.

En lo que respecta puntualmente a la LDCV / FADU-UNL constatamos una tensión entre teoría y práctica que requiere volver a pensar la vinculación entre campos disciplinares y la articulación de los aspectos racionales y sensibles propios del pensamiento proyectual. Esta relación puede interpretarse en términos de 'transferencia' desde un saber teórico y hacia un saber proyectual.

Al respecto, en el marco de las políticas de integración docencia-extensión en el ámbito de la UNL, la 'educación experiencial' (Camilloni, 2013: 15) se propone como un camino posible para salvar la distancia entre teoría y práctica en la formación proyectual. La modalidad refiere a "una clase particular de aprendizaje, una estrategia de enseñanza con enfoque holístico que está destinada a relacionar el aprendizaje académico con la vida real". En tal sentido, nos interesa profundizar en su potencialidad para dar respuesta a un conjunto de problemáticas propias de la educación superior que tienen su origen, entre otras cuestiones, en el carácter "fragmentario y fragmentarista" del currículo.

Síntesis de contenidos

En el primer capítulo contemplamos los fundamentos de la investigación. Para ello, focalizamos en la historia de la FADU-UNL y su incidencia sobre los lineamientos institucionales determinantes para la implementación de la carrera de Diseño Gráfico en Comunicación Visual en 1994 y de la LDCV en 2001. Al respecto, analizamos la propuesta de sendos planes de estudios y las estrategias que apuntan a la flexibilización del currículo y la consolidación del vínculo teoría-práctica. Además, describimos las acciones que, desde la institución, se han instrumentado para fortalecer los intercambios de la enseñanza con la investigación y la extensión. En este sentido, subrayamos los espacios que la facultad brinda para estimular el involucramiento temprano de los estudiantes en la investigación como ámbito que promueve la explicitación de la relación teoría-práctica y su puesta en circulación a través de la producción analítico-crítica de textos y prototipos. Al finalizar el primer capítulo, presentamos la tesis a sostener, los interrogantes de investigación y la hipótesis que enmarca la investigación.

En el segundo capítulo desarrollamos el marco teórico que consta de tres apartados. Cada uno de ellos se configura en torno a la didáctica del proyecto, el currículo y la educación experiencial. En cuanto al primero, se recuperan como marco general los desarrollos propuestos por Mazzeo y Romano (2007, 2014, 2015) dedicados a la especificidad de la enseñanza del diseño y la arquitectura. Las autoras refieren a los procesos de enseñanza y aprendizaje en el ámbito del taller, 'escena fundante' (Devalle, comunicación personal, 7 de octubre de 2015) de la didáctica proyectual. El recorrido también contempla una caracterización del pensamiento proyectual en términos de 'complejidad' (Morin, 1990 [2005]) y concluye con la particularización del tipo de producción que atañe a la disciplina del diseño. Luego, el segundo apartado se centra en la problemática curricular. Partimos de una recuperación del concepto de 'currículo' desde una perspectiva crítica,

es decir, como 'selección y reelección' de contenidos en base a directrices político-ideológicas además de didácticas a partir de los desarrollos de De Alba (1995). Dicha perspectiva nos permite reponer los lineamientos teóricos para el análisis de las determinantes institucionales que pesan sobre un programa de estudios, atendiendo a la relevancia de las 'trayectorias' que un programa de formación habilita. Finalmente, el tercer apartado del marco teórico se centra en el concepto de 'aprendizaje experiencial'. Recuperamos para ello los aportes fundacionales de Dewey (1938 [1958]) y de Kolb (2008) y los desarrollos de Camilloni (2012 - 20013 - 2014). Para profundizar en la vinculación de esta estrategia de aprendizaje con la proyectualidad y el acercamiento entre teoría y práctica, reponemos la noción de 'aprendizaje pleno' acuñada por Perkins (2009) que hilvana los contenidos desarrollados con anterioridad al brindar una perspectiva holística y cohesionada de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En el tercer capítulo focalizamos en los antecedentes de nuestra investigación organizados en dos instancias: en la primera procuramos dar cuenta de las agendas y debates que, en Argentina, se dan en torno al tema de investigación. Para ello reseñamos una serie de textos publicados durante los últimos años en nuestro país. Recuperamos las propuestas de Mazzeo y Romano (2007-2014-2015) como investigaciones pioneras en la temática y las comunicaciones enmarcadas en tres fuentes diferenciadas: la Red de carreras de Diseño en Universidades Públicas Latinoamericanas (DiSUR), la Sociedad Iberoamericana de Gráfica Digital (SIGraDI) y la Universidad de Palermo. Asimismo, en la segunda instancia, reponemos una serie de proyectos que, en FADU-UNL, se desarrollan en torno al concepto de 'aprendizaje experiencial'.

En el cuarto capítulo se explica la metodología seguida para el desarrollo de esta investigación y se reponen los instrumentos y estrategias para el acceso a la información a través de los documentos institucionales y a las voces de referentes del campo, profesores y alumnos, mediante las entrevistas.

En el quinto capítulo abordamos la problemática de los lineamientos internacionales y las repercusiones posibles en la relación de la teoría y la práctica que, como 'herencia', la FADU-UNL recibe de las escuelas alemanas de Bauhaus y Ulm. Para componer este desarrollo se reponen algunos aspectos del currículo de la LCDV / FADU-UNL que dan cuenta de estas herencias, luego se analizan los programas de estudios de ambas escuelas y como cierre se recuperan las voces de referentes del campo y docentes de la FADU-UNL.

En el capítulo seis, proponemos un diálogo sobre la relación teoría-práctica y sus vinculaciones con la dimensión curricular en la FADU-UNL. Para ello, profundizamos en el análisis de los espacios transversales de la carrera y los Talleres de Diseño como lugares de convergencia para la teoría y la práctica. Mencionamos también, la importancia de releer el carácter 'flexible' del currículo como 'juego oculto' (Perkins, 2010) y, en relación con ello, interpretamos una trayectoria de formación en términos de 'cristalización'.

En el séptimo capítulo revisamos los beneficios de la educación experiencial para consolidar la relación de la teoría y la práctica. Para comenzar con este desarrollo, partimos de la descripción de tres aspectos que componen la enseñanza del diseño en nuestra facultad: la crítica como elemento fundamental de la autoevaluación del proyectista, la autonomía como propósito en la formación de los estudiantes y las comunidades de aprendizaje, como ámbitos de intercambio

'naturalizados' en los talleres de diseño. A partir de estos tres elementos fundamentamos los beneficios de la experiencialidad y la importancia de su curricularización en el marco del proyecto.

Por último, desarrollamos las conclusiones de nuestra investigación y las fuentes bibliográficas y documentales consultadas. En anexo, presentamos las entrevistas realizadas a los referentes del campo, las autoridades de la UNL, los profesores de la LDCV, los graduados y los estudiantes avanzados de nuestra carrera. Para su visualización, las mismas se disponen a partir de una serie de cuadros que permite una lectura 'en paralelo' de las respuestas obtenidas. Además, se muestran las gráficas que reponen las trayectorias que los estudiantes realizan por el plan de estudios de la carrera, las preferencias en la elección de asignaturas optativas y electivas y las recuperaciones de contenidos teóricos y prácticos en las asignaturas troncales de la carrera y en la Tesina de Graduación como espacio transversal. Dentro del anexo, sumamos la síntesis de los materiales relevados para la construcción del capítulo referido a los antecedentes de investigación y la nómina actualizada al año 2017 de asignaturas optativas y electivas.

Capítulo 01

Fundamentación del tema elegido

1.1. Enunciado de la problemática

La pregunta acerca del modo en que los diseñadores se forman como profesionales en los ámbitos académicos nos parece insoslayable, ya que en estos profesionales recae buena parte de la responsabilidad de volver accesible la información en sociedades 'mediatizadas'. El papel del diseñador trasciende la concepción 'cosmética' de las imágenes y de los objetos del mundo. Desde una perspectiva semiótico-cultural, cada intervención del diseño se materializa en un signo que porta sentido y actúa como regulador de las prácticas sociales (Ledesma, 1997: 54).

En concordancia con lo antes expuesto, Devalle (2009: 15) plantea que la 'hegemonía de lo visual' a escala global, es una problemática sobre la que existe un extenso corpus de textos provenientes de diferentes disciplinas entre las que se encuentra el Diseño. Sin embargo, "se ha descuidado la modalidad de producción de lo visible, donde el Diseño Gráfico desempeña un rol protagónico". Al respecto, la autora remarca la necesidad de reconocer en el diseño 'todo un cuerpo de saberes y de prácticas' que posibilitan la existencia y entidad de las imágenes en tanto elementos que habitan y ayudan a perfilar el carácter de las sociedades modernas. En este sentido, el abordaje de la escisión teoría-práctica en la enseñanza del diseño resulta un espacio potente de indagación porque focaliza en un ámbito poco explorado al interior del campo disciplinar. La autora considera oportuno revisar los enfoques más tradicionales (y por cierto escasos) acerca de una historización de la enseñanza del diseño en las universidades que se supedita a considerarlo como "consolidado aún antes de su conformación disciplinaria" (20).¹ Para ahondar en este interrogante y teniendo en cuenta el carácter situado de la investigación, consideramos oportuno pensar el problema desde al menos tres perspectivas.

La primera exige una reflexión crítica que explicita el modo en que la FADU-UNL define a la disciplina del Diseño. Para ello, es menester construir un análisis diacrónico que visibilice las urdimbres que entretejen decisiones políticas, discursos institucionales e instrumentaciones para la enseñanza del diseño de acuerdo con determinados cánones y tradiciones disciplinares. La segunda supone revisar la especificidad didáctica de lo proyectual. La carrera en la que se focaliza nuestra investigación se enmarca en una facultad de Arquitectura, por ello, la dimensión proyectiva tiene un peso decisivo en la enseñanza. Esto se evidencia con claridad en el plan de estudios vigente en el que se define al diseño de la comunicación visual como "la disciplina que aborda la problemática de la conceptualización, proyectación y producción de los mensajes gráficos y la comunicación en sus diversos soportes de materialización visual" (FADU-UNL, 2000: 2). En

¹ Según Devalle, "esta tendencia se insinúa como una constante en los trabajos de difusión que circulan internacionalmente. De acuerdo con los autores por ella citados, el DG nace con las primeras manifestaciones de la humanidad (Meggs, 1983 [1999]), o como consecuencia del jaque mortal al concepto tradicional de Arte que proponen las vanguardias artísticas (Hollis, 1994), o bien como desprendimiento natural del Movimiento Moderno en Arquitectura (Méndez Mosquera, 1969; González Ruiz, 1969)."

esta concepción se plasma un accionar tripartito y sucesivo: las dos primeras instancias poseen carácter cognitivo donde la 'conceptualización' supone la abstracción de un problema y lo 'proyectual' estima una ideación separada de la actualización final en un soporte determinado. Dicha actualización refiere al modo en que la idea 'encarna' en una forma determinada transformándose en una materialidad concreta. Finalmente, la tercera perspectiva, focaliza en la dimensión comunicacional que aporta otra mirada y redefine el perfil de la carrera. En la reestructuración curricular del año 2001 la noción de diseño se vincula definitivamente a la idea de 'comunicación visual'. Ello comporta en principio la ampliación de las incumbencias profesionales alejándose del supuesto encorsetamiento que acarrea la 'materialidad gráfica'. La omisión del término 'gráfico' sugiere un alejamiento entre los procedimientos cognitivos del proyectista y los haceres caracterizados por el contacto con los soportes materiales. De esta manera, se subraya su perfil disciplinar por fuera de los oficios que dieran nacimiento a la tarea del diseñador, principalmente la imprenta y la edición tipográfica.

1.1.1. El proyecto como base epistémica y metodológica

El carácter central de la proyectualidad marca el rumbo de las decisiones curriculares en la FADU-UNL. La idea de 'proyectar' hunde sus raíces en los inicios de la Modernidad y remite a la posibilidad de anticiparse imaginariamente y, luego, a través de los sistemas de representación, a la materialidad propia de una obra. Ese perfil se evidencia en las estrategias de formación de la FADU, sobre todo en las asignaturas troncales de la carrera, es decir, en los Talleres de Diseño. En el Tratado de Arquitectura del Siglo XV, Alberti ya sostiene que "el diseño es toda idea separada de la materia; es la imagen de la obra independientemente de los procesos técnicos y de los materiales necesarios para realizarla" (Alberti; en Argan, 1973: 24). El concepto se amplía del siguiente modo:

Será posible proyectar en mente y espíritu las formas en su totalidad, dejando a un lado todo el material, tal objetivo lo conseguiremos mediante el trazado y previa delimitación de ángulos y líneas en una dirección y con una interrelación determinada. Será una puesta por escrito realizada a base de líneas y de ángulos y llevada a término por una mente y una inteligencia cultas (Alberti, 1550 [1991]: 61).

La definición refiere a una actividad mental, lo proyectivo es sólo pensamiento para una concreción futura, hipotética. En los Talleres de la FADU se apela a la generación de consignas de trabajo que apuntan a un 'simulacro' de la acción profesional del diseño. Esta modalidad de enseñanza decanta en un trabajo 'de laboratorio' que fomenta, de manera explícita, la construcción del conocimiento proyectual a partir de introducir un número creciente de variables que complejizan y contextualizan paulatinamente el trabajo a realizar.

Por otra parte, la cercanía del diseño y la comunicación implica comprender de modo más profundo la tradición de enseñanza que recupera la FADU-UNL (Bona y Kemerer, 2009). El acercamiento entre ambas disciplinas es histórico y fue propiciado en la Alemania de posguerra, en la llamada "hfg ulm" (sic.).² Heredera de algunas de las tradiciones del Bauhaus,³ la Escuela de Ulm

2 "hochschule für gestaltung ulm" o "Escuela de la forma" fundada en 1955 en la ciudad alemana de Ulm. El uso de minúsculas en el nombre (y luego en toda su producción editorial), forma parte de una decisión política e ideológica de sus fundadores y alumnos que veían allí el reflejo de las intenciones de "igualdad en la heterogeneidad" que caracterizó al pensamiento de la escuela.

3 Bauhaus es el nombre de la escuela de diseño de Weimar, pero también de la vanguardia artística que en ella se origina. Fundada en 1919, y caracterizada por un pensamiento utópico de unir el arte a la vida cotidiana, en la década del '30 debió cerrar sus puertas, pero sus productos resultan canónicos para el diseño moderno.

representa el inicio del diseño moderno al vincularlo con las ciencias y las esferas de la producción industrial. Es importante focalizar en este punto porque ayuda a comprender una faceta clave en la dimensión histórica del problema de la escisión teoría-práctica en el ámbito de la enseñanza del diseño. Devalle (2013: 136) alerta sobre lo llamativo que resulta "la pervivencia de la separación entre teoría y práctica, en la medida en que evidencia una concepción instrumental del pensamiento y de la acción". Según la autora, esa tendencia se vincula directamente con el modo en que se concibe la disciplina desde una perspectiva 'profesionalista' que ha instaurado la acción de evaluar los productos del diseño únicamente "en términos de eficacia". Este 'profesionalismo' es producto de procesos más globales y complejos que las prácticas y estrategias puntuales de cada ámbito de enseñanza. Se arraigan en un devenir histórico que, a lo largo de las últimas décadas, ha sido delineado por el mercado y la lógica capitalista donde el diseño busca nichos para la acción. En ese macrocontexto, Devalle entiende que se ha naturalizado la llegada a los ámbitos universitarios de una "crisis sobre el otro para quien se proyecta" y un desmesurado crecimiento de algunas ramas del diseño en detrimento de las demás.

En relación con esta perspectiva 'instrumentalista' es posible pensar la visión parcelaria que los propios diseñadores asumen respecto de las acciones práctico-profesionales y las acciones teórico-reflexivas. Mazzeo (2014: 32) focaliza en la llamativa ausencia de producciones escriturarias sobre diseño realizadas por diseñadores. No obstante ello, la producción de textos reflexivos sobre la disciplina es multivariada y, en una perspectiva histórica y global, también cuantiosa. Lo que sucede es que esa producción teórica queda a cargo de voces provenientes de la comunicación, de la semiótica, del arte y la estética, de la literatura, e incluso, del marketing y la publicidad.

En nuestra investigación, asumimos la necesidad de hallar en la dimensión curricular espacios que posibiliten articular teoría y práctica teniendo en cuenta las dimensiones históricas y epistémicas que han colaborado en su desvinculación. Por ello, los análisis y propuestas que se deriven del estudio se enfocarán en la formación de profesionales comprometidos con su hacer y con el entorno social en que se inscriban sus intervenciones. La necesidad de plantear, desde los programas para la enseñanza, una 'desnaturalización' de la distancia entre producción y pensamiento crítico aportará a legitimar una 'reflexión en la acción' (Schön, 1992) muchas veces invisibilizada por la mera práctica.

1.2. Surgimiento y consolidación del diseño en la FADU-UNL

El recorrido planteado en los párrafos anteriores nos permite esbozar dos propósitos centrales: dar cuenta de aquellos aspectos que obstruyen la relación teoría-práctica y activar la discusión sobre éstos en el ámbito de las investigaciones sobre la didáctica del proyecto. Es posible ahora, y en las claves mencionadas, plantear una reflexión acerca del modo en que la LDCV se implementa en la FADU-UNL con el objetivo de hacer visibles las convergencias con la problemática de nuestra investigación. La lectura se centra en los momentos decisivos⁴ para la construcción curricular de la carrera y permite hipotetizar, mediante el análisis crítico de las fuentes bibliográ-

4 Se apela a la estrategia de una 'genealogía' desde la propuesta de Foucault (1990 [1995]: 16), es decir "algo que intenta restituir las condiciones de aparición de una singularidad a partir de múltiples elementos determinantes, en relación con los cuales esa singularidad aparece, no como el producto, sino como el efecto". Una genealogía, se define entonces "por oposición a una génesis que se orienta hacia la unidad de una causa principal cargada de una descendencia múltiple". La estrategia es recuperada desde Ledesma (2003) quien propone una 'genealogía del diseño' con el objetivo de rastrear en la historia de la disciplina, momentos claves que colaboraron en la construcción de los diversos modos en que el diseño se define en la actualidad.

ficas y documentales, los modos en que se ha 'naturalizado' una prevalencia de la práctica por sobre la teoría.

1.2.1. Fundación de la FAU-UNL

En 1984 y en el contexto del retorno a la democracia, un grupo de estudiantes de la carrera de Arquitectura de la Universidad Católica de Santa Fe decide dar visibilidad pública a un malestar asentado en la imposibilidad de la participación estudiantil al interior de la Casa de Estudios. El 13 de julio de ese mismo año "cientos de estudiantes reunidos en soberana asamblea decidieron no ingresar a la Facultad e instalarse con carpas frente al Arzobispado, en plena Plaza de Mayo, hasta tanto no hubiera un Plan para la Normalización Académica que propiciara la participación de los estudiantes" (Cosentino, 2001: 27). La idea de 'normalización' coagula objetivos diversos, cargados de un fuerte tinte ideológico y político: "libre asociación gremial, democracia política y libertad académica, reivindicaciones reformistas incompatibles con los dogmas de educación confesional" (Falco, 2001: 13). A fines de ese año, la movilización permanente y la partida hacia Buenos Aires de un grupo de jóvenes para gestionar formalmente el pedido de base del reclamo, vio sus frutos, cuando, días después y a través de la radio, se anuncia que "el Estado se compromete a resolver el conflicto y garantizar la prosecución de los estudios de Arquitectura para todos los estudiantes que así lo requirieran" (Cosentino, 2001: 27). La carrera de Arquitectura y Urbanismo de la UNL se funda el 29 de marzo de 1985 y el 15 de noviembre se crea la Facultad de Arquitectura y Urbanismo con sede en el edificio que años antes fuera el Comedor Universitario, cerrado durante la última dictadura militar.

Esta nueva unidad académica, creada bajo las premisas democráticas de la participación activa de todos los estamentos que la componen, tuvo también, desde sus inicios, un fuerte compromiso con la formación académica de excelencia, aspecto que supo vincular de manera intrínseca con el primero logrando una propuesta curricular sin antecedentes en la región: "el ardiente verano de Santa Fe nos encontró trabajando denodadamente en pos de un plan de estudios compatible con el instituto que habían decidido abandonar. Cambiar todo significaba hacer retornar a la mayoría de los alumnos a la etapa inicial de su carrera" (Carli, 2001: 7). La intención fue, desde un principio, dar espacio a todo aquel estudiante que quisiera migrar desde la Universidad Católica o inscribirse para comenzar regularmente el cursado. Fue justamente en el ámbito curricular en que Reinante (2001: 15), uno de los profesores que acompañó este proceso desde sus inicios, menciona a la 'emancipación' como característica fundacional del nuevo plan de estudios:

En el establecimiento de un nuevo currículo se lleva a cabo, generalmente, una confrontación en la cual, distintos grupos y sectores con intereses opuestos y contradictorios, luchan por determinar la selección de contenidos culturales que conformarán un currículum alternativo; éste, históricamente, expresa las expectativas y arriba a la síntesis producto de los mecanismos, de las negociaciones e impresiones que estuvieron en juego.

El carácter 'emancipador' del nuevo currículo que se implementa en la originaria FAU-UNL, se tiñe de los sedimentos de esa confrontación política y social. Ello se explicita en la construcción del primer plan de estudios para Arquitectura y Urbanismo, documento en el que se hace visible la identidad institucional de la Facultad. A nivel curricular se apunta a un modelo de integración y flexibilidad, con base en dos propósitos centrales. En primer término, "la revisión y reformulación del plan de estudios" (Talin, 2001: 4) a partir de una reflexión profunda en lo disciplinar específico, lo profesional como ámbito de acción capaz de modificar realidades concretas y la formación de

alumnos y docentes, en tanto espacio de convergencia de saberes teóricos y prácticos en pos de "saldar las diferencias entre lo técnico y lo profesional". En segundo término, la "consolidación de la formación de recursos humanos en campos del conocimiento disciplinar específico" para optimizar la enseñanza del proyecto y, asegurar así, una construcción del conocimiento basada en el pensamiento crítico y el compromiso social. En este sentido, se vislumbran los ejes que guiarían la reforma curricular del año 2000, la cual apunta a la formación continua y diversificada a través de la incorporación de asignaturas optativas y electivas y al impulso a la formación de posgrado.

1.2.2. Diseño Gráfico en la FADU-UNL

Iniciada la década de 1990, la FAU-UNL se encuentra en pleno proceso de consolidación institucional. Aún contenida en el primer edificio, se enfrenta a problemáticas estructurales que, sin embargo, no lograron frenar el impulso creciente por complejizar su propuesta académica de cara a las demandas sociales propias del entorno. Según Giordano (2004: 13), quien se desempeñó como Vicedecano de la facultad entre 1990 y 1993, resulta determinante "la importancia creciente de los intercambios de mensajes visuales en un contexto fuertemente impactado por el crecimiento exponencial de tecnologías, sistemas y medios de comunicación visual que exige el abordaje integral de la cuestión comunicacional".

En 1994 se implementa formalmente la carrera de Diseño Gráfico en Comunicación Visual (DGCV / FADU-UNL) con una duración de tres años que, desde el ingreso, apunta a la formación de sus estudiantes en la especialidad proyectual. Esa impronta conceptual que estructura la producción, es también el modelo a seguir para la tarea docente y el fundamento insoslayable de los métodos y estrategias para la enseñanza. Por su parte, la conformación de las cátedras tiene, como antecedentes, dos acciones: las "Primeras Jornadas sobre Diseño" de 1992, a cargo de Ricardo Blanco, Guillermo González Ruiz y Arnoldo Gaité (FADU-UBA), instancia que permite "tomar un primer contacto con los referentes más reconocidos en el campo de la enseñanza del diseño" (Giordano, 2004: 13) y, al año siguiente, el "Curso de Formación Superior en Diseño Gráfico". La propuesta articula una serie de seminarios dictados por docentes destacados a nivel nacional: Alfredo Saavedra en el Taller de Diseño Gráfico, Marta Zatonyi en el Seminario de Estética, María del Valle Ledesma en el de Comunicación, Héctor de Pino en el de Psicología y Simón Feldman en Diseño Gráfico Cinético (14).

Los objetivos del primer plan de estudios (FADU-UNL, 1993) para la obtención del título de Diseñador Gráfico en Comunicación Visual, están orientados en tres direcciones: la formación en cultura general, la formación específica y la formación ética. El propósito general es impulsar el desarrollo creativo como 'capacidad básica' en equilibrio con una actitud y un pensamiento crítico rigurosamente fundamentado. En el documento "Plan de estudios" se visualiza un modelo curricular de base relacional, demostrando la concepción holística que la institución posee hasta hoy, acerca de la formación. Ello se evidencia en los cuatro 'caracteres fundamentales' del Modelo de Plan: 'integración y síntesis' (que estructura el plan en 'Ciclos de Formación' y 'Áreas de Conocimiento'), 'interdisciplina' (que facilita la vinculación del estudiante y el egresado con campos del saber afines), 'extensión universitaria' (que aproxima la Academia al medio productivo) y 'flexibilidad curricular' (que propicia recorridos múltiples y heterogéneos de acuerdo con los intereses particulares del estudiantado).

En la esquematización se pueden visualizar dos decisiones: la primera tiene que ver con el régimen de correlatividades 'activas'⁵ o 'pasivas'⁶ y la segunda con la diversificación de recorridos que dicho régimen admite. A la luz de los debates suscitados en torno a la problemática curricular que se darían en la UNL dentro del Programa Millenium (PM) en 1995, esta característica es destacada como un punto fuerte en el planteo de FADU y retomada en la reestructuración curricular de 2001.

	CICLO BÁSICO 1º Año		CICLO FORMACIÓN 2º Año		CICLO PROFESIONAL 3º Año	
	1º Cuatrimestre	2º Cuatrimestre	1º Cuatrimestre	2º Cuatrimestre	1º Cuatrimestre	2º Cuatrimestre
ÁREA CIENCIAS SOCIALES		Comunic. 1 Organización Social y Política Argentina (OSYPA)	Comunic. 2 Sociología	Historia D.G. 1	Historia D.G. 2	
ÁREA DISEÑO	Morfología 1 Taller de Diseño Gráfico 1 Sistemas de Represent. Tipografía 1		Morfología 2 Taller de Diseño Gráfico 2 Tipografía 2		Taller de Diseño Gráfico 3	
ÁREA TECNOLOGÍA		Medios EyA 1	Medios EyA 2 Tecnología 1		Tecnología 2	

Plan de estudios de la Carrera de Diseño Gráfico en Comunicación Visual de la FADU-UNL implementado en 1994.
La concepción curricular 'flexible' arbitra la superposición de tres Áreas de Conocimiento y tres Ciclos de Formación. El plan de estudios se compone como una grilla donde las asignaturas se organizan en una bidimensión con idéntica jerarquía. La direccionalidad de las 'flechas' sirve para representar las correlatividades entre materias.

1.2.3. La LDCV / FADU-UNL

Con el objetivo de cumplimentar lo pautado un año antes en el documento "Evaluación institucional para el mejoramiento de la calidad en la UNL" en 1995 se puso en marcha el PM, espacio habilitado por la UNL para un debate profundo sobre la problemática curricular universitaria y uno de los antecedentes nodales de la reestructuración curricular de la FADU en 2001. Stubrin (1997: 10), Secretario Académico de la UNL entre 1994 y 2000, menciona que es preciso "rescatar el currículo de la zona burocrático formal en que por momentos parece confinarse, propulsándolo al ámbito de la conciencia pública de los participantes". De acuerdo con la premisa, en el PM prevalece un marcado interés por defender una formación académica de excelencia basada en valores como la multiplicidad y heterogeneidad para las propuestas de enseñanza. Su perspectiva fundacional pretendió interconectar las asignaturas al interior de cada plan de estudios desde la 'colección' y hacia su integración holística. Veinte años después y focalizando en el ámbito de la FADU-UNL, es posible afirmar que el PM tuvo incidencia directa en lo que hoy puede pensarse como una refundación de las carreras de DCV y de Arquitectura y Urbanismo (AyU).

5 "Categoría que comprende a aquellas asignaturas que son condición para el estudio de otra." (Programa Millenium, 1997: 67).

6 "Categoría que comprende a aquellas asignaturas que requieren para su estudio el tránsito por n asignaturas previas." (Programa Millenium, 1997: 67).

El PM (1997: 143) define al plan de estudios como un "documento que concentra y fundamenta el *por qué*, el *para qué* y el *cómo* de la existencia de una determinada carrera". Los expertos detectan la urgencia de centrarse en la 'transformación curricular' a fin de revisar de manera global las modalidades curriculares implementadas en las unidades académicas de la UNL. Una discusión central en torno a ello, confronta las nociones de currículo 'abierto' o 'cerrado'. Saleme (1997: 22), profesora convocada en el marco del proyecto, problematiza en torno a esta dualidad para generar una instancia dialógica que evite la dicotomización de posiciones. Al respecto sostiene que "debemos tener claridad sobre el funcionamiento de una universidad en un mundo en cambio, pero sin dar un salto en el vacío. Sin llegar a un currículo totalmente abierto se pueden establecer relaciones intracurriculares entre materias".

La palabra clave es 'vinculación' en tanto relación dialógica, potente y de retroalimentación entre disciplinas, asignaturas, contenidos y recursos materiales y humanos. Litwin (PM: 28), quien también participó de los ateneos, señala que una de las ideas centrales reside en el "encadenamiento de ciclos" para apuntar a un aprendizaje continuo que no encasille el grado y el posgrado como compartimentos estancos. Subraya que es necesario abandonar una formación únicamente profesionalista y, en cambio, fomentar "una fuerte formación en campos disciplinares" que respalde la 'flexibilidad curricular'.

Con este antecedente, hacia fines de la década del noventa comienzan a plantearse en la FADU-UNL las reformas curriculares que se darían en ambas carreras. Según Giordano (2004: 14):

Como consecuencia de los lineamientos del Programa Millenium de la UNL y de los resultados de la Evaluación Preliminar Diagnóstica, la FADU elaboró un Programa de Transformación Curricular (1998) en el que expresa la voluntad de cambio de la currícula a partir del reconocimiento de la necesidad de adecuación a las complejidades del mundo contemporáneo.

Irigoyen (1999: 56) describe el proceso de transformación curricular en términos de 'necesidad', teniendo en cuenta la responsabilidad que la institución universitaria posee en relación con la formación de profesionales competentes. En pos de ello, sostiene que en la FADU es necesario "tender a la formación de capacidades cognitivas y actitudes orientadas a la creatividad, la resolución de problemas, el autoaprendizaje, el desarrollo del oficio, la formación permanente y la autogestión por sobre la modelística y el reduccionismo de tan sólo *saber hacer*" (57).

En sintonía con ello, se hace hincapié en las particularidades de la enseñanza y el aprendizaje proyectuales, para los que es menester vincular "teoría y práctica en sentido dialéctico, no jerárquico". La reflexión más profunda sobre la que sería la LDCV gira en torno a la incorporación de contenidos considerados indispensables para la jerarquización del título y la propiciación de nuevos espacios de convergencia entre campos del saber. Mediante esta estrategia, se plantea definitivamente el crecimiento cualitativo de la titulación y la vinculación formalmente instituida del diseño con la investigación académica.

1.3. Organización curricular de la LDCV / FADU-UNL

La transformación de la carrera de DGCV en LDCV se presenta como una verdadera amplificación y diversificación de la disciplina. Operativamente, estima una duración de cuatro años y me-

dio de cursado más tres semestres destinados a la producción de la Tesina de Graduación. Esta instrumentación marca el pasaje hacia una modalidad de enseñanza del diseño que contempla "enfatar en la dimensión epistémica del campo y propender a que los estudiantes produzcan una reflexión sistemática y crítica sobre la misma" (Talin, 2004: 51). El nuevo plan articula una doble experticia: "su titulación habilita tanto para la práctica profesional como para el desarrollo de una formación destinada a la teorización del Diseño". Siguiendo ese propósito, "se organiza como una estructura tramada compuesta por dos ciclos, como estadios formativos, y tres áreas de conocimiento, sistema que coordina horizontal y verticalmente los distintos objetivos y contenidos de las asignaturas" (50).

	CICLO BÁSICO				CICLO SUPERIOR			
	1° Nivel		2° Nivel		3° Nivel		4° Nivel	
ÁREA DISEÑO	Taller Dis. 1		Taller Diseño 2		Taller Diseño 3		Taller Diseño 4	
			Tipografía 1		Tipografía 2			
	Morfología 1		Morfología 2					
	Sist. de Rep.							
ÁREA CIENCIAS SOCIALES	Intro. Hist.		Historia 1		Historia 2		T. y Crítica	
	Taller Introdutorio		Intro. Com.	Com. 1	Com. 2	Com. 3	Taller de Tesina	
							Metodología	
						Epistemología		
ÁREA TECNOLOGÍA	Taller Mat.							
					Medios EYA 1	Medios EYA 2		
	IMD							
			Tecnología 1	Tecnología 2	Tecnología 3			Pca. Prof. y Legal

Plan de estudios de la LDCV / FADU-UNL, 2001.

El plan de estudios pone en relación tres Áreas de Conocimiento, con dos Ciclos Formativos que se organizan en 'columnas'. Los espacios 'transversales' que aparecen al inicio y al final de la estructura y la incorporación de asignaturas con modalidad 'optativa' y 'electiva' visibilizan la profundidad de las estrategias con las que se pensaron los recorridos de los estudiantes. Estas incorporaciones ponen de manifiesto una concepción holística de la disciplina que posibilita diferentes adscripciones formativas para cada sujeto que transita la carrera.

En cuanto a su estructura y funcionamiento, los Ciclos se definen como "metas intermedias a lograr por el currículum en el contexto general de la carrera, como instancias de un proyecto pedagógico que define cada estadio formativo, sus objetivos, tipos de formación, niveles de complejidad y autogestión, y que otorga coherencia a las asignaturas en un proyecto global" (FADU-UNL, 2001-a: 6). La primera de las columnas está ocupada por el Ciclo Básico que posee carácter introductorio. Sus objetivos tienden a iniciar al alumno en el conocimiento de la disciplina del diseño y favorecer un primer contacto con los sistemas de representación gráfica, la comunicación y la

proyección fundamentada. Los propósitos propenden a una concepción vincular de saberes: los previos al ingreso al ámbito académico y aquellos que el estudiante va adquiriendo en la facultad en su contacto con las asignaturas y, a su vez, la construcción de un razonamiento abductivo que permita inferir hipótesis acerca de las problemáticas contextuales que el diseño ayuda a resolver. Con el Taller Introductorio como espacio transversal, los estudiantes toman contacto por primera vez con las particularidades del proyecto y es la asignatura común a los ingresantes de las carreras de Arquitectura, Diseño de la Comunicación Visual y Diseño Industrial: "su objetivo es cumplir la función de nexo entre la formación que posee el alumno que ingresa de la escuela media con las exigencias universitarias de la FADU" (Talin, 2004: 54). Compuesto por cinco módulos -tres con modalidad taller y dos con modalidad teórica-, sus objetivos generales se sintetizan en cuatro acciones: "ambientación, compatibilización, formación disciplinar básica y comunicación".

El Ciclo Superior, en cambio, tiene el carácter "de formación y aborda el núcleo central disciplinar, formación profesional e integrada" (50). Se destacan entre sus objetivos generales aquellos que proponen la "instrumentación de la labor teórico-práctica en el máximo nivel de complejidad y profundidad de la disciplina"; la ponderación "del pensamiento crítico y creador"; y el "reforzamiento de la interdisciplinariedad" (50-51). Incluye a la Tesina de Graduación como espacio transversal, donde se delinea el plan de tesina que guiará el trabajo de investigación en los siguientes tres semestres de manera autogestionada y con la orientación de un director. Desde la institución, la Tesina de Graduación es entendida como "instancia de síntesis dialéctica entre los conocimientos, recursos técnicos y metodológicos del campo del diseño y comunicación visual y la interpretación crítica de las problemáticas socio-políticas contemporáneas a los efectos de operar en sus diversos niveles de intervención" (Guerra, Ledesma y Wolkowicz, 2004: 118).

En la horizontalidad, la estructuración del plan de estudios estipula tres Áreas de Conocimiento, en tanto "unidades epistemológicas que configuran los distintos sectores del saber de la carrera." (FADU-UNL, 2001-a: 8). La primera se denomina 'Área Diseño' y conjuga los objetivos que tienen que ver con la proyectualidad y la representación y apunta fundamentalmente al acercamiento inicial de los estudiantes a las metodologías del proyecto. Tiene una impronta fuertemente exploratoria y una imbricación absoluta a la idea de proyección fundamentada, mencionando a la dimensión contextual-social como argumento para la acción del diseño.

En el Área Ciencias Sociales se agrupan contenidos con carácter estrictamente teórico, relacionados con la comunicación, la historia, la teoría y la crítica. Su relevancia subraya las posibilidades argumentales y estratégicas de un planteo de diseño y marca el punto de partida para la investigación y la producción teórica en el campo. Los propósitos globales del Área propenden a una construcción del conocimiento crítico y fundamentado y a la capacidad para hipotetizar e inferir resoluciones acordes y funcionales respecto de un contexto de acción. Además, aporta de manera fundamental al espacio transversal de la Tesina de Graduación, ya que proporciona marcos teóricos de base para realizar recortes y reflexiones sobre un posible problema objeto de estudio.

En el Área Tecnología se abordan aquellas cuestiones que hacen a la materialización de un proyecto, como los soportes, tecnologías de producción y las necesidades que el medio establece para la concreción de un diseño. Sus objetivos generales focalizan en la posibilidad de trascender la concepción puramente utilitaria o subsidiaria de los soportes para entenderlos como parte intrínseca de la comunicación que se propone construir.

En su esquematización, el plan se presenta como una síntesis visual de las asignaturas obligatorias de la carrera y representa el corolario de un extenso proceso de configuración curricular que durante los últimos dieciocho años no ha tenido profundas modificaciones. A esta estructura se suman la Acreditación de Idioma Extranjero de Nivel Intermedio y las asignaturas optativas y electivas⁷ con las que se debe reunir un total de dieciocho créditos académicos (o doscientas setenta horas de cursado) para completar los estudios.⁸ Las primeras se definen como "aquellas que el alumno podrá tomar de la propia oferta curricular de la FADU, en cualquiera de las carreras que se desarrollen" (FADU-UNL, 2001-a: 51). La facultad dispone de una nómina de quince asignaturas con esta modalidad cuya oferta apunta principalmente a orientar la formación ya sea desde la especialización o el posgrado. En cuanto a las electivas, son "aquellas que el alumno pueda tomar de la oferta de la UNL y de otras universidades reconocidas" (52). Esta modalidad, fortalece la especialización y los perfiles para el posgrado, pero también fomenta la movilidad universitaria y el intercambio académico permitiendo experiencias de formación enriquecidas en otros ámbitos y el contacto con disciplinas y campos del conocimiento muy distantes. La inclusión de estas asignaturas pertenecientes a todas las unidades académicas de la UNL es, por tanto, uno de los aspectos que explicita con mayor transparencia el interés de la FADU por una flexibilización curricular que apunte a la formación de graduados con competencias específicas y de mayor complejidad. Según Irigoyen (1999: 57):

Más allá de las profundas implicancias que supone el incremento de la oferta educativa, interesa debatir los modos en que, a partir de un núcleo central obligatorio y de definición del perfil disciplinar, se puede flexibilizar el desarrollo del plan de estudios con la inclusión de asignaturas que pueden ofrecer orientaciones, terminalidades, factibles de ser redefinidas según se presente la demanda y complementadas con la formación de posgrado.

Por otra parte, un aspecto que cobra particular importancia en el debate para la transformación curricular es el Régimen de Correlatividades que:

Caracteriza la organización del currículo, tanto sea abierta o guiada por asignaturas troncales, áreas disciplinares y ciclos. El sistema intenta establecer los grados de relación que entre los diferentes recortes de saberes deben darse para la construcción de un conocimiento formal. Su diseño alude a los recorridos por lo que transitará el alumno en su proceso de aprendizaje, determina los niveles de conocimientos requeridos para abordar instancias de mayor complejidad y establece los grados de síntesis y maduración característicos de los sucesivos ciclos formativos (61).

El sistema de correlatividades que se plantea es el que hasta hoy se mantiene en la LDCV / FADU-UNL. Como ya mencionamos, es posible hipotetizar que esa prevalencia de correlatividades 'pasivas' entre asignaturas, el escaso número de correlatividades 'activas' y la existencia latente de un perfil marcadamente profesionalista son los aspectos que habilitaron una negativa tendencia en los recorridos de los estudiantes que jerarquiza el aprendizaje de contenidos prácticos por sobre los contenidos teóricos.

7 La nómina completa de la propuesta 2017 se incluye en anexo.

8 La FADU-UNL exige que, al menos, dos de las asignaturas seleccionadas por el alumno pertenezcan al grupo de las Ciencias Sociales.

1.4. Inclusión de políticas académicas que integran la enseñanza con la investigación y la extensión en el currículo

1.4.1. Iniciación temprana en la investigación como estrategia para consolidar el vínculo teoría-práctica

La UNL fomenta la formación de sus estudiantes avanzados⁹ en investigación científico-tecnológica o científico-social a partir del Programa de Cientibecas. En 2016, la FADU-UNL dispone de veinticinco plazas asignadas entre las tres carreras. En el registro que la FADU-UNL publica en 2014, se remarca el crecimiento paulatino del programa al interior de la institución en un 700% entre 2000 y 2013 (FADU-UNL, 2014: 50). En este documento es posible visualizar que, si bien el registro de cientibecarios en FADU comienza en 2000, es recién en la convocatoria de 2009 cuando aparecen por primera vez trabajos de investigación provenientes de la LDCV.

La propuesta alienta a los becarios a participar en diferentes espacios que permitan la puesta en común y el intercambio de perspectivas logradas mediante el trabajo realizado. Del último registro publicado, se destaca la propuesta del estudiante Franco Valente titulada "Diseño / Proyecto: perspectivas sobre concepciones y prácticas en la FADU - UNL".¹⁰ En dicho trabajo se destacan las herramientas para procesar los cuantiosos datos recabados a partir del análisis de los programas de estudio de las diferentes asignaturas con modalidad Taller de las tres carreras presenciales de grado de la FADU-UNL. Según el autor, la cientibeca constituyó un primer tramo de desarrollo investigativo para luego dar inicio al desarrollo de la Tesina de Graduación (Valente, 2016: 21).

Es importante subrayar que las actividades de iniciación en la investigación no se agotan en la producción de contenidos sino que, mediante acciones concretas, se busca que los estudiantes-investigadores puedan participar en escenarios para la socialización, el debate y la puesta en común de los desarrollos alcanzados. En esta lógica se inscribe el Encuentro de Jóvenes Investigadores (EJI) que la UNL organiza anualmente desde 1996. A partir de 2009 se registran participaciones de estudiantes o graduados noveles provenientes de la LDCV / FADU-UNL (FADU-UNL, 2014: 52), con trabajos que, en su mayoría, responden a síntesis de investigaciones producidas en el marco de una Cientibeca o de la Tesina de Graduación.

Otro espacio que estimula la formación temprana en la investigación son las jornadas bianuales sobre cómic y medios digitales organizadas por la Cátedra de Medios Expresivos y Audiovisuales de la LDCV / FADU-UNL a cargo de la Prof. Ysabel Tamayo. En estos espacios, denominados "Las Lulú" (cómic e historieta) y "Lascocotic" (nuevos medios audiovisuales) se fomenta la participación de los estudiantes en paneles de debate, *workshops* a cargo de expertos reconocidos en el medio y conferencias centrales desarrolladas por referentes locales y regionales. Dada la temática, ambos eventos se reproducen en paralelo de manera virtual lo cual permite, gracias a la inmediatez de Internet, acceder y realizar videoconferencias y acciones virtuales que se transmiten en simultáneo y fomentan el trabajo en 'grupos remotos'.

⁹ Programa de becas dirigido "a estudiantes que cuenten con el cincuenta por ciento de las asignaturas aprobadas del plan de estudios de su carrera y que registren como mínimo cinco materias pendientes de aprobación". Supone el desarrollo de un trabajo con una duración de quince meses, dentro de un proyecto de investigación reconocido por la UNL. A la vez requiere la aprobación de una asignatura obligatoria ('Iniciación a la investigación científica') que proporcione al becario conocimientos teóricos y prácticos específicos respecto de las actividades propiciadas por la beca (UNL, 2017).

¹⁰ La propuesta se enmarca en el CAI+D 2011 "Investigación en Diseño: cartografía del presente. Recorridos temáticos, metodológicos y epistemológicos de investigaciones realizadas en Universidades Públicas entre 2007 y 2012. Del mapa al modelo", dirigido por la Prof. Nidia Maidana.

Por otra parte, el equipo docente del Taller de Gráfica Digital (TGD) a cargo de la Prof. María Elena Tosello genera un nuevo espacio en la FADU para el intercambio de investigaciones proyectuales experimentales a partir de la transmedialidad. Se trata de la Muestra Anual del TGD donde los estudiantes exponen los desarrollos maquetados durante la cursada. Esta asignatura se dicta en la FADU-UNL con modalidad 'optativa' por lo que agrupa a estudiantes que provienen de las tres carreras que se dictan en la facultad. Según Tosello (2017), el propósito central de la asignatura consiste en estimular a los alumnos para que adquieran competencias en, al menos, un lenguaje propio de los medios digitales: "tal como se aprende una lengua –castellano, inglés, italiano-, o el lenguaje matemático o musical, se espera incorporar en los estudiantes la idea de que hay que aprender un *idioma informático*". A la vez, estas exposiciones construyen vínculos con otros ámbitos destinados a la investigación en medios digitales, como por ejemplo SIGraDI.

Una última propuesta de intercambio que interesa recuperar como política instituida en la FADU-UNL para fortalecer el inicio temprano de una trayectoria en investigación, es el 'Taller de Ideas' evento anual implementado en 2014. Según Sergio Cosentino (2016), entonces Vicedecano de la FADU, es a partir de la segunda edición que se busca construir un espacio común para las tres carreras de grado que se dictan en la casa con el objetivo de que los estudiantes "confluyan y sea una oportunidad de compartir contenidos de manera transversal, a la vez que intercambian inquietudes entre pares y con muchos profesores de todos los niveles y de todas las carreras". La lógica de trabajo se plantea a partir de un tópico de interés local o regional con la suficiente amplitud para ser abordado proyectualmente desde la arquitectura y el urbanismo, el diseño de la comunicación visual y el diseño industrial.¹¹ La metodología plantea un trabajo en equipos mixtos con el monitoreo de un tutor. Los integrantes de dichos grupos deben provenir de las tres carreras y de sus diferentes niveles. Además, para asegurar la participación de todos los estudiantes y docentes que desean inscribirse a las actividades, la institución suspende el dictado regular de clases durante los tres días en que se desarrolla el evento.

El trabajo en ámbito de taller promueve el debate hacia el interior de los grupos y permite a cada estudiante conocer el modo en que 'la otra disciplina' aborda el mismo tema y enriquece las resoluciones posibles que se plantean. Además, cada día, los alumnos y profesores acceden a charlas y conferencias sobre el tópico brindadas por expertos y referentes que son convocados por la facultad en espacios de escucha abiertos a toda la comunidad académica. El éxito del Taller de Ideas evidenciado en el número creciente de estudiantes, profesores y expertos que participan año a año, da cuenta de la relevancia y el interés de la propuesta cuya principal potencialidad radica en el diálogo que posibilita entre actores, métodos, disciplinas, teoría y práctica en pos del proyecto como argumento que da sentido al proceso.

1.4.2. Articulación de la enseñanza con la extensión a través de la educación experiencial

La Secretaría de Extensión de la UNL a través de la Dirección de Incorporación Curricular de la Extensión propicia un marco de acciones que aporten al vínculo genuino entre la enseñanza disciplinar y la práctica real en territorio. La propuesta se enmarca en el Plan de Desarrollo Institucional de la UNL a través del Programa y Acción (PyA) denominado 'Fortalecimiento de la Educación Experiencial en el currículo universitario'. A partir de la implementación de una serie de convocatorias anuales se busca poner a disposición de cátedras y alumnos de toda la univer-

¹¹ La primera edición en 2014 con formato de Jornada, es destinada exclusivamente a los alumnos de la carrera de Arquitectura y Urbanismo con la temática "Tensiones y mixturas. Movilidad, Urbanidad, Densidad en un sector estratégico de la ciudad de Santa Fe". La edición 2015 abre la propuesta a todos los estudiantes de la FADU bajo el tópico "Lugares y paisajes". En 2016 el tema es "Movilidad Urbana" y en 2017 versa sobre "El diseño en el manejo de la emergencia hídrica".

sidad la posibilidad de participar en proyectos que involucren acciones en contexto. Mediante talleres y encuentros, se capacita e informa a los docentes acerca de las dimensiones operativas que supone la experiencialidad: planteo de la situación problemática a abordar, relación con los contenidos disciplinares, evaluación de las prácticas, entre otros.

Las PEEE se caracterizan por involucrar la extensión universitaria más allá de los Proyectos de Extensión de Cátedra (PEC) y Proyectos de Extensión de Interés Social (PEIS) porque suponen imbricar la práctica real con el programa de las asignaturas:

Estas experiencias significan la asunción de una perspectiva preocupada por la formación de profesionales críticos, conscientes de su compromiso social en el ejercicio profesional y requiere de una visión pedagógica que aborde la práctica y favorezca procesos de reflexión sobre las vivencias reconstruidas sistemática y conceptualmente, con el objeto de someterlas a niveles crecientes de teorización (UNL, 2007: 2).

En resumen, las estrategias curriculares viabilizadas por la institución para fomentar el vínculo teoría-práctica destacan: un marcado interés en la multiplicidad de recorridos, instancias de 'transversalidad' para el cursado de asignaturas obligatorias, la especialización respecto de las competencias adquiridas incluso desde el grado, detectable en la inclusión de asignaturas con modalidad optativa o electiva y la intención de extender el lazo entre el egresado y la universidad a través del Posgrado. Por su parte, las políticas académicas que apuntan a integrar la enseñanza con las demás funciones sustantivas de la universidad, se actualizan en la vinculación de los alumnos con actividades de investigación (Cientibecas, incorporación a Proyectos CAI+D, Pasantías en Docencia e Investigación) y extensión (incorporación de los alumnos en Proyectos de Extensión de Cátedra -PEC-, Proyectos de Extensión de Interés Social -PEIS- y más recientemente en las actividades relacionadas con las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial -PEEE-).

1.5. Tesis a sostener

El carácter proyectual del diseño define su especificidad didáctica y permea en todos los ámbitos destinados a su enseñanza. El proyecto no aparece como definición única o última para el diseño, pero como mencionamos páginas atrás, en la FADU-UNL se erige como concepción hegemónica que brinda sentido a todas las prácticas relacionadas con la comunicación visual. Lo proyectivo responde a la tradición epistémica heredada de las carreras de Arquitectura (Devalle, 2009: 380) y se evidencia de modo explícito en las asignaturas con modalidad de 'taller'. El establecimiento de los propósitos de enseñanza, los contenidos y las estrategias didácticas que las cátedras plantean, se ve atravesado por la proyectualidad, ya sea como modelo de pensamiento para la acción en los Talleres, o como ámbito de transferencia mediata o inmediata hacia la práctica en las asignaturas teóricas.

La organización curricular establece el carácter troncal de los Talleres de Diseño que centran sus trabajos en la resolución de problemas prácticos de complejidad variable y creciente en el tiempo y apelan a emular la acción del diseñador en la vida profesional. Esta manera de concebir el diseño supedita el hacer proyectual a un análisis de la situación comunicacional a resolver que presupone (de modo naturalizado) la existencia de un comitente. Este rasgo común habilita determinadas metodologías para diseñar, mientras que obtura otras pero considera

siempre una situación hipotética donde, a partir de las necesidades de un cliente, se genera un brief para el planteo de un proyecto de comunicación visual, es decir que se trabaja sobre una demanda preexistente.

Esta modalidad de enseñanza se complejiza a partir de dos aspectos que resultan nodales: en primer lugar, la naturalización de la idea de proyecto como perfil global del diseño, aspecto que incide en la concepción disciplinar que se reproduce en los alumnos de la carrera y, consecuentemente, en el modo en que hacen sus recorridos de formación. En segundo lugar, el carácter troncal que poseen los talleres y los determinantes operativo-administrativos de su implementación que instituyen la subordinación de la reflexión teórica al hacer práctico.

Interrogantes iniciales

Los interrogantes de investigación se vinculan con la dimensión proyectual y las modalidades que se han implementado en la FADU-UNL. Las preguntas tienen por objetivo problematizar la relación teoría-práctica y la dimensión curricular de la LDCV, remarcando los avances ganados en términos de flexibilidad.

- 1.** ¿Cuáles son las instancias de integración teórico-práctica que se promueven desde la institución en términos de políticas académicas que vinculan la enseñanza con la investigación y la extensión? ¿Cómo se actualizan estas políticas en términos de estrategias de enseñanza y aprendizaje?
- 2.** ¿Qué recorridos curriculares realizan los estudiantes? ¿Qué relaciones se pueden inferir entre teoría y práctica a partir de éstos?
- 3.** ¿Cuáles son las prácticas de educación experiencial hacia el interior de la LDCV? ¿Qué estrategias didácticas otorgan sentido a dichas prácticas?
- 4.** ¿De qué manera el currículo establecido en la LDCV / FADU-UNL repercute en el distanciamiento del par teoría-práctica? ¿Cuáles son las percepciones que, sobre este distanciamiento, poseen los estudiantes y los docentes?
- 5.** ¿Qué beneficios plantea la educación experiencial para los estudiantes de la LDCV / FADU-UNL? ¿Pueden las PEEE optimizar las trayectorias de formación a partir de potenciar el carácter flexible del plan de estudios?

Hipótesis

La inclusión de la educación experiencial en el currículo de la LDCV - FADU /UNL posibilita prácticas de enseñanza que favorecen la integración teoría-práctica, ya que promueven perspectivas de integración de contenidos al interior de los programas de las asignaturas y colaboran con la comprensión profunda y perdurable respecto de la complejidad de un tema.

Capítulo 02

Marco teórico

2.1. Didáctica del proyecto

Desde una perspectiva que pone en valor el carácter situado de la enseñanza y el aprendizaje, Camilloni (2007 [2012]: 23-24) propone hablar de 'didácticas específicas' en tanto "campos sistémicos del conocimiento didáctico que se caracterizan por partir de una delimitación de regiones particulares del mundo de la enseñanza". Las 'regiones' más usuales son cinco: 'niveles del sistema educativo', 'edades de los alumnos', 'disciplinas', 'tipo de institución' y 'características de los sujetos'. Esta investigación focaliza en la formación universitaria, en la problemática de la proyectualidad y en la enseñanza del diseño de comunicaciones visuales.

En relación con la didáctica del proyecto como didáctica específica en la FADU-UNL, partimos del recorrido planteado por Mazzeo y Romano (2007, 2014 y 2015) donde se conjugan la noción de 'transposición didáctica' (Chevalard, 1980, en Mazzeo y Romano, 2007: 30) y la propuesta de Astolfi (1997 [2001]) sobre los actores y procesos que confluyen en una actividad didáctica.

El 'triángulo didáctico' (Astolfi, 1997 [2001] en Mazzeo y Romano, 2007: 31) nos permite visualizar la dinámica de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las disciplinas a partir de la puesta en relación de tres componentes: el saber, el docente y el alumno. La propuesta explicita la problemática de la 'transposición didáctica' y la distancia que se establece entre diferentes tipos de saber. En este sentido, un 'saber disciplinar', un 'saber a enseñar', un 'saber enseñado' y un 'saber aprendido' nunca son equivalentes. El panorama se complejiza al considerar que la transposición se produce en dos niveles o fases: una 'externa', vinculante del 'saber disciplinar' y el 'saber a enseñar' que radica en el ámbito curricular, y una 'interna' que refiere a las modalizaciones y estrategias que cada docente elabora para enseñar esos contenidos.

El 'saber' se ubica en el vértice superior del triángulo. Mazzeo y Romano especifican la propuesta original renombrando ese lugar desde lo disciplinar ('Arquitectura-Diseño') y desde la dimensión epistémica ('proceso proyectual'). La relación con la figura del 'docente' (vértice inferior derecho) se produce a través de la acción de 'enseñar', mientras que el vínculo que se da entre el 'saber' y el 'alumno' (vértice inferior izquierdo) es propiciado por el aprendizaje. Lo que se patentiza a través del esquema es que enseñanza y aprendizaje no son procedimientos paralelos que suceden de modo simultáneo y automático, no obstante lo cual, las decisiones estratégicas del docente generan un espacio de imbricación que sustenta a todo el sistema.

La dimensión disciplinar y la dimensión proyectual como modalidad de pensamiento y de acción mencionadas son inescindibles porque una es constituyente de la otra, pero, en el ámbito didáctico, es necesario "enseñar arquitectura [o diseño] y enseñar a proyectar" (Romano, 2015: 92). Esta división nos obliga a repensar los procedimientos y estrategias de enseñanza a partir de considerar que tanto el pensamiento como el proceso proyectual poseen características racionales y

comunicables pero también instancias herméticas "propias de todo proceso creativo". Dado que el simulacro o laboratorio de situaciones homólogas a las de la vida profesional es una de las estrategias de enseñanza más implementadas en los Talleres de Diseño es allí donde se evidencian los procedimientos cognitivos que la proyectualidad promueve paulatinamente en los alumnos. Cabe preguntarse cuáles son los aspectos efectivamente descriptibles de ese procedimiento y por sobre los cuales una investigación inscripta en la didáctica puede realizar aportes sustantivos. Estos interrogantes pueden pensarse en dos grandes líneas, la primera de ellas relacionada con la noción de 'pensamiento proyectual' y la segunda, planteada desde el 'proyecto' como un proceso que conjuga teoría y práctica y que es reclamado como modalidad específica del hacer del diseño aun cuando sus características procesuales han sido recuperadas por múltiples disciplinas.

2.1.1. Pensamiento proyectual

En lo que respecta a la proyectualidad, consideramos valioso retomar los aportes de Morin (1990 [2005]) sobre pensamiento complejo, los cuales ponen en crisis el lugar de la certeza en la construcción del conocimiento en Occidente. En este sentido, las operaciones de simplificación tienden a obstaculizar la posibilidad de tener en cuenta un multivariado espectro de caminos posibles para pensar una problemática. Lo que Morin ha denominado 'paradigma de la simplicidad' plantea que el conocimiento de las cosas se construye a partir de la parcelación de la unidad y, en general, esas partes no tienden a unificarse en un saber holístico. La simplificación como fin último de la ciencia, persigue y condena a la complejidad ya que "o bien separa lo que está ligado (disyunción), o bien unifica lo que es diverso (reducción)" (55).

Morin (17) define la 'complejidad' como "un tejido (*complexus*: lo que está tejido en conjunto) de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple". Este planteo se ajusta al proceso proyectivo caracterizado por la incertidumbre. Según Romano (2015: 53) "el manejo de la complejidad es constituyente del diseño y el alumno debe enfrentarla con acciones proyectuales cuando aún no ha superado la incertidumbre respecto de lo que éstas significan". Visto así, el proyectista inmerso en su proceso de ideación y representación de una materialidad futura se enfrenta constantemente con lo que es eventual y azaroso y debe construir estrategias para resolver cada instancia. El proyecto requiere pensar de manera compleja en el todo y en las partes y en estas últimas no como una sumatoria o colección de partículas discretas sino vinculadas como una red donde cada transformación o cambio incide en la globalidad.

La complejidad como modelo de pensamiento requiere de la 'razón' en tanto "voluntad de tener una visión coherente de los fenómenos, de las cosas y del universo" (101). Esta razón necesita de un pensamiento lógico para absorber los sustratos del conocimiento que se adquiere y del diálogo con todos los elementos que ponen en crisis dichos saberes, esto es, lo discoincidente, lo que parece contrario. Morin apunta a la noción de 'racionalidad' en tanto entendimiento acerca de la imposibilidad de abordar un objeto de estudio de forma lógica y absoluta y a la necesidad de reconocer los lugares de discordancia. La racionalidad "tiene la voluntad de dialogar con aquello que lo resiste" y es por ello opuesta a la 'racionalización', un proceso muchas veces inconsciente por el cual se tiende a desoír o ignorar los puntos de una problemática que ponen en crisis el enfoque con el cual se la aborda. La 'vigilancia' es central en este punto, ya que en el abandono de aquello que atenta contra las concepciones construidas, se encuentra el primer paso hacia la simplificación.

En el proceso proyectual, la prevalencia de variables eventuales que difieren de una serie de principios preestablecidos da cuenta de la flexibilidad que debe poseer el pensamiento proyec-

tual. Según lo mencionado, la 'racionalidad' se presenta como una salida que, con una 'vigilancia epistemológica' constante, permite indagar soluciones posibles aunque no todo resulte producto de la razón y de la lógica. Hay intersticios de opacidad entre una y otra decisión tomada, espacios incógnitos que tienen que ver con la invención. En tal sentido, la heurística de Breyer (2007: 10) se define precisamente como "momento de invención, descubrimiento" que comprende la relación dialéctica entre esas instancias creativas (sincronía) y su carácter de 'salto categorial' en lapsos de tiempo más extensos (diacronía). En este marco, el pensamiento heurístico es "una problemática de imaginación-razonamiento, fantasía-lógica, invención o novedad-reiteración o duplicación, ligada al descubrimiento y a un modo de plantear problemas y aproximar soluciones, como una tentativa de comprender, sistematizar y clasificar modos de pensar-hacer".

Al respecto, es cercano a la complejidad porque exige un diálogo de opuestos que es intrínseco a la actividad inventiva. Polanyi (1967, en Romano, 2015: 57-58) alude a este intersticio incógnito de la situación creativa en términos de 'conocimiento tácito'. Según el autor existe una combinatoria entre conocimientos tácitos y explícitos. Los primeros poseen un carácter estrictamente subjetivo y se basan "en la experiencia, que incluye creencias, imágenes, intuición y modelos mentales, así como habilidades técnicas y artesanales" (58). Schön (1987 [1992]: 55) habla del conocimiento tácito o implícito, en términos de "un saber desde la acción" (60) que se desarrolla en la práctica, que parece inexplicable y que por ello requiere de una "reflexión desde la acción" y "desde y sobre su práctica". En este punto, el conocimiento tácito se vuelve 'explícito' porque adopta cuerpo en la palabra y su naturaleza estructural se hace visible. De este modo, "los profesionales hacen frente a las molestas situaciones 'divergentes' de la práctica". (67).

2.1.2. Producción proyectual

Desde la perspectiva de Souto (2008: 14), lo proyectivo se define como "mirada hacia adelante", que involucra "Los procesos mentales y las asociaciones de carácter específico, y lo producido en función de ellos. Involucra a todo aquello que pueda ser adjetivado por una operatoria específicamente humana, de disposición de pensamientos y/o acciones en función de un objetivo instrumental futuro". En este sentido amplio, entendemos que la proyectualidad atraviesa a las actividades cognitivas del sujeto en su totalidad pero además, pone de manifiesto la necesidad de ese sujeto de situarse en la 'incomodidad' de pensar una realidad objetual que aún no existe. La prefiguración de ese objeto anuda el pensamiento con la acción en una relación intencional y consciente: el proyectista debe todo el tiempo activar su *background* de saberes y experiencias previas y ponerlas al servicio de esa nueva intervención que todavía es imaginaria. Schön (1987 [1992]: 183) plantea que el 'conocimiento práctico común' permite a quien lo posee desarrollar cierta habilidad que no puede, en la mayoría de los casos, explicarse en términos de proceso. Al observar el hacer de arquitectos, músicos, artistas y médicos, el autor se pregunta cuál es el modo en que estos profesionales logran resolver situaciones anticipándose a los posibles problemas que surgen de la misma acción que se está ejecutando. Ese procedimiento hecho consciente habla de una capacidad denominada 'reflexión en la acción', por la cual "el pensamiento se produce dentro de los límites de un presente-acción aún con posibilidades de modificar los resultados".

Por otra parte, el carácter proyectivo debe ser interpretado como un dominio cognitivo que no es natural del sujeto sino que es el objetivo de una forma particular de enseñanza y de aprendizaje. A ello se suma un aspecto más que tiene que ver con ayudar a construir en el alumno una capacidad autoevaluativa inmediata respecto de cada idea que se gestó en relación con la concreción de un diseño. Allí entran a jugar nuevamente los saberes que ya están imbuidos en el estudiante

y las metodologías que el docente disponga para establecer con rapidez las vacancias y debilidades de un proyecto.

En relación con la especificidad del proceso proyectual, Mazzeo y Romano (2007: 67) sostienen que:

La esencia de las disciplinas proyectuales es su proceso de generación, esta característica es independiente de los campos disciplinares específicos y hace a su cohesión. Este proceso puede ser explícito o implícito, haber pasado o no la barrera de la consciencia pero tiene un hilo conductor que en el proceso de enseñanza es conveniente explicitarlo para poder orientarlo.

Las autoras coinciden con Souto en la idea de una secuencia metacognitiva que es dominio de todos los proyectistas más allá de los límites disciplinares. Un primer ámbito de confluencia tiene que ver con el ya mencionado simulacro de la vida profesional al que los estudiantes se enfrentan en las asignaturas prácticas, sobre todo en el Taller de Diseño. Ello favorece la 'externalización' planteada por Bruner (1997: 40) en tanto proceso que "produce un registro de nuestros esfuerzos mentales, un registro que está fuera de nosotros más que estar vagamente en la memoria. Es algo parecido a producir un borrador, un esquema general, un simulacro".

En síntesis, podemos afirmar que la enseñanza del proyecto se establece como didáctica específica en la FADU-UNL. En relación con ello, las estrategias que se ponen al servicio del aprendizaje de los estudiantes deben ser acordes a una modalidad de pensamiento caracterizada por la prefiguración y a un tipo de producción específica donde confluye la acción reflexiva.

2.2. Currículo

Para el abordaje de esta categoría optamos por un enfoque culturalista que nos permite pensarlo al modo de Litwin (1997 [2000]), es decir, como espacio de luchas que redefine sus límites constantemente. El recorrido que se propone a continuación permite historizar brevemente el concepto a partir de las propuestas de Kemmis (1986) y Eisner (1982 [1994]) y recuperar las perspectivas de Perkins (1995), De Alba (1995), Litwin (1997 [2000]) y Morelli (2010).

2.2.1. Breve historización del término

Para definir 'currículo', Kemmis (1986: 28) recupera a Stenhouse (1975) quien lo define como "un intento de comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa de tal forma que quede abierta el escrutinio crítico y pueda ser traducida efectivamente a la práctica". De allí surge la idea de currículo "como un tipo de puente entre los principios y las prácticas educativos" capaz de amalgamar una serie de aspiraciones relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje, una didáctica y las prácticas necesarias para actualizarlas. En relación con ello, Kemmis asevera que el concepto no es universal, sino que a lo largo de la historia se lo ha definido desde diferentes perspectivas y de acuerdo con contextos socioculturales específicos, que no pueden dejarse de lado al momento de interpretar cada enfoque. Hamilton y Gibbons (1980, en Kemmis, 1986: 31) detectan que el uso del término se remonta, en los países angloparlantes, al Siglo XVII, cuando era equivalente a "pista de carrera de carros". Desde ese uso a la definición de Stenhouse, es posible reponer algunos momentos decisivos que permiten pensar la noción desde una perspectiva crítica y compleja. Para ello recupera dos grandes vertientes: la primera tiene que ver con los "la

historia de los métodos de enseñanza" de Broudy (1963) y la segunda con "la historia de los códigos del currículum (sic.)" de Lundgren (1983).

En el recorrido planteado por Broudy, se propone un rastreo del término que abarca planteos que se remontan a la antigüedad grecorromana, a la Edad Media, el Renacimiento y la Modernidad. Desde Sócrates y Quintiliano a Pestalozzi o Froebel, Kemmis detecta una serie de puntos comunes que revelan el interés del sujeto por el papel de la educación en la sociedad y ponen de manifiesto la importancia del contenido y el método como componentes centrales de la teoría curricular. En cada momento histórico, la teoría filosófica, didáctica o pedagógica ha definido al currículum con una mirada abarcativa de las problemáticas contextuales que definen *qué enseñar, cómo hacerlo* y para salvar qué tipo de *necesidades socioculturales*.

Lundgren (en Kemmis, 1986: 38) focaliza en la representación como "la cuestión central del currículum (sic.)". El aprendizaje acerca de los procesos de producción no se da, generalmente, en los espacios de la producción, sino en las instituciones educativas. El currículum es, para Lundgren, el "texto producido para resolver el problema de la representación" (39), en ese sentido, permite establecer vínculos entre los contextos productivos y los educativos. Ese 'texto' incluye 'una selección de contenidos' -conocimientos y destrezas-, 'una organización del conocimiento y las destrezas' y unos 'métodos' -orden y control de los contenidos- (40). Si bien es una perspectiva que tiene más de treinta años, nos parece potente para reflexionar acerca de un currículum capaz de vincular las modelizaciones que la didáctica realiza sobre cuestiones prácticas para volverlas enseñables con la práctica en sí misma y con el contexto real de acción en que el sujeto debe desenvolverse profesionalmente.

2.2.2. Selección y reelección en la configuración del contenido

En la perspectiva de Eisner (1982 [1994]) reaparece la problemática de la representación como una dimensión central de la teoría curricular. Esto se debe a la necesidad de generar propuestas de enseñanza capaces de formar alumnos 'multialfabetos' (39) propósito que sólo es posible si en las instituciones se privilegia el desarrollo cognitivo. Para explicar la complejidad que supone la representación, el autor nos propone pensar en la metáfora del artista, quien a través de este proceso vuelve públicas las percepciones individuales porque transforma en 'social' el contenido de la experiencia humana. Del mismo modo, "las instituciones y la educación como proceso deben fomentar la capacidad del estudiante para comprender el mundo, tratar eficazmente los problemas y adquirir gran variedad de sentidos en las interacciones con todo ello". (41).

Esta inclusión en el marco de nuestra investigación es nodal porque manifiesta la necesidad de propender a un desarrollo holístico del alumno como sujeto cognoscente, mediante planteos curriculares que conjuguen, a la manera de Dewey (1934, en Eisner, 1982 [1994]: 45), inteligencia, percepción sensorial, 'afectividad' y representación. Desde esta perspectiva:

El currículum que se pone a disposición de los estudiantes es un medio a través del cual los alumnos pueden aprender a codificar y decodificar los sentidos que se hacen posibles con diferentes formas de representación. Por medio de ese proceso se cultivan diferentes clases de inteligencias o, en un sentido más amplio, se expande la cognición misma.

Los modos en que la dimensión representativa se plasma en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje se torna un interrogante central en Eisner. Desde la perspectiva del autor, la representación focaliza en dos espacios: el currículum, en tanto "programa de actividades y de oportu-

nidades brindada a los jóvenes" (93) y la enseñanza, definida como "el arte con que el programa es mediado por los maestros". Entendemos que esto último equivale a las modelizaciones que el profesional docente realiza sobre los propósitos y los contenidos en pos de un 'aprendizaje pleno' (Perkins, 2010). Para ello es necesario apuntar hacia una 'equidad' que habilite el aprendizaje de múltiples perfiles: "la capacidad de usar una o más formas de representación no es sólo una función de las oportunidades de los estudiantes para adquirir las habilidades necesarias, sino que se vincula también con las aptitudes o tendencias que poseen" (Eisner, 1982 [1994]: 115). La implementación de un currículo atento a esta diversidad acerca a la institución al objetivo trascendental de la equidad educativa, porque "cuando se define la agenda curricular, se definen también las oportunidades que tendrán los estudiantes de encontrarse con formas de representación vinculadas con sus aptitudes o intereses".

Eisner considera que el planteo de Dewey relacionado con el aprendizaje centrado en problemas es una vía para la circulación de propuestas curriculares interesadas en la problemática representativa como posibilitante de una 'multiafabetización'. Según el autor, "al interesar a los estudiantes en la conceptualización de un problema, se les brinda la oportunidad de ejercitar lo mejor de sus posibilidades analíticas y especulativas. Si el problema les interesa realmente, es mucho más probable que se comprometan con él que si simplemente ponen en práctica los propósitos de otro" (119).

La importancia que reviste actualmente la consolidación de políticas educativas que apunten a un currículo "menos compartimentado y más integrado" (120), vuelve impostergable un verdadero involucramiento del estudiante con el medio sobre el cual actúa, aún cuando esa actuación se limite a la resolución de actividades académicas. Esto es así porque "si aspiramos a que se produzca la transferencia del saber, es preciso que ellos tengan su saber situado en tareas y relaciones semejantes a las que encontrarán fuera de la institución" (121).

Por otro lado y desde la perspectiva de Camilloni (2016: 61) la universidad enfrenta el desafío de un diseño curricular para la "formación profesional".¹ En este sentido, la entrega de un título de grado no solamente es aval de una formación disciplinar y profesional, sino también es respaldo para el extenso período formativo que viene después. La disposición del currículo universitario debe, desde este enfoque, brindar a cada estudiante los saberes disciplinares y profesionales básicos y los insumos suficientes para el aprendizaje futuro:

Esta etapa se presenta como un largo camino a recorrer, el del Desarrollo Profesional Continuo, que durará todo el resto de su vida, en el cual se encontrarán segmentos de educación formal, no formal y, también, lapsos muy extendidos en los que debe aprender, desaprender, reaprender y consolidar, de manera autónoma, el aprendizaje logrado a través de su experiencia.(...) Cuando la universidad forma a un profesional y le otorga un título de grado, debe prever cómo lo prepara para afrontar en el futuro su Desarrollo Profesional Continuo.

La autora refiere además a la problemática de la exigencia de títulos de posgrado que requiere actualmente la vida académica. Esta demanda latente, aunque "no siempre justificada", ha traído

1 La definición de "formación profesional" es propuesta con anterioridad por Camilloni (2010). Según su perspectiva posee dos características "requiere una excelente formación de base que deberá ser actualizada continuamente y debe ser construida, igualmente, a través de sistemas de formación en los que se articulan y se funden entre sí las funciones de docencia, investigación, extensión y transferencia en un currículo que las integra de modo efectivo".

como consecuencia un desdibujamiento de los límites del currículo de grado, aspecto que debe ser tenido en cuenta por quienes tienen a su cargo el diseño del mismo para asegurar que la selección de contenidos y la configuración de la estructura asegure una formación con "la mejor calidad y actualización posible en el desempeño profesional". (63).

2.2.3. El 'metacurriculum': contenido, aprendizaje y transferencia

En el apartado anterior, la propuesta de Eisner nos permitió enunciar la importancia de un currículo focalizado en una concepción holística e integradora tanto de los estudiantes como de los programas de formación. En esa línea, el autor enfatiza en los complejos procesos de transferencia, imprescindibles para corroborar la asimilación de los conocimientos por parte del sujeto. Perkins (1995) también se interesa en esta problemática y en la relación que posee con la dimensión curricular. Su propuesta de desarrolla en torno a la definición de un 'metacurriculum', es decir, una reflexión crítica y profunda desde el ámbito curricular de las cuestiones metacognitivas que son, en última instancia, las que habilitan los procesos de transferencia. El 'metacurriculum' supone que "lo que entendemos comúnmente por contenido de una asignatura no incluye el conocimiento de orden superior" (103), es decir, los saberes necesarios para entender "cómo funciona la metacognición".

El autor atiende a tres necesidades para argumentar la importancia del 'metacurriculum' (105) definidas en la 'habilidad para memorizar' (capacidad de retención del conocimiento), en la 'organización conceptual de las asignaturas y del pensamiento' (la problemática de la comprensión), y en la 'transferencia del aprendizaje' (el uso activo del conocimiento). En cuanto a sus componentes fundamentales, el 'metacurriculum' comprende, en primer término, los 'niveles de comprensión', que son las "clases de conocimiento que se hallan 'por encima' del contenido por ser más abstractas, más genéricas". En segundo lugar, los 'lenguajes del pensamiento', representativos de los "lenguajes verbales, escritos y gráficos que sustentan el pensamiento no sólo en cada asignatura en particular, sino en todas las asignaturas". En tercer lugar, a las 'imágenes mentales integradoras', en tanto aquellas "que ensamblan una disciplina en un todo más coherente o significativo". En cuarto lugar, la idea de 'aprender a aprender', es decir, la motivación en los alumnos para "forjar ideas sobre el modo más efectivo de conducirse como educandos". Finalmente, la problemática de 'enseñar a transferir', referida como la enseñanza acerca del "modo que los alumnos apliquen lo que han aprendido a una disciplina específica, a otras disciplinas o a situaciones fuera del ámbito escolar" (106).

El último de los componentes representa uno de los aspectos más relevantes dentro de la propuesta de Perkins. 'Enseñar a transferir', implica fomentar en cada alumno la capacidad de aplicar lo aprendido en una determinada situación a otra muy diferente. Ello supone el pasaje del conocimiento desde una asignatura a otra, pero también desde una asignatura -o varias- a la vida profesional y cotidiana. Perkins (124) observa que, en general, la transferencia no se produce. Esto se debe a que el proceso de transferencia debe ser "guiado, estableciendo condiciones de aprendizaje que la propicien" (127). El 'metacurriculum', tiene en cuenta las prácticas docentes que sirven para guiar la transferencia y que pueden pensarse inscriptas en dos categorías: 'tender puentes' y 'circunscribir'. En la primera, "el maestro ayuda a los alumnos a relacionar lo que están estudiando con otras asignaturas o con la vida fuera de las aulas". En la segunda, en cambio, "la enseñanza sigue de cerca las actividades que constituyen nuestro objetivo y que deseamos cultivar especialmente (...), es inherente a la enseñanza de la música y del arte dramático: uno practica lo mismo que va a interpretar" (128). Un buen ejemplo lo constituye el 'aprendizaje centrado en problemas' que pone en juego un saber que los alumnos no poseen y que deben ir a buscar "cuando lo necesitan". En ese marco, entendemos que el conocimiento adquirido al momento de

realizar una tarea, tiene en la mente del estudiante una mejor organización y un mayor sentido práctico que lo habilitará para resolver problemas diferentes en el futuro.

2.2.4. Posiciones y estrategias para la acción

La perspectiva culturalista de la 'teoría crítica del currículo' permite dar cuenta de las posiciones y estrategias que lo definen en términos de campo intelectual. Para ello retomamos la propuesta de De Alba (1995:59) quien a partir de una descripción de los problemas que atravesaron la noción y la práctica del currículo en México en la segunda mitad del Siglo XX, expone una serie de caracterizaciones para redefinirlo. Según la autora, un currículo es:

La síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social.

En esta primera parte de la definición, queda implícita una red conceptual que sirve como marco de referencia al enunciado. Ello se transparenta sobre todo en la detección de un sistema sociopolítico en el que se confrontan los intereses de partes que ostentan diferentes configuraciones de poder. Es por ello, que la autora hace mención de un "devenir curricular" que posee "un carácter profundamente histórico y no mecánico y lineal". En este sentido, a los aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos propios del currículo, se suman una serie de "dimensiones generales y particulares" que interactúan en su interior (59-60).

Es importante subrayar que el currículo no solamente se compone de aspectos estructurales-formales,² tendencia errónea que, según De Alba, ha sido uno de los problemas más importantes al interior del campo curricular. Además, hay que tener en cuenta la cuestión procesal-práctica evidenciada cada vez que el currículo se actualiza en los ámbitos de enseñanza y de aprendizaje, ya que todas las tendencias distintas e incluso contrapuestas al discurso hegemónico que da sustento a los currícula, se ponen de manifiesto allí. Por otra parte, los docentes deben enfrentarse a los determinantes contextuales (socioculturales, económicos, demográficos, geográficos, etc.) que inciden directamente en la modelización de los contenidos a enseñar y en las estrategias para impartir ese saber.

Las 'dimensiones generales y particulares' a las que alude De Alba, también revelan el interés de la autora por arribar a una definición de lo curricular en tanto elemento privilegiado de reproducción social, centrada en los sujetos como agentes inmersos en una cultura que modela significaciones e interpretación. Por 'dimensiones generales' se entienden "las relaciones, interrelaciones y mediaciones, que de acuerdo al carácter social y político-educativo del currículo, conforman una parte constitutiva importante del mismo; comprende la dimensión social amplia (cultural, política, social, económica, ideológica); la dimensión institucional; y la dimensión didáctico-áulica". (68).

Tal como lo explica la autora, un currículo es, en última instancia, el resultado de una extensa serie de decisiones políticas. Por lo tanto, para el análisis curricular es necesario tener en cuenta

² Disposiciones oficiales, planes, programas de estudio, organización jerárquica de las instituciones, legislaciones y normativas que regulan la vida institucional. (De Alba, 1995: 66).

una dinámica de inclusiones y exclusiones que son siempre deliberadas. Este motivo revela la importancia de los condicionamientos epistémicos que se encuentran en la base de la discusión curricular ya que "ningún currículo puede ser neutro o aséptico" (70). Todo desarrollo vinculado a este objeto de estudio no puede dejar de lado los aspectos que perfilan el carácter situado que el mismo posee. La focalización en las mencionadas dimensiones permite explicitar los modos en que se construye el currículo y también los caminos posibles para su transformación.

Por otra parte, las 'dimensiones particulares' son determinantes de las características específicas de un currículo y refieren "al nivel educativo, al tipo de educación, a la población a que va dirigido, etc." (73). Dichas dimensiones suponen la comprensión teórica de los aspectos particulares de un currículo, teniendo en cuenta su carácter histórico y sus niveles de significación (74). En otras palabras, las dimensiones particulares sirven al análisis del devenir histórico del currículo dentro de las instituciones y el abandono de reduccionismos que suponen una aplicación directa, simultánea y permanente de lo 'estructural-formal' del mismo. Ello incide de manera directa en las significaciones o 'construcciones conceptuales' que lo determinan y que se suman a la selección de dimensiones culturales explicitadas en los documentos institucionales. Los desarrollos en torno a la noción de 'currículo oculto' demuestran el alto grado de incidencia que las estrategias no representadas pero sí practicadas tienen en relación con la construcción del conocimiento.

2.2.5. Contenido y método

Desde la perspectiva de Litwin (1997 [2000]: 52), los currícula imponen necesariamente 'límites' que poseen carácter 'arbitrario' ya que son siempre una convención y por ello pueden "ser redefinidos constantemente y transformados". Siguiendo a la autora, el currículo se perfila también como 'espacio de luchas' donde surgen confrontaciones: un 'campo' en cuyo interior, diferentes posiciones se encuentran en tensión permanente. El contenido de un currículo entonces, se delinea como parte de una dupla indisociable que lo articula con el método. Por definición, "se considerarán contenidos los hechos, los conceptos, las ideas y las relaciones reconocidos por los distintos campos disciplinares con el objeto de su transmisión para la construcción del conocimiento". (48).

En relación directa, el 'método', es abordado por Litwin a partir del recupero de la *Didáctica Magna* de Comenio. La autora analiza cómo se habla de 'método' de modo contrapuesto a la tendencia positivista de la visión instrumental nacida a la luz del Siglo XX. La propuesta comeniana sostiene que los estudios deben ordenarse "de tal manera que los posteriores tengan su fundamento en los que preceden y éstos se afirmen y corroboren en los que van después" pero también que "lo que ha de hacerse, debe aprenderse haciéndolo" (Comenio, en Litwin 1997 [2000]: 59). La interpretación de este pasaje permite comprender que, para alcanzar un método curricular capaz de asegurar mayores grados de aprendizaje comprensivo, es imprescindible desarticular las parcelaciones típicas que se dan al interior de los programas de formación y consolidar la relación de la teoría con la práctica.

Qué enseñar?

Litwin (48) define el 'contenido' a partir de "los hechos, los conceptos, las ideas y las relaciones reconocidas por los distintos campos disciplinares con el objeto de su transmisión para la construcción del conocimiento". La mirada crítica resulta indispensable porque atiende al recorte que supone esa selección. Dicha operación responde a múltiples factores que abarcan desde la profundidad epistémica de un campo intelectual hasta, por ejemplo, la disponibilidad material de textos y líneas editoriales.

Cuando Eisner (1982 [1994]: 68) menciona la importancia de la dimensión 'representativa' como constituyente de un currículo que hace hincapié en el modo en que las decisiones tomadas por una institución repercuten simultáneamente en el contenido y en la 'concepción' disciplinar que se obtendrá a partir de su implementación ya que "equivale a elegir la manera de concebir el mundo y a elegir la manera en que se lo representará públicamente" (69). Lundgren (1991, en Morelli, 2010: 57) por su parte, sostiene que el currículo es capaz de dar cuenta de "la necesidad que tiene el Estado de resolver el problema de la representación del discurso educativo". Esa 'representación' supone un nivel de 'sintaxis' en tanto "ordenamiento de las formas" (Morelli, 2010: 86) que puede construirse en torno a reglas más o menos prescriptivas, más o menos rígidas. Cuanto menos prescriptiva y rígida resulte esa regulación, más probabilidades tendrá el estudiante de llevar a cabo acciones y elecciones personales en su trayectoria. Por el contrario, una sintaxis curricular rígida, tenderá a parcelar los contenidos y abonará el imaginario de que "para cada problema hay una solución correcta" (91), lo cual atenta contra el heterogéneo universo cognitivo que habita los espacios de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, en todo diseño curricular la selección de contenidos, supone decisiones políticas e ideológicas que resultan determinantes en la construcción del conocimiento disciplinar y en las relaciones que los sujetos podrán hacer entre éste y el contexto en que se inscriban sus prácticas. Esta es otra razón por la que el currículo aparece como una 'arena conflictiva' (51) en la que se observa una "lucha por la imposición de ideas acerca del conocimiento que merece formar parte de una propuesta político-educativa para un determinado contexto".

Cómo enseñar?

Las metodologías que amalgaman la sintaxis de los contenidos también son capaces de hacer visibles las decisiones político-ideológicas presentes en el diseño curricular. Desde la definición de De Alba (1995: 59) se desprende que el currículo está compuesto por aspectos de tipo "estructural-formal" y "procesal práctico". Según Morelli (2010: 51) la articulación entre ambas dimensiones supone entender el currículo como "documento escrito con distintos grados de amplitud" que habilitan acciones diversificadas por parte de todos los agentes sociales que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje respaldados por dicha estructura.

El desarrollo de Morelli parte de concebir al diseño curricular como un texto o trama discursiva que propone al lector espacios vacíos o blancos que deben ser completados por el sujeto a través de un proceso cooperativo (52). En el recupero de la noción de 'lector modelo', la autora pone en juego el presupuesto acerca de un 'autor' no sólo capaz de planificar el perfil de sus receptores, sino también de establecer las pautas de lectura y la modelación en el contenido del texto. Este autor colectivo al que De Alba (1995: 59) denomina 'sujetos de la determinación curricular' es quien va matizando el discurso con las ideas políticas, académicas y disciplinares que luego se reproducirán de diferentes modos y en diferentes grados en los procesos de enseñanza. Por otra parte, es quien más incidencia posee al momento de determinar acciones directas sobre el currículo, sobre todo al momento de decidir, construir e implementar transformaciones. En este sentido, es relevante hacer visible (o al menos reconocer) el componente 'oculto' que posee el currículo (Apple, 1979 [1986]: 118-119) con el propósito de atender a las definiciones político-ideológicas y disciplinares puestas en juego antes de someter el texto a revisión o transformación.

La teoría crítica del currículo exige, no sólo hacer foco en el modo en que se construyen los programas para la formación sino también en las maneras en que realmente se implementan. En este sentido, es importante recuperar desde Camilloni (2001: 23-24) la diferenciación entre 'currí-

culo establecido' y 'currículo en acción'. El progresivo enriquecimiento de la teoría curricular, se da fundamentalmente por el abandono de la concepción que sostenía que "un plan de estudios es sencillamente una secuencia organizada de asignaturas", lo cual permitió abonar la idea de que el currículo "depende de manera significativa de las formas en que se enseña, de las modalidades con que se evalúan los aprendizajes y de los ambientes institucionales donde se llevan a cabo". De este modo, la diferencia entre el currículo 'establecido' y currículo 'en acción' convive en los contextos institucionales pero es el segundo el que se lleva a la práctica. Las diferencias entre ambos quedan determinadas por las decisiones tomadas por cada uno de los actores involucrados en los procesos de enseñanza. De allí que se produzcan retroalimentaciones constantes entre el contenido y el método y, a menudo, se den incorporaciones o recortes en el contenido por parte de dichos agentes. Esto demuestra el peso que el currículo en acción posee respecto del currículo establecido aunque, en general, esos intercambios no se plasmen en los documentos institucionales.

2.2.6. Trayectorias curriculares

En el contexto de la didáctica general, el concepto de 'trayectoria' toma fuerza durante las últimas décadas acorde a la necesidad de atender, a través de la investigación, las complejidades contextuales que inciden en la formación de los estudiantes. Basabe de Cols (2008: 4), subraya que el término, de uso común en ciencias exactas, ingresa y se difunde ampliamente en la sociología a través de la propuesta de Bourdieu (1977 [2011]: 127), en concordancia con un individuo que define sus prácticas a partir de las relaciones entre posiciones al interior del campo social. Para Basabe de Cols, 'trayectoria' se define como "serie de posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en movimiento y sometido a incesantes transformaciones". El concepto es de naturaleza diacrónica, contrariamente a la noción de 'campo' en la cual se observan 'posiciones' y no 'trayectorias'. En relación con ello, Basabe de Cols (2008: 4) sostiene que "las trayectorias se pueden describir, reconstruir a modo de líneas que resultan de la observación de los movimientos de un actor o de un grupo a través del tiempo".

La potencia del concepto radica en suministrar un insumo teórico que permite comprender la multiplicidad de recorridos que se dan al interior de una institución educativa demostrando que las expectativas plasmadas en el currículo 'escrito' se multiplican y redimensionan de acuerdo con los intereses particulares de cada estudiante. No obstante ello, y en relación con los objetivos de esta investigación, la inclusión del concepto tiene por objetivo echar luz sobre algunas regularidades y recurrencias en esos itinerarios que explican otra arista de la escisión teoría-práctica.

La relación que se produce entre los itinerarios individuales y el campo social de inscripción supone tener en cuenta los condicionantes sociales de la acción individual. En otras palabras, una trayectoria no es absolutamente propia del individuo, sino que se encuentra teñida por la dimensión sociocultural en la que se produce. Pensada de este modo, la trayectoria es un índice de las reproducciones estructurales de la sociedad a través de sus instituciones que da cuenta, además, de aspectos latentes o no prescriptos en el marco institucional. Según Bourdieu (1977 [2011]: 128):

No se puede comprender una trayectoria si no es a condición de haber construido previamente los estados sucesivos del campo en el cual se ha desarrollado, es decir, el conjunto de las relaciones objetivas que han unido al agente considerado –al menos en un cierto número de estados pertinentes– al conjunto de los otros agentes comprometidos en el mismo campo y enfrentados al mismo espacio de posibilidades.

El carácter objetivo de esas relaciones cobra sentido en su sustancia sociocultural, determinante de las prácticas individuales y de las posiciones de cada agente. Consideramos, por tanto, recuperar de la propuesta de Basabe de Cols (2008: 5) la idea de 'trayectoria de formación' que centra la mirada en el estudiante. En este sentido, el recorrido formativo es uno entre otros tantos posibles e interdependientes que el agente puede realizar o no de manera simultánea. Esa interdependencia entre trayectorias ayuda a redefinir el modo en que el individuo actúa hacia el interior del campo, por lo cual, la vinculación entre trayectorias y currículo resulta definitoria. Según Basabe de Cols, "el recorrido se lleva a cabo en el marco de una institución formadora y de un currículo que, en tanto proyecto, anticipa un sentido y define un trayecto deseado". Sin embargo, la distancia existente entre el currículo 'establecido', el currículo 'en acción' y las trayectorias de formación exigen focalizar en la dimensión de lo inesperado, es decir, una serie de consecuencias incógnitas que no pueden preestablecerse ni darse por sabidas en el marco de un diseño curricular. La autora recupera a Stenhouse (1987: 24, en Basabe de Cols, 2008: 6) para dar cuenta de la potencialidad que estos puntos de incertidumbre suponen para las instituciones educativas al plantear que "la educación como inducción al conocimiento logra éxito en la medida en que hace impredecibles los resultados conductuales de los estudiantes". Lo impredecible puede, en este sentido, sumarse como un insumo para la formación y una referencia en contextos de transformación curricular. De esta manera se visibiliza el carácter procesual de un buen currículo, esto es, "emergente y abierto a lo inesperado" (Doll, 1997, en Basabe de Cols: 7).

La apertura intrínseca a un planteo curricular de este tipo, supone un alto grado de incertidumbre, aspecto que genera interrogantes acerca de su viabilidad. Al respecto, la autora plantea los siguientes interrogantes: "¿es posible que las propuestas de formación, en tanto proyecto, expresen en su sentido formativo, los principios que la sostienen y sus rasgos salientes? ¿Es posible, a su vez, acompañar el recorrido del estudiante, desde las prácticas curriculares y de enseñanza, de modo de evitar que éste quede marcado por la fragmentación y la desconexión?" (8).

Las respuestas que se esbozan, ayudan a fundamentar las ventajas del planteo respecto de los recorridos que puedan realizar los estudiantes, para lo cual, resulta nodal trascender la formación en el marco de un currículo oclusivo, pensado a partir de un recorrido único e idéntico para todos. En relación con ello, Basabe de Cols propone recuperar la vinculación entre experiencia y construcción de sentido para asegurar un aprendizaje genuino. Splitter y Harp (1995 [1996]: 99) sostienen que el proceso educativo debe hacer "trascender la seguridad ilusoria de las propias experiencias" y a la vez, debe dar a estas experiencias un lugar de privilegio como disparadores para el aprendizaje.

En esta línea, las experiencias deben posibilitar la construcción del sentido que es, según los autores, el fin último de la educación. Otorgar sentido a la experiencia implica comprenderla tanto dentro como fuera del contexto formativo tradicional, para hacer de ese aprendizaje un insumo valioso que permita revisar lo académico a la luz de las prácticas sociales: "encontrar sentido a algo, significa colocar ese 'algo' dentro de un marco que está conectado con algún otro elemento de nuestra experiencia, algo que ya tiene sentido para nosotros" (Basabe de Cols, 2008: 7). Desde los estudios del currículo, la significación tiene marcado peso porque supone establecer líneas para la acción que se anclen en lo contextual-cultural y permitan de ese modo hacer avanzar el conocimiento. En esta línea, Bruner (1997: 21) plantea que es la cultura la responsable de 'crear significados' que luego se volverán disponibles en la mente de cada sujeto a través del aprendizaje. A su vez, esa significación debe volverse comunicable para que en el proceso se produzca conocimiento nuevo.

Sin embargo, esos procesos no ocurren, al decir de Basabe de Cols, 'mágicamente' sólo por enunciar el carácter 'espiralado' de un diseño curricular. Aun cuando éste sea el principal atributo de un currículo, la conexión necesaria entre contenidos de diferentes asignaturas y entre los saberes construidos y el contexto, no son aspectos *per se*. El interrogante central plantea cómo establecer vinculaciones horizontales que conecten contenidos teóricos y experiencias prácticas al interior del currículo, capaces de asegurar procesos de significación y transferencia genuinos. Según Perrenoud (2001, en Basabe de Cols, 2008: 9), es necesario "disponer en los planes de formación 'tiempos y dispositivos' que apunten específicamente a la integración y a la movilización de los saberes" ya que las instancias prácticas por sí solas, difícilmente pueden cubrir las vacancias originadas por la fragmentación curricular.

En resumen, la 'experiencia' estimula los procesos de abstracción conceptual al favorecer el proceso de 'reflexión en la acción' inherente a un aprendizaje de calidad. La heterogeneidad de las trayectorias individuales multiplica y diversifica el currículo, potenciando sus cualidades. A la vez, exige mayores grados de flexibilidad, apertura y recupero de la experiencia para favorecer los procesos de aprendizaje y metacognición. Es por ello que las trayectorias deben pensarse como una instancia inherente al diseño curricular, para habilitar de ese modo, la generación de estrategias y dispositivos para un aprendizaje 'denso'.

2.3. Educación experiencial

Consideramos que la educación basada en la experiencialidad es una opción potente y novedosa para cohesionar de manera genuina la dupla teoría-práctica en el marco de la didáctica proyectual. Según Brown, Collins y Duguid (2000: párr. 21) en la educación formal tradicional suele darse un proceso de 'aculturación' porque:

Las prácticas de la enseñanza contemporánea no dan oportunidad a los alumnos para que se introduzcan en la cultura del campo de conocimiento correspondiente, porque esa cultura no es patente. Aunque se muestran a los alumnos las herramientas de muchas culturas académicas en el transcurso de los años escolares, las culturas omnipresentes que observan, en las que participan y en las que algunos se introducen con notable eficacia son las culturas propias de la vida escolar. Estas culturas pueden ser, sin quererlo, antitéticas respecto al aprendizaje útil de un área de conocimiento. En consecuencia, los alumnos pueden aprobar exámenes (un elemento característico de las culturas escolares) sin que sean capaces de utilizar las herramientas conceptuales de un área de conocimiento en una práctica auténtica.

Camilloni (2013: 15) define 'educación experiencial' como "una clase particular de aprendizaje, una estrategia de enseñanza con enfoque holístico que está destinada a relacionar el aprendizaje académico con la vida real". Es un tipo de formación que se basa en la realización de actividades en 'situación auténtica' con el objetivo de "poner a prueba las habilidades y conocimientos teóricos adquiridos, evaluar sus consecuencias, enriquecer esos conocimientos y habilidades, identificar nuevos problemas y fijar prioridades en cuanto a las urgencias de resolución". La experiencialidad como dimensión constitutiva del currículo permite instrumentar estrategias novedosas basadas en la vinculación genuina de alumnos y docentes en el contexto social real que atraviesa los contenidos disciplinares en toda su magnitud.

Rafaghelli (2016: 9) sostiene que "diseñar prácticas de extensión integradas al currículo universitario implica problematizar y resignificar los propósitos, los sentidos y los instrumentos de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes". En un aprendizaje inmersivo como el que supone la experiencialidad, se revisan los problemas relacionados con la transferencia a la luz de un modelo nuevo de enseñanza. Las tradiciones del aula y la evaluación se focalizan en la posibilidad de que los estudiantes se familiaricen con un proceso "cuyo éxito se garantiza cuando se aprende la lógica de resolución de problemas técnicos y abstractos, aislados de cualquier distracción contextual pero con la generalidad suficiente para poder transferirlo a situaciones distintas". La experiencia en cambio, se centra en potenciar el aprendizaje de los saberes disciplinares al "iniciarlo, facilitarlo y consolidarlo en los procesos sociales y culturales reales y no artificiales".

La experiencialidad está relacionada con un proceso que comprende tres instancias. La primera de ellas es la 'vivencia', en tanto hecho en sí mismo, contacto primario con el contexto de acción donde se van a producir las situaciones de aprendizaje. Esa 'vivencia', va a transformarse luego en 'experiencia' gracias a las instancias reflexivas que el alumno pueda atravesar guiado por sus docentes, por sus pares expertos y por los agentes sociales que participen de las actividades. Finalmente, un tercer momento asociado a la instancia de 'aprendizaje' a partir de la cual, serán posibles las futuras transferencias a situaciones diversas pero también reales. Uno de los aspectos más relevantes de la educación experiencial consiste en diferenciar la 'experiencia' de las situaciones simuladas o 'de laboratorio':

Si las situaciones artificiales, frecuentes en la educación se diseñan y programan, las que surgen en situaciones auténticas en cambio, son nuevas, con frecuencia imprevistas y hasta impredecibles, llegando incluso a generar asombro y temor por su ocurrencia. Plantean así problemas nuevos, no rutinarios, que obligan a formular buenas hipótesis y a hallar nuevas soluciones (16).

Según Camilloni (2014, junio 26) la profundización del vínculo entre la extensión universitaria y la enseñanza de las disciplinas, representa un cambio en la concepción de la universidad. Cuando la extensión se redefine por fuera de una modalidad 'asistencialista', la institución que la imparte logra establecer un verdadero diálogo en el que se enseña y se aprende simultáneamente, lo cual implica repensar las vinculaciones que la universidad tiene con la sociedad. Un proceso equivalente ocurre en la relación entre el docente y el alumno porque al pensar los procesos de enseñanza y aprendizaje de manera dialógica se modifican las concepciones sobre el conocimiento: "de un conocimiento 'desinteresado' pasamos a un conocimiento que puede servir realmente para la sociedad, pero que se desarrolla en el contacto mismo con esa sociedad".

Esta perspectiva encuentra en la operatividad de su implementación una alta complejidad porque incumbe a todos los actores institucionales y, de manera transversal, "atravesamos imaginarios propios de diferentes campos disciplinares, carreras y profesiones" (Celman, 2013: 8). Por su parte, Camilloni (2013: 11) subraya que la universidad se enfrenta con el requerimiento urgente de anticiparse a la relación futura que tendrá el estudiante con el mundo del trabajo:

El éxito en el logro de estos propósitos requiere que los currículos y las estrategias de enseñanza sean exitosos en la promoción de aprendizajes auténticos, esto es, aquellos aprendizajes en los que los estudiantes construyen conocimientos 'estratégicos' o 'condicionales' que implican saber por qué, dónde, cuándo y cómo se los utilizan y que sean ela-

borados particularmente, en relación con situaciones, casos, problemas o proyectos tal y como se encuentran en la vida real.

La AIAE (s/f) sostiene que en la experiencialidad "lo aprehendido, al proponerse desde la vía del auto-descubrimiento se impregna de un sentido de titularidad que refuerza aún más la apropiación de dichos conocimientos". Para profundizar en esta idea, se explica también que los contenidos enseñados se introyectan en el sujeto en porcentajes diferentes en relación con las modalidades que se ofrecen para ser enseñados. Al respecto señalan que "sólo un veinte por ciento del contenido se aprende cuando leemos, un treinta por ciento cuando escuchamos y un noventa por ciento cuando hacemos". Para que el aprendizaje sea exitoso, ese 'hacer' debe estar atravesado por los intereses de los estudiantes: debe permitir, en las reflexiones que potencia, derivaciones que conjuguen el contenido disciplinar con los gustos y aspiraciones de cada uno de los sujetos.

La educación basada en experiencias puede adoptar dos modalidades en relación con su inclusión en el currículo universitario, esto es, como 'fragmento' o como 'puente amalgamador' (21). El primer modo atiende a las inclusiones curriculares de la experiencia como partes segmentadas que se suman a una segmentación preexistente en el programa de estudios. El segundo en cambio, supone la existencia de un propósito de formación integral al que la experiencia abona que es abonado por la experiencia en la medida que esta hilvana saberes teóricos y prácticos en una lógica transdisciplinar. Esta modalidad pone en juego los principios de "unidad curricular, libertad académica y diversidad de recorridos". En esa coyuntura clave, la institución universitaria debe generar estrategias para la enseñanza que propendan a una formación más integrada, consciente, reflexiva y crítica en relación con la especificidad del medio.

De acuerdo con lo anterior, en el aprendizaje experiencial todos ocupan el lugar de 'sujetos de interés' aunque existe, también, un interés de orden superior que beneficia un contexto de acción de cara a una necesidad real. Es allí donde reside un verdadero disparador para el aprendizaje profundo. Conjugar el interés por aprender, el compromiso con enseñar y la responsabilidad social equivale a hacer frente, desde las instituciones, al problema "más fundamental y general de la educación formal o informal de cómo abordar la complejidad" (Perkins, 2010: 24). En este sentido, la experiencialidad atiende a todas las instancias que constituyen un 'aprendizaje pleno' a la vez que brinda un servicio y resignifica los procesos de enseñanza y aprendizaje.

2.3.1. La propuesta fundacional de Dewey

La experiencia como camino para construir conocimiento es una estrategia enunciada por Dewey (1938 [1958]) en *Experiencia y educación*, texto de carácter fundacional en torno al tema. Su propuesta enfatiza en la comparación de una educación tradicional y lo que el autor denomina 'educación progresiva' o 'nueva educación' (15). En este sentido, enumera una serie de aspectos contrapuestos a la educación tradicional que caracterizan su 'filosofía educativa':

A la imposición desde arriba, se opone la expresión y cultivo de la individualidad; a la disciplina externa se opone la actividad libre; al aprender de textos y maestros, el aprender mediante la experiencia; a la adquisición de destrezas y técnicas aisladas por adiestramiento se opone la adquisición de aquellas como medio de alcanzar fines que interesan directa y vitalmente; a la preparación para un futuro más o menos remoto, se opone la máxima utilización de las oportunidades de la vida presente; a los fines y materiales estáticos, se opone el conocimiento de un mundo sometido al cambio.

En la propuesta de Dewey se focaliza en la necesidad de aprender a detectar cuáles son las experiencias que poseen valor educativo para poder aprovecharlas en la construcción del conocimiento. A los denominados 'criterios de experiencia' (para la detección y selección) antepone la necesidad de apuntar hacia un 'ideal democrático' en la educación (35), capaz de introducir en la formación los principios de "libertad individual, decoro y bondad de las relaciones humanas" que confrontan con "la ideología autocrática de la escuela tradicional" y que forman para pensar de manera crítica y transversal los procesos históricos y culturales de una sociedad. En esta línea, el principio de 'continuidad' es el punto de partida para reflexionar acerca de la validez de una experiencia en términos educativos. Según este primer criterio, las vivencias para la formación deben entenderse como un *continuum* en el que existen densidades diferentes en el proceso de aprendizaje y no compartimentos estancos que, hacia su interior, cuantifican contenidos con mayor o menor grado de aplicación. Esto motiva la necesidad de atender al 'hábito' (36), aspecto determinante de la transformación cognitiva que cada sujeto individual atraviesa mediante la experiencia. La conjugación de 'continuidad' y 'hábito' implica comprender "que toda experiencia recoge algo de la que ha pasado antes y modifica la cualidad de la que viene después" (37). Estas características, sin embargo, son aplicables a cualquier vivencia humana. Según el autor, para seleccionar experiencias educativas, hay que apelar también a las dimensiones de 'crecimiento' y 'dirección del crecimiento' tanto intelectual como moral. Para validar una experiencia a partir de estos principios es necesario analizar su potencialidad en relación con otras que puedan darse más adelante y los efectos del crecimiento en la dirección que la experiencia plantea.³

De acuerdo con lo expuesto, es indispensable atender al 'modo' de aplicación de los principios, aspecto que apunta específicamente a los docentes. En la experiencia educativa concebida como continuidad coexisten situaciones y problemáticas que no interesan a todos por igual. Sin embargo, una actitud de excesiva indulgencia por parte del docente puede llevar a que el alumno no aprenda a enfrentarse con situaciones que requieren mayor 'esfuerzo y perseverancia frente a los obstáculos', condición que tenderá a reproducir en el futuro (40). Para subsanarlo se deben posibilitar estrategias que despierten curiosidad en los estudiantes y potencien su accionar sobre lo que entienden como 'puntos muertos' para determinar la "organización de las condiciones de la experiencia" que hace madurar a todos los participantes.

Por otro lado, el 'modo' se relaciona con las 'condiciones objetivas'⁴ que contextualizan la experiencia. Esto significa que el docente debe conocer "qué ambientes conducen a experiencias que faciliten el crecimiento" (44) en contraposición con una formación tradicional que centra su acción solamente en el aula. Además, se debe tener en cuenta que esas condiciones se complejizan al superponer los perfiles internos o subjetivos de cada estudiante. Un alumno es una historia en sí mismo, y lo que de él se conoce en el ámbito educativo, es un emergente circunstancial de todo el proceso que constituye su propia vida. La trayectoria personal se manifiesta e incide en todas las instancias del aprendizaje y el docente que apunta a enseñar a través de la experiencia debe visualizar esta arista.⁵ Ello no significa que se deban "subordinar las condiciones objetivas a las

3 Dewey brinda a modo de ejemplo, la posibilidad de 'crecer para convertirse en un ladrón o en un político corrompido' para discernir entre las experiencias educativas y antieducativas relacionadas con la idea de 'crecimiento'. En este sentido, es la reflexión sobre la 'dirección' la que permite establecer el criterio de selección.

4 Según el autor, este tipo de condiciones abarca "la total estructuración social de las situaciones en que se halla la persona" (52) pero también los componentes específicos de la experiencia seleccionada, es decir, todo lo que el docente hace o narra (y las modalidades de ese decir) y los materiales concretos de que se disponga (libros, artefactos, juegos, espacios, etc.).

5 Dewey recurre a ejemplificaciones para demostrar esta hipótesis. En este sentido, apunta que no se puede pensar de igual modo el acceso al conocimiento por parte de un estudiante procedente del campo, de la costa, de un barrio popular, o de un 'hogar culto' (44).

internas", sino que se debe propiciar un diálogo entre ambos conjuntos para habilitar un espacio de 'interacción' (47), segundo criterio para elegir experiencias, que propende a la generación de 'situaciones educativas'. Pensar la educación como situación interactiva permite reponer de modo latente que cada individuo coexiste con otros y con los objetos materiales en un tiempo y espacio determinados.

Los principios de 'continuidad' e 'interacción' actúan siempre de manera conjunta. Dewey los define como "los aspectos longitudinal y lateral de la experiencia" (50). Las situaciones se suceden y retroalimentan unas a otras y en ese pasaje "el mundo se amplía", es decir que crece y se potencia la cosmovisión del individuo. Esto densifica la experiencia futura, pero plantea como condicionante el trabajo sobre el presente, motivo por el cual, el pedagogo americano se interroga acerca del "verdadero sentido de la preparación en el sistema educativo" (58). Para responder, se centra nuevamente en la continuidad y en la reproducción positiva de los saberes adquiridos con anterioridad: "una persona adquiere de su experiencia presente todo lo que hay en ella para él en el momento en que la tiene". No es posible subsumir la educación a un futuro incierto pero a la vez se debe tomar consciencia de que lo aprendido hoy se reproducirá mañana de manera similar. Esto significa que no es posible dicotomizar la relación presente-futuro y que, concebido de este modo, el proceso de aprendizaje posibilita una "educación como crecimiento o madurez" porque arbitra la conexión entre ambos componentes de la dupla.

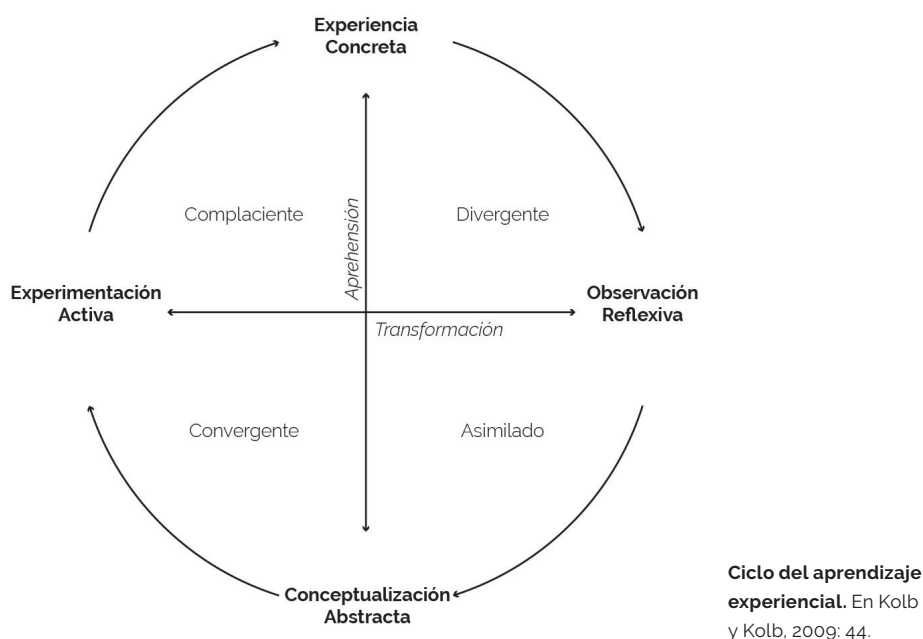
2.3.2. Los desarrollos de Kolb

Los aportes de Kolb también son centrales para el desarrollo de una teoría de la educación basada en la experiencia. Mediante el planteamiento de la *Experiential Learning Theory* (ELT) el autor explicita las características y beneficios de los procesos educativos basados en la acción práctica y reflexiva sobre los hechos de la vida real enmarcados en una situación deliberadamente educativa.

El enfoque propuesto por el autor posee seis características fundamentales. La primera de ellas parte de la teoría de Dewey y sostiene que "la educación debe ser concebida como un proceso y no en términos de resultados" (Kolb y Kolb, 2009: 43). Pensada de este modo, requiere retroalimentarse constantemente de la experiencia para permitir relecturas posteriores e inferencias novedosas de cara a situaciones de aprendizaje próximas. Al dejar de lado los resultados, los autores focalizan en la necesidad de abandonar el aprendizaje 'por competencias' ya que se estima que los objetivos de formación son intrínsecos al proceso mismo y no a una meta que deba alcanzarse en un futuro incierto. La segunda característica asume el perfil espiralado de la propuesta, al sostener que "todo aprendizaje es a la vez un re-aprendizaje". Se subraya por tanto, que el proceso mejora en la medida en que es capaz de poner en crisis las ideas y creencias que los estudiantes poseen para reevaluarlas y someterlas a una transformación que las complejiza de manera integral, operación que da cuenta de la construcción de sentido intrínseca a la educación. La tercera característica sostiene que "este tipo de aprendizaje requiere atender al conflicto presente entre modalidades duales de acceso y percepción del entorno". La experiencialidad visibiliza más que ninguna otra estrategia de enseñanza, la posibilidad de dicotomizar el proceso perceptivo del contexto en términos de reflexión/acción y sentimiento/razón. En este sentido, se debe tender a una posición flexible que permita a los estudiantes un movimiento pendular hacia el interior de la experiencia de modo tal que puedan hacer consciente el proceso de discernimiento entre una y otra actitud para volverlas complementarias. En cuarto lugar se reconoce a la educación "como un proceso holístico de adaptación". De esta manera los autores apuntan que el sujeto atraviesa su propio aprendizaje a través del in-

volucramiento de su razón, pero también de todos sus sentidos, sentimientos, percepciones y comportamientos. Es decir que la experiencialidad abarca modalidades diferentes a la tradición del método científico en relación con la resolución de problemas, la toma de decisiones y la puesta en juego de la actitud creativa (44). Por otra parte, la quinta característica pone de relieve la importancia del contexto al sostener que "los resultados del aprendizaje surgen de la sinergia que se produce entre los sujetos y el entorno". La dimensión contextual pone a disposición de los estudiantes un espectro muy amplio de opciones frente a una situación particular de aprendizaje. Cada individuo puede optar por una u otra opción pero debe aprender que toda decisión tomada influirá en las opciones de que se disponga a futuro y de los resultados que van a obtenerse. El modo de enfrentar la multiplicidad, complejidad y heterogeneidad contextual determina la formación de cada individuo porque transforma su percepción del mundo. Finalmente, la sexta característica plantea que "el aprendizaje experiencial es un proceso de construcción de conocimiento". En este último punto, los autores vuelven a centrarse en el carácter procesual que propone la ELT y contraponen esta modalidad a los métodos tradicionales que defienden un aprendizaje "por transmisión de contenidos". El aprendizaje basado en experiencias se valida a través de la convivencia interpersonal y con el entorno por lo que no puede subsumirse a la idea de un pasaje simultáneo y estandarizado de nociones 'fijas' desde los profesores hacia los alumnos.

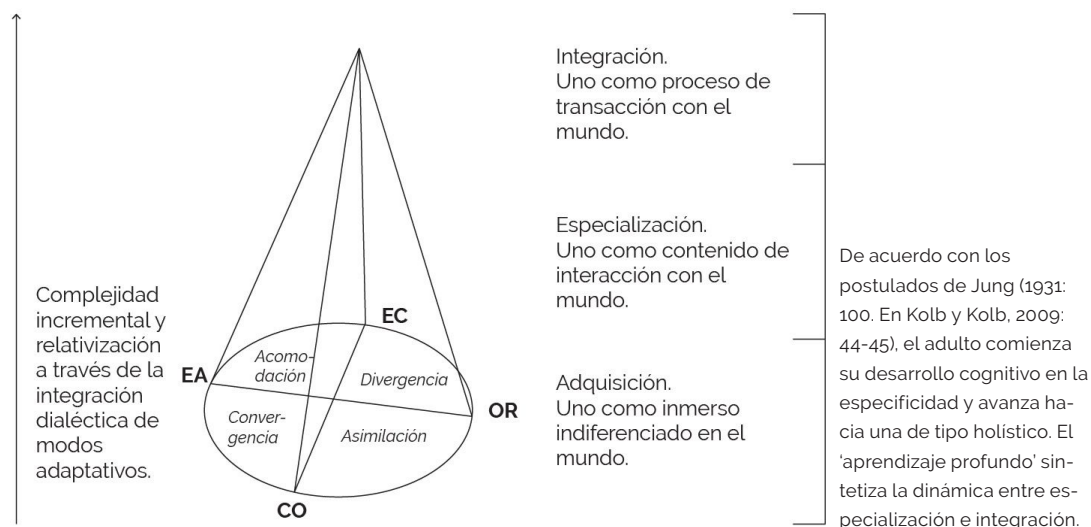
A partir de las características enunciadas, Kolb y Kolb (2009: 44) proponen una esquemática que permite visualizar el modelo de la ELT en términos de 'ciclo'.



Camilloni (2013: 16) lo describe de la siguiente manera: el modelo parte de la 'experiencia concreta' (EC) que será asimilada por el sujeto desde una 'observación reflexiva' (OR). Ésta será el motor que propicie el despliegue del proceso hacia una 'conceptualización abstracta' (CA), aspecto central si se tiene en cuenta el esfuerzo cognitivo que supone el logro de niveles de

abstracción a partir de la observación directa. Finalmente, llegará el momento de la 'experimentación activa' (EA), en la que "el estudiante como actor reflexivo atento a las consecuencias deseadas e indeseadas de esa intervención, se recoge sobre sí mismo, construye una experiencia y aprende de ella, la modeliza y se hace capaz de generalizarla en situaciones diversas". En síntesis, se comienza por una experiencia en la que se observa y sobre la cual se reflexiona para alcanzar la generalización. Esto capacita al estudiante para mirar situaciones nuevas porque la experiencia consiste en la capacidad de reflexionar y aprender a partir de las cosas que suceden (Camilloni, 2012).

Este modelo se completa a partir de la introducción del concepto de 'aprendizaje profundo' (Kolb y Kolb, 2009: 48) que involucra "la complejidad creciente y la relativización respecto de la adaptación al entorno y de la integración incremental dialéctica entre CA, EC, EA y OR". De este modo, la esquemática adquiere carácter tridimensional y permite visualizar el crecimiento progresivo del individuo que atraviesa tres estadios: 'adquisición' (desarrollo de estructuras cognitivas básicas), 'especialización' (estilo de aprendizaje que se desarrolla en un individuo gracias a su interacción sociocultural con el medio y con las instituciones educativas) e 'integración' (reconocimiento individual de los modos de aprendizaje formales y no formales que se manifiestan en la vida adulta, por ejemplo en el trabajo). Así pensado, el conocimiento profundo integral se constituye también como proceso espiralado y recursivo que exige al estudiante atravesar los cuatro estilos de aprendizaje.



2.3.3. Modalidades para un aprendizaje a partir de la experiencia

Camilloni (2013: 17) sostiene que la experiencialidad puede adoptar diferentes modalidades para su implementación en el ámbito de la enseñanza entre las que destaca el 'aprendizaje-servicio' (ApS). A través de esta estrategia, se espera que "los estudiantes transfieran sus habilidades y conocimientos académicos y profesionales específicos para satisfacer necesidades sociales reales en respuesta a requerimientos explícitos de su comunidad". En esta línea, la modalidad plantea estrategias diferentes de los planteos más tradicionales como el voluntariado (centrado en el servicio) y la práctica profesional (centrada en el aprendizaje) porque respalda una formación integrada que educa para el ejercicio de la ciudadanía. A su vez, se inscribe en

el desafío de la situación real en la que prima el riesgo de los imprevistos contextuales, tanto ambientales como socioculturales. Una enseñanza articulada con el ApS se centra siempre en el estudiante y sirve al desarrollo de un 'conocimiento condicional', caracterizado por disponer intrínsecamente "el dónde, cuándo, cómo y por qué aplicarlo" (Camilloni, 2014), es decir, un conocimiento en la acción. Por otra parte, sirve al desarrollo de la autonomía del sujeto ya que le exige "aprender a autoorganizarse, autodirigirse y autoevaluarse".

La modalidad ha sido definida por distintos autores y puesta de relieve en el ámbito educativo sobre todo desde el último cuarto del Siglo XX. Furco (2011: 65) recupera la definición de Sigmon (1979, en Furco, 2011) que puntualiza en la idea de un 'aprendizaje recíproco', en el cual, "las partes que realizan el servicio y las comunidades que lo reciben aprenden de esta experiencia". El desarrollo de esta característica, permite reconocer cuatro instancias para el ApS que pueden visualizarse en el esquema siguiente:

APRENDIZAJE - servicio	Prima el objetivo educativo . El servicio es secundario.
aprendizaje - SERVICIO	Priman los resultados de servicio . Los objetivos educativos son secundarios.
aprendizaje - servicio	Los objetivos de servicio y educativos están completamente separados .
APRENDIZAJE - SERVICIO	Los objetivos educativos y de servicio son igual de importantes y se refuerzan mutuamente para todos los participantes.

Tipologías de ApS. (Sigmon, 1994 en Furco, 2011: 66).

Las diferentes modalidades de ApS pueden encontrar formas distintas de actualizarse a partir de las acciones que ejecutan las instituciones educativas a través de todos sus actores. Para apuntar a la última tipología que equilibra los objetivos de educación y de servicio, la retroalimentación entre ambas dimensiones es una condición *per se* que exige "la inclusión del programa de ApS en las planificaciones de los cursos o asignaturas" (69).

Operativizar la inclusión del ApS como modalidad de la experiencialidad en el currículo requiere del compromiso institucional respecto de la selección de experiencias con las que se pretende enfrentar a los estudiantes. Según Camilloni (2014) "enviar estudiantes a realizar ApS requiere garantizar que la experiencia sea buena para que el aprendizaje se torne auténtico". En este sentido, se espera que el alumno incorpore "formación académica, profesional y ética y responsabilidad ciudadana y en el trabajo". De manera secuencial, las acciones a ejecutar involucran la asociatividad con la comunidad, el planteo de objetivos para esa comunidad y para el aprendizaje curricular académico, la reflexión sobre la acción, el estudio, la evaluación formativa y la tutoría que estará impartida por la institución y por el ámbito de inserción del programa. La dimensión situada de esta modalidad resulta central porque permite el planteamiento del eje problemático que el ApS ayuda a resolver o investigar. Este problema debe ser complejo y no estar simplificado para su abordaje ya que de ese modo demanda el aprendizaje de nuevos

conocimientos. En relación con ello, la autora remarca que "no es suficiente contar con conocimientos abstractos y generales" porque el requerimiento de resoluciones mediatas e inmediatas frente a la urgencia que supone la autenticidad de la situación exige a los estudiantes poner a prueba sus propios saberes y aumentarlos o especializarlos de acuerdo a la demanda.

Poner en marcha un proyecto de ApS requiere, en primera instancia, involucrar a los estudiantes desde el momento de la planificación de las actividades, ya sea en un voluntariado o en el transcurso regular de una asignatura o curso. Para ello se debe tomar contacto y familiarizar a todo el equipo con el lugar y el contexto de trabajo, identificar y clarificar los propósitos a los que se apunta y las actividades que se proponen para alcanzarlos, programar las etapas de desarrollo y establecer un cronograma de acuerdo al calendario académico de la institución, seleccionar a los socios externos (otras instituciones, personas físicas, referentes zonales, grupos sociales definidos) y desarrollar los acuerdos o convenios que sean necesarios para lograr el acceso a los mismos y el mutuo compromiso de trabajo (Camilloni, 2014).

Un aspecto que no puede desatenderse es el que se corresponde con la evaluación. Evaluar PEEE constituye un verdadero desafío ya que, en palabras de Camilloni (2017, 29), supone "partir de la idea de que si no se enseña de la misma manera, no se deben evaluar los aprendizajes del mismo modo". Es importante aclarar que en este apartado el desarrollo se centrará en la evaluación del equipo de trabajo y, principalmente, de los estudiantes. Los métodos y técnicas tradicionales para evaluar el aprendizaje deben ser puestos a consideración cuando se implementa el aprendizaje experiencial a nivel curricular. Esto requiere que los equipos docentes diseñen y pongan a prueba dispositivos novedosos que les permitan cualificar los conocimientos que los estudiantes han adquirido gracias a la práctica en contexto. Más allá de cumplimentar con los requisitos documentales que las instituciones exigen de cara a la implementación de las PEEE al interior de una asignatura, resulta interesante reponer los modos en que los actores reconocen el valor de esos aprendizajes y que éstos dependen de dos condiciones: "la primera es que el alumno debe saber qué va a aprender y no solo qué debe hacer. Y la segunda es que debe aceptar que en la realización de las tareas planteadas en el proyecto puede lograr aprendizajes ligados a la formación académica y profesional que busca en la universidad" (36). En este sentido, se supone que los docentes deben evaluar el crecimiento de los estudiantes en tres directrices: "el trabajo académico, el desarrollo personal y el servicio".

Para pensar una rúbrica que posibilite evaluar esos aprendizajes, Camilloni recupera la 'escala de experiencialidad' desarrollada por Gibbons y Hopkins (1980, en Camilloni, 2017: 36) en la que se enumeran cinco 'modos de experiencia' y 'nueve niveles' que, de manera creciente, sirven para visualizar "el grado de compromiso con la experiencia según se quiere o se procura lograr":

Modo receptivo	N1: Estimulado. Observa films, TV, video, etc. N2: Espectador. Observa el hecho real en su contexto normal.
Modo analítico	N3: Exploratorio. Juega, ensaya, explora y pone a prueba. N4: Analítico. Estudia y experimenta sistemáticamente.
Modo productivo	N5: Generativo. Crea, organiza, construye, teoriza. N6: Desafío. Realiza tareas difíciles pero deseables de cumplir.
Modo de desarrollo	N7: Competencia. Es hábil en actividades importantes. N8: Dominio. Alto estándar de calidad en el desempeño.
Modo personal	N9: Conocimiento personal. Busca excelencia y madurez.

Escala de experiencialidad
(Gibbons y Hopkins, 1980,
en Camilloni, 2017: 36).

2.3.4. La experiencia como escena de aprendizaje

Según Camilloni (2013: 13-14) la experiencialidad como estrategia de enseñanza puede brindar salidas novedosas o aún no exploradas a dos tensiones de muy compleja resolución. La primera de ellas alude a la dupla 'unidad curricular-libertad académica' y la segunda se centra en el distanciamiento y la ruptura de la relación teoría-práctica. El primer punto refleja la fragmentación curricular como consecuencia de la concepción 'aditiva' en la selección de contenidos para la enseñanza. En este sentido, la búsqueda de la 'unidad curricular' se transforma en un principio fundamental que debe vincularse con el de 'libertad académica' de docentes y estudiantes (13). Según la autora, la universidad es "el lugar de los disensos" donde la diversidad y la confrontación de enfoques son estructurales gracias a la independencia de las asignaturas. Ello democratiza formas y modos de construir un pensamiento crítico al tiempo que atenta contra una anhelada unidad curricular.

En cuanto al segundo aspecto, la brecha entre teoría y práctica parece acentuarse aún más en las carreras de perfil profesional. En este punto Camilloni atiende a dos situaciones: por un lado, el caso de las carreras que estiman un largo trayecto de formación teórica donde no hay relación con la práctica sino hasta alcanzar los llamados 'Ciclos Profesionales' dentro del plan de estudios; y luego, el caso de las carreras en las cuales, la práctica, se da generalmente mediante el enclaustramiento de los estudiantes en 'residencias' o 'internados' que ponen a prueba los conocimientos adquiridos con anterioridad pero perdiendo el vínculo con los docentes que trabajaron en esa formación (14). Es importante remarcar que la especificidad proyectual de la LDCV / FADU-UNL ha promovido un diseño curricular donde contenidos teóricos y prácticos se dan de manera simultánea a lo largo de los cuatro años y medio que estima el cursado. Esto significa que el currículo establecido en la FADU-UNL tiene una fuerte ventaja en relación con otras propuestas de enseñanza anidadas en la misma Universidad aunque la unión de la dupla teoría-práctica resulte difícil de consolidar.

En este sentido, volvemos a subrayar las potencialidades de la experiencia para aportar a la sutura entre ambos términos. Es importante aquí recuperar la mirada fundacional de Dewey (1938 [1958]: 22) respecto de la experiencia y su relación con la pedagogía, por cuanto "la creencia de que toda auténtica educación se efectúa mediante la experiencia no significa que todas las experiencias son verdadera e igualmente educativas". La experiencialidad puesta al servicio de la

educación debe actuar de manera espiralada (Kolb, 1984 [2015]) de modo tal que pueda ser revisitada por el sujeto para encontrar allí respuestas a nuevos interrogantes. La misión del profesor en este contexto es, entonces, la de "preparar aquel género de experiencias que sean más que agradables inmediatamente y provoquen experiencias futuras deseables" (Dewey (1938 [1958]: 25). Se requiere de un 'montaje' a partir del cual, los docentes arbitran, mediante una serie de estrategias metodológicas, el acceso de los alumnos a la situación de aprendizaje. Según la Asociación Internacional de Aprendizaje Experiencial (AIAE, s/f), "la tarea del educador experiencial es organizar y facilitar experiencias directas y situaciones en las que se presume, generarán aprendizajes genuinos, significativos y duraderos. Para que sea posible, normalmente se requiere contar con una instancia previa preparatoria y ejercicios reflexivos".

Esto permite inferir que la experiencia volcada a la educación sólo es posible si se la construye, es decir, si es estrictamente deliberada lo cual podría parecer contradictorio, ya que los autores recuperados insisten sobre la importancia de construir conocimiento en el marco de la 'vida real'. Sin embargo, es en el carácter regulado de la experiencia donde radica su potencial educativo. Según Camilloni (2014) una buena práctica de educación experiencial debe estimar una secuenciación que contemple:

La **intención** (por qué ha sido elegida esta experiencia, qué conocimiento será construido a partir de ella y demostrado); la **preparación y planificación** (seguridad de los participantes acerca de los conocimientos que serán necesarios para realizar el trabajo y flexibilidad suficiente para realizar modificaciones suscitadas por las circunstancias reales que se vean involucradas); la **autenticidad** (refiere al contexto real, a la inscripción del trabajo en contexto que exige el involucramiento de los actores sociales que se verán afectados); la **reflexión** (que transformará la experiencia en aprendizaje a partir de poner en crisis los presupuestos y prejuicios de los participantes); la **orientación y capacitación permanente** para los docentes y tutores; el **seguimiento continuo** por parte de los docentes; la **evaluación** (de resultados y de procesos que deben ser registrados de manera sistemática y en soportes diversos); el **reconocimiento** (de los aprendizajes y del impacto de los resultados obtenidos); el **cierre** (como culminación del trabajo pero también en cada una de las instancias intermedias para evidenciar avances y puntos de conflicto); y de manera transversal, el **proceso reflexivo**, que posee carácter integral y atraviesa toda la propuesta.

La dimensión 'construida' de la experiencialidad, no se da de igual manera que en el caso del laboratorio o del taller, sino en contexto real y cotidiano, característica que permite pensarla como un tipo muy particular de escenificación. En el campo de las artes escénicas, el 'espacio escénico' se define por su dimensión sincrónica, atañe a un 'aquí y ahora' y se circunscribe a aquellas acciones y evoluciones que los actores ejecutan en un momento determinado (Pavis, 1996 [1998]: 171). La apelación a lo escénico como estrategia para explicar un fenómeno de la cultura se recupera de la propuesta de Prósperi (2013: 69) quien cita a Sarlo (1994 y 1998)⁶ con el objetivo de explicitar cómo se relacionan los sujetos con la dinámica de la cultura en términos de "reproducción, traducción o crítica". Componer una escena para el aprendizaje experiencial supone construir una narrativa de final abierto ya que en su explicación es posible "leer e hipotetizar acerca de los alcances que la escena posee [y] las derivaciones que plantea" (70). El

6 Prósperi recupera dos textos de la autora: *Escenas de la vida posmoderna* y *La máquina cultural*.

autor se centra particularmente en la descripción de la 'gran escena' de las cabezas rapadas⁷ de Sarlo (1998) y alude a todo aquello que el ensayo de crítica cultural no permite reponer respecto de lo que esa 'gran escena' suscita por fuera de lo narrado.⁸ Para Prósperi, la dimensión literaria permite hacer esa reposición, llenar ese vacío mediante una operatoria de ficcionalización. Esa riqueza narrativa es muy potente en ámbitos de enseñanza y aprendizaje atravesados por la experiencia ya que supone construir un metaconocimiento acerca de cómo abordar la realidad y cómo explicar ese abordaje. Por otra parte, esa capacidad significativa es constitutiva del sujeto desde su propio 'acervo biológico' (Eisner, 1982 [1994]: 36) y le permite comprender el mundo a través de sus sentidos: "la vista, el tacto y el oído no sólo nos permiten leer la escena, funcionan también como recursos por los cuales nuestras experiencias pueden ser transformadas en símbolos". Esta adquisición se establece como la materia prima para la generación de representaciones que luego se manifiestan mediante cualquier tipo de expresión (del lenguaje, de las artes, del razonamiento, etc.).

2.3.5. La experiencia como 'juego completo'

La noción de "aprendizaje pleno" es acuñada por Perkins (2010) para definir procesos de enseñanza y aprendizaje que comprendan la importancia de una concepción holística capaz de abarcar todo el proceso de modelización de los contenidos. Supone partir de la mirada curricular y avanzar hasta su exposición en los ámbitos áulicos más o menos tradicionales. Para explicar su funcionamiento el autor refiere a la metáfora del juego, rememorando su propia experiencia en el entrenamiento del *baseball*: "desde el comienzo descubrí el sentido del juego completo. Sabía que se sentía al golpear la pelota o errar un golpe. Sabía cómo anotar carreras y anotar los tantos. Sabía lo que tenía que hacer para tener un buen desempeño, aunque sólo lo lograra parte del tiempo. Entendía cómo las partes se ensamblaban" (Perkins, 2010: 22).

Esa idea de 'ensamble' permite pensar en el aprendizaje como una intrincada red tridimensional cuyas partes componentes trabajan interconectadas, es decir, que su funcionamiento se caracteriza por pertenecer a un sistema mayor que les otorga sentido. Según Perkins (23) el problema mayor de la educación reside en responder a la pregunta acerca de "cómo abordar la complejidad". El autor plantea que, generalmente, se ha intentado responder a ese interrogante a través de dos estrategias que actúan en forma de 'patologías' de la educación. La primera de ellas tiene que ver con la compartimentación sistemática y evolutiva de los contenidos, es decir "introducir [a los alumnos] en la complejidad de manera gradual aprendiendo los elementos ahora e integrándolos más tarde" (24). La segunda, habla de un aprendizaje 'por aproximación' a los contenidos pero nunca 'por inmersión' en los contenidos. En este sentido, "se aprende acerca de algo para comenzar, en lugar de aprender a hacerlo".

El problema de la fragmentación del contenido en partes discretas, a la que Perkins denomina 'elementitis', supone entender que cada uno de esos componentes pierde sentido sin la reposición del 'juego completo'. Es necesario aclarar que ese aprendizaje gradual es necesario pero debe pensarse siempre 'a corto plazo' es decir como una instancia de asimilación de saberes que en breve debe ponerse al servicio del sistema de contenidos que lo vuelve significativo. En relación con ello, no debe perderse de vista que la consecuencia más nociva de esta modalización del contenido es determinante para la fragmentación a nivel curricular (Darling-Hammond,

7 En el artículo "Cabezas rapadas y cintas argentinas", Sarlo se vale de una narrativa en la cual cuenta cómo, una maestra 'normal' de principios del Siglo XX, ordena rapar a sus alumnos con fines higiénicos en vísperas de un desfile escolar.

8 Quedan por fuera del relato todos los eventos que se suscitaron en torno al hecho de las *cabezas rapadas*.

1997, en Perkins, 2010: 25). Otro aspecto profundamente negativo tiene que ver con la construcción de un saber 'sin consciencia' (26). Este matiz se relaciona con la certeza que instituciones y docentes poseen acerca de la necesidad de automatizar el saber sobre algo y dar por sentado que frente a la necesidad de 'usarlo' en el futuro, esto ocurrirá de manera natural. Además, el dilema se nutre con la falsa ilusión de 'recompensa' que ese uso tendrá cuando, en general, dicho momento nunca llega.

Por otra parte, el autor habla de la 'aproximación al contenido' como la segunda estrategia más recurrente para el abordaje de la complejidad. En este sentido plantea el problema del "aprendizaje acerca de algo para aprender a hacerlo" (26). Esto significa que el estudiante toma contacto con un contenido en términos meramente informativos sin lograr construir un discurso crítico consciente sobre ello. Esto genera que el alumnos obtenga "una comprensión sumamente limitada, plagada de una gran cantidad de errores acerca del verdadero significado de las ideas" (27). Ello conduce inevitablemente a lo que Perkins denomina "eterno aprendizaje acerca de algo", una constante aproximación al saber-hacer pero nunca al 'hacer' propiamente dicho, que impide la transferencia 'larga' de aquello que se ha aprendido.

Frente a este panorama, el autor plantea la necesidad de ensayar algunas salidas para pasar del fragmentarismo y la aproximación a la idea de 'juego completo' en el sentido de "saber lo que se está haciendo y por qué" (29). Esto implica un abordaje de la complejidad a través de procedimientos que permitan conocer las diferentes facetas del juego y las potencialidades y limitaciones de cada uno de los participantes. En ese sentido remarca la importancia de poner en práctica aquello que denomina "versión para principiantes" (28) donde la complejidad no se percibe fragmentada porque exige un involucramiento total y real del estudiante en una modalidad que simplifica el acceso a las dimensiones más básicas de la complejidad. De acuerdo con Baraldi (2016: 309) "cuando una situación educativa requiere un abordaje compartido surge un proyecto de extensión". En esta lógica, el primer paso consiste en la detección y formulación de una problemática real a ser investigada y a partir de esa indagación, obtener posibilidades diversas de resolución desde la especificidad disciplinar.

Por su parte, Bain (2004 [2007], 51-52) propone una tipologización de los estudiantes en tres niveles para explicar los modos en que los alumnos abordan los contenidos disciplinares de una asignatura. Un primer conjunto contempla a los 'aprendices profundos', aquellos que "responden primariamente al desafío de llegar a dominar algo, metiéndose en la materia e intentando comprenderla en su totalidad". En el segundo conjunto se encuentran los 'aprendices estratégicos' o 'estudiantes bulímicos', que "interesados en sacar las mejores notas compiten por 'hacerlo mejor que nadie' pero sin esforzarse en llegar lo bastante profundo como para desafiar sus propias percepciones". Finalmente, en el tercer conjunto, se agrupan a los estudiantes que 'evitan líos', es decir "los aprendices superficiales que temen al fallo. A menudo recurren a la memorización y sólo intentan reproducir lo que han oído". Estos últimos grupos se parecen, respectivamente, a la descripción que Perkins (2010: 24-26) realiza acerca de los problemas de la 'elementitis' y la 'acerquitis'. El desafío que surge para los profesores, tiene que ver con mantener una atención permanente en los intereses de los estudiantes respecto de los contenidos a enseñar.

Volviendo a la idea de 'juego completo' como estrategia de enseñanza es necesario, primero, conocer cuáles son sus rasgos distintivos. Perkins plantea que "en los ámbitos de aprendizaje, un juego completo es por lo general alguna clase de indagación o desempeño en un sentido

amplio". Esto supone comprender de manera holística un objeto de estudio alrededor del cual resolver problemas, explicar, argumentar, realizar tareas de campo, plantear estrategias y adquirir habilidades (52). El resultado de esas tareas es siempre la creación de algo nuevo: "una solución, una imagen, un relato, un ensayo, un modelo". El autor presta también atención a la posibilidad de simplificación del proceso subrayando que no es posible obtener aprendizajes buenos si se recorta el procedimiento sólo en los contenidos, en la rutina que 'funciona', en la resolución de problemas en lugar de ir en su búsqueda, en el objetivo último de la 'respuesta correcta' y en la eliminación de las emociones y de la multidisciplinariedad. La dimensión holística de los 'juegos completos' necesita por tanto del compromiso explícito de las instituciones educativas, los docentes, los alumnos y la comunidad donde vayan a desarrollarse.

Perkins sostiene que el 'juego completo' es, en realidad, el primer principio que da sustento a su concepción de aprendizaje pleno y sobre el que se sustentan los seis siguientes. El segundo de ellos, plantea la necesidad de "lograr que valga la pena jugar el juego", esto es, asegurar un "ritmo dinámico de aprendizaje" que estimule a los alumnos mediante un sentido global y transparente de "propósito, progreso y recompensa" (82) para evitar un 'conocimiento inerte'. Al respecto, el autor recupera de Dewey el concepto de "conocimiento generativo", aquel que promueve "ramificaciones con las dimensiones importantes de la vida humana" (84). Por su parte, el tercer principio alude al "trabajo sobre las partes difíciles" (107). En este punto, el autor se centra en la evaluación que muchas veces queda reducida a la asignación de calificaciones. Perkins (112-116) destaca la modalidad de "evaluación diagnóstica continua" que permite evaluar todo el proceso de aprendizaje. El siguiente principio habla de la importancia de "jugar de visitante" (139), haciendo hincapié en el concepto de 'transferencia'. Según el autor, "para que la transferencia pueda producirse, debe haber un patrón de aprendizaje que la favorezca (...) debe ser guiada" (151). Ello puede darse a partir de dos mecanismos que Perkins denomina 'de vía alta' o 'de vía baja'.⁹ En quinto lugar, se plantea la idea de "descubrir el juego oculto" a partir de atender a los modos en que dicho 'juego' se presenta en los ámbitos formativos. Según el autor, pueden detectarse al menos cinco modalidades: las 'estrategias educativas' (decisiones, selecciones y combinaciones que las instituciones o los docentes realizamos sobre los contenidos a enseñar), el 'pensamiento causal simple' con base en el sentido común (generativos de un 'conocimiento ritual' que obtura la reflexión crítica sobre un tema), la 'indagación' (en tanto proceso que destaca la importancia de los saberes que se adquieren durante un procedimiento y suelen desvalorizarse en pos del 'resultado final'), el 'conocimiento de las reglas' (arengar a los estudiantes a entender el *por qué* y el *para qué* de aquello que aprenden) y finalmente, el 'juego oculto del poder' (en tanto formación para el pensamiento crítico con perspectiva social y cultural).

El sexto principio plantea la necesidad de "aprender del equipo y de los otros equipos" (206) para construir saber mediante el trabajo colectivo. Se basa en una "visión social del aprendizaje" que Perkins explica a partir de los conceptos de 'zona de desarrollo próximo' y 'cognición situada' (209). El trabajo en equipo promueve un aprendizaje denso e individualizado de acuerdo a las fortalezas y debilidades de cada estudiante. Para finalizar, el séptimo principio habla de "aprender el juego del aprendizaje", esto es, responder a las preguntas acerca del "qué puede aprenderse" y "cómo puede aprenderse" (234). Es un tipo de 'juego oculto' relacionado con la

⁹ La primera requiere la puesta en marcha de procesos de abstracción reflexiva que involucren vinculaciones conceptuales. La segunda, en cambio, se caracteriza por "ser una reacción refleja a las características superficiales de una situación" (Perkins, 2010: 152).

dimensión curricular y con la planificación que realizan los profesores. En este sentido, se espera que los programas de formación enseñen a los alumnos a gestionar su propio aprendizaje a partir de disponer de momentos de autonomía cada vez mayores para avanzar desde las 'versiones para principiantes' hacia la complejidad profunda respecto de un tema.

En resumen, los siete principios para un aprendizaje pleno actúan de manera simultánea y muchas veces parecen 'evidentes' para los profesores cuando en realidad no lo son, aspecto que se agudiza en los estudiantes. El aprendizaje basado en experiencias pone en marcha estos principios al disponer un 'juego' en el cual, problemas reales complejos, demandan soluciones reales complejas. Los grupos deben practicar un sentido crítico en el análisis de los contextos situacionales y en las reflexiones sobre las teorías que los ayudarán a alcanzar resoluciones posibles. Por otra parte la experiencialidad exige un contacto y una distancia diferentes a los que se dan en el aula tradicional, otorga grados de autonomía para el planteamiento de hipótesis y toma de decisiones y brinda la posibilidad de gestionar las posiciones y actividades a resolver de acuerdo a intereses y capacidades individuales.

Capítulo 3

Antecedentes

El carácter incipiente de la investigación y producción escrita acerca de las relaciones que se establecen entre la didáctica proyectual y su especialización en el ámbito de la comunicación visual, con las complejidades propias de la dupla teoría-práctica, dificulta el acceso a materiales que puedan organizarse como un corpus de antecedentes específicos. No obstante ello, consideramos que resulta posible reconstruir un cuerpo de propuestas y prácticas que, durante los últimos años, dan cuenta del interés creciente por vincular teoría y práctica desde una perspectiva centrada en la enseñanza y el aprendizaje del proyecto.

Con este propósito organizamos el presente capítulo en dos instancias. La primera de ellas repone un conjunto de textos publicados en nuestro país en los últimos años, con el objetivo de obtener un registro actualizado de las agendas y los debates en torno al tema de nuestra investigación. En el primer apartado relevamos las investigaciones de Mazzeo (2014) y Romano (2015), trabajos pioneros en Argentina en torno a la didáctica del diseño. Luego, el segundo apartado, incluye las comunicaciones y propuestas generadas por tres fuentes diferenciadas: la Red de carreras de Diseño en Universidades Públicas Latinoamericanas (DiSUR), la Sociedad Iberoamericana de Gráfica Digital (SIGraDI) y la Universidad de Palermo, propulsora del único encuentro académico iberoamericano centrado exclusivamente en la enseñanza del diseño. La lectura y análisis de estos textos se realiza a partir de los tres ejes que componen el marco teórico de nuestra investigación. De este modo, el primero sintetiza contenidos y menciones relacionados con la didáctica del proyecto, el pensamiento proyectual y la enseñanza del diseño. El segundo focaliza en la dimensión curricular y la articulación teoría-práctica dentro de los planes de estudios y el tercero reúne planteos vinculados con la educación experiencial, la extensión universitaria y la experimentación situada.

Por otra parte, y con una mirada centrada en nuestra casa de estudios, en la segunda instancia recuperamos una serie de proyectos basados en el concepto de 'aprendizaje experiencial' llevados a cabo por las cátedras de Comunicación, Taller de Diseño y Tecnología. Esta inclusión nos permite disponer de un estado de la cuestión respecto de los avances que la educación experiencial permite en términos de acercamiento del par teoría-práctica en el marco específico de la LDCV / FADU-UNL.

3.1. Investigaciones pioneras y debates en Argentina sobre enseñanza del diseño

3.1.1. Indagaciones sobre enseñanza del diseño en la FADU-UBA

En primer lugar recuperamos dos textos fundacionales en Argentina respecto de la didáctica del proyecto en general y del diseño de comunicaciones visuales en particular: las publicaciones de las tesis doctorales de Mazzeo (2014) y de Romano (2015). Luego, se propone un recorrido que sintetiza las propuestas generadas por tres fuentes diferenciadas: la Red de Carreras de Dise-

ño en Universidades Públicas Latinoamericanas (DiSur), la Sociedad Iberoamericana de Gráfica Digital (SIGraDI) y la Universidad de Palermo (UP), impulsora del único encuentro académico iberoamericano centrado exclusivamente en la enseñanza del diseño (en todos los casos se reponen las publicaciones indexadas entre los años 2011 y 2016).

Las propuestas llevadas adelante por Mazzeo (2014) y Romano (2015) poseen una raíz común en *La enseñanza de las disciplinas proyectuales*, texto de autoría compartida publicado en 2007. Allí se explicitan interrogantes acerca de la didáctica del proyecto y se elaboran matrices para el análisis del proceso proyectual y su enseñanza en la FADU-UBA. La profundización de esa propuesta en los textos de 2014 y 2015, el perfil crítico y la densidad y rigurosidad teórica y metodológica de ambos desarrollos ponen de manifiesto su carácter pionero en la especificidad de la enseñanza del proyecto en Argentina.

Recuperar esta bibliografía como antecedente plantea espacios de contacto y divergencia. Se destaca un punto común de partida en el recupero del modelo didáctico de Astolfi (1997 [2001]: 77) y la noción de 'aprender haciendo' de Schön (1983 [1998]). Estas propuestas permiten a las autoras avanzar en un marco teórico de inscripción constructivista y crítico-cultural que coloca en el centro del debate la heterogeneidad de los sujetos intervinientes en los procesos de formación. Además, ese sustrato común deriva en metodologías similares para la observación de casos en el aula (en Romano) y de propuestas de enseñanza (en Mazzeo). Por otra parte, ambas autoras focalizan en el estudio de las estrategias didácticas en torno a las asignaturas prácticas de las carreras de DCV y Arquitectura en la FADU-UBA.

Mazzeo releva los programas de enseñanza de los once talleres verticales que posee la carrera de Diseño Gráfico de la UBA. En torno a ello, recoge y analiza concepciones epistémicas en relación con lo disciplinar, recorridos e inscripciones académicas de los profesores titulares, objetivos y contenidos y materiales para la enseñanza. Para profundizar la reflexión, la autora triangula conceptos y categorías provenientes de la didáctica general y de la sociología de la cultura, específicamente, los desarrollos de Bourdieu en torno a la noción de 'campo'. De este modo establece en primer término una diacronía que profundiza en la historia de la carrera y repone la herencia de Bauhaus y Ulm y, en segundo término, una lectura sincrónica de las cátedras de Taller. Además, avanza en el establecimiento de tipologías respecto de las concepciones disciplinares que enmarcan y determinan el modo en que cada cátedra aborda la enseñanza del diseño. En relación con ello, arriba a un planteo hipotético de mucho peso para la didáctica del proyecto: aquel que sostiene que el carácter proyectual del diseño está atravesando, al menos en la FADU-UBA un proceso de 'dilución' (Mazzeo, 2014: 277). El cierre del texto se da con el recupero de este nuevo interrogante surgido a la luz de los análisis requeridos por la investigación que permitieron comprender el peso que el papel de la comunicación ha ganado en el ámbito de la disciplina. Según la autora esta problemática se explica en la renovación de las cátedras de Taller, donde los egresados de diseño van ocupando los espacios en los que, inicialmente, se desempeñaron los arquitectos fundadores. Este desplazamiento permitirá "dar paso a lógicas propias de la carrera de Diseño Gráfico" (282) donde pueda darse la cohabitación del proyecto y la comunicación más allá de la especificidad arquitectónica y de la funcionalidad técnica.

Por su parte, Romano (2015) propone un desarrollo centrado en desbrozar la complejidad del conocimiento proyectual a partir de un estudio cualitativo de casos concretos en el aula del Taller de Arquitectura I del primer año en la FADU-UBA. La propuesta aborda la dimensión cognitiva del alumno y desarrolla un marco conceptual que explora diferentes teorías del conocimiento

(principalmente desde Bruner: 2000; Gardner: 2001; Morin: 1994; Polanyi: 1967; Nonaka y Takeuchi: 1999), y la construcción del pensamiento y el saber proyectual (citando con recurrencia a Schön: 1992; Breyer: 2007; Sarquis: 2000; Östman: 2010; Doberti: 2008; entre otros).

En relación con ese marco conceptual, es central la interpretación de la propuesta de Nonaka y Takeuchi (1999, en Romano, 2015: 59-60) que permite recomponer el proceso proyectivo de acuerdo con cuatro instancias de transformación del conocimiento: 'socialización', 'exteriorización', 'combinación' e 'internalización'. La relectura de estos 'momentos' a la luz de las consignas de trabajo, las correcciones de los docentes y los intercambios entre los alumnos permiten dar cuenta de la importancia de construir un relato mediado por el lenguaje.

3.1.2. Debates en el marco de la Red DiSur

La Red de Carreras de Diseño en Universidades Públicas Latinoamericanas (DiSur), se conforma en el año 2007 como Red Argentina de Carreras de Diseño de Facultades Nacionales. En su carta fundacional, se destaca como punto de partida "la necesidad de proyectar la enseñanza del diseño desde las escenas locales hacia la nacional como primer paso en la proyección hacia la escena regional latinoamericana".¹ Por primera vez se posibilitará en el país el intercambio de la experiencia universitaria ya que en un mismo espacio podrán confluír las autoridades de la gestión académica y los docentes vinculados con la enseñanza del proyecto y del arte. El objetivo principal de la Red es "impulsar los procesos de integración a través de la creación de un espacio académico común ampliado, en base a la cooperación científica, tecnológica, educativa y cultural entre todos sus Miembros".² Operativamente, el organigrama de la Red contempla tres espacios de gestión: el Consejo DiSur, el Foro de Directores y el Foro Académico Interdisciplinario. En estos ámbitos se gestan las acciones concretas y propuestas de trabajo que luego cobran visibilidad en los congresos y encuentros anuales.

Nos parece clave la incorporación de este antecedente porque vuelve explícito el interés por delinear una didáctica específica del diseño a partir de impulsar la carrera docente por parte de los recursos humanos formados en el marco del proyecto. Es posible, por tanto, relevar materiales escritos y publicados que dan cuenta de un estado de situación. El conglomerado de instituciones participantes, en todos los casos facultades dependientes de universidades públicas donde se imparten carreras enmarcadas en la proyectualidad (diseño en todas sus ramas) y el arte aporta, también, fundamentos para su inclusión.

Es necesario remarcar que solamente la edición 2011 de los Encuentros DiSur cuenta con material publicado. No obstante ello, se obtuvo acceso al registro de Actas de todas las ediciones, lo cual permitió conocer los temas tratados y los tópicos más recurrentes. También se ha entrevistado al LDCV Lisandro Vogel, representante de la FADU-UNL en la Red DiSur para reconstruir los

1 Carta de intención para la conformación de la Red Argentina de Carreras de Diseño de Facultades Nacionales. Disponible en: <http://DiSur.edu.ar/historia/>. Consultado: julio de 2016.

2 Son miembros de la Red: **Universidades estatales argentinas:** Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (UBA). Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño (UNC). Facultad de Artes y Diseño (UNCUYO). Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (UNSJ). Departamento de Desarrollo Productivo y Tecnológico (UNLA). Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño (UNR). Escuela de Tecnología. (UNNOBA). Facultad de Artes de Oberá (UNAM). Facultad de Bellas Artes (UNLP). Facultad de Artes (UNT). Facultad de Arquitectura y Urbanismo (UNNE). Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño (UNMDP). Facultad De Arquitectura, Diseño y Urbanismo (UNL). I.A.P Ciencias Humanas, I.A.P Ciencias Básicas y Aplicadas (UNVM). Universidad Nacional de Río Negro. Departamento de Cultura y Arte (UNDAV). **Universidades estatales latinoamericanas:** Facultad de Arquitectura, Diseño y Arte (UNA - Paraguay). Facultad de Arquitectura - Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes (UDELAR - Uruguay). Facultad de Humanidades (ULS - Chile). Faculdade de Arquitetura, Design (UFRGS - Brasil). Disponible en: <http://DiSur.edu.ar/miembros/universidades-miembros/>. Consultado: julio de 2016.

avances en investigación y en gestión del diseño que se vienen llevando a cabo a través de los encuentros.

Publicación "Diversidad e Identidad. IV Encuentro DiSur, 2011"

Los artículos académicos que componen la publicación digital, se centran mayoritariamente en la dimensión de la enseñanza. La publicación cuenta con ochenta y un artículos, veinticuatro de los cuales aportan antecedentes a la especificidad de la presente investigación.³ En relación con nuestro primer eje teórico, que contempla didáctica y pensamiento proyectual y enseñanza del diseño, se relevan textos inscriptos en la tipología del relato de experiencias cuyos autores, equipos de cátedra de diferentes facultades orientadas al proyecto, relatan estrategias consideradas novedosas en el ámbito del taller. Es recurrente la mención, en las instancias de 'marco teórico', a las nociones de 'aprender haciendo', 'narrativa', 'ZDP', lo cual da cuenta del interés por la psicología y la didáctica general. La propuesta de Bertero (2011) se destaca por los avances desarrollados en torno a la práctica del dibujo a mano alzada como herramienta central en el desarrollo del pensamiento proyectual. El concepto de 'configuración didáctica' se asocia a la noción de 'aprender haciendo' para desentrañar los vínculos en apariencia 'naturalizados' entre la abstracción del acto cognitivo y el dibujo como práctica representativa de esos procesos mentales que llevan adelante alumnos y docentes.

En relación con el segundo eje, centrado en la dimensión curricular y en el vínculo teoría-práctica al interior de los planes de estudio, se relevan catorce artículos. En algunos casos, la acción del docente en el taller sirve como disparador para la reflexión sobre esa práctica a partir de conceptos y categorías teóricas provenientes de la didáctica, la filosofía, la semiótica de la imagen y la práctica proyectual. En dos casos hay remisión directa a la necesidad de construir relaciones fortalecidas entre teoría y práctica, mencionando la importancia del taller como espacio vincular por excelencia. Las menciones a la problemática del desgajamiento de la dupla teoría-práctica, se asumen como un problema que es necesario resolver con urgencia y desde las disposiciones curriculares a nivel institución, connotando que las acciones y estrategias que los docentes puedan poner en marcha en el ámbito de una asignatura (sea ésta teórica o proyectual) necesitan encontrar un respaldo que atraviese transversalmente a las carreras dedicadas al proyecto.

Los aportes vinculados con el tercer eje, que agrupa las temáticas de educación experiencial, extensión universitaria y experimentación situada, se detectaron en trece propuestas centradas, en su mayoría, en la extensión como enlace con el medio productivo. Se reponen proyectos de contenido social en los que el diseño, en todas sus ramas, colabora con el medio sociocultural inmediato y repone el valor de la voz socialmente instituida. La propuesta de Airaudo (2011), entonces Secretaria de Extensión de FADU-UNL, pone de manifiesto la importancia de involucrar la extensión en el currículo vislumbrando un avance hacia la 'experiencialidad' tal como luego sería definida por Camilloni (2013:15), para fortalecer el vínculo institucional-contextual y cimentar de manera genuina la teoría con la práctica.

Actas DiSur

Las Actas relevadas dan cuenta de las intenciones y decisiones tomadas en el Foro de Directores de Carreras de Diseño, en el Consejo de Decanos y en el Consejo DiSur. Las que corresponden a éste último órgano sintetizan las propuestas presentes en las dos anteriores. Fue posible relevarlas desde el año 2007 (Carta de Intención para la conformación de la Red Argentina de Carreras

³ Ver en anexo el detalle de títulos y autores.

de Diseño de Facultades Nacionales) y hasta 2016. Se analizan los textos pertenecientes a los años 2012, 2013, 2014, 2015 y 2016, no habiendo podido acceder a ningún documento fechado en 2011. Esta documental se triangula para su análisis con la entrevista realizada a Lisandro Vogel, representante de FADU-UNL en el Foro de Directores de Carrera.

En 2012 resulta interesante la mención a lo curricular como problemática central a debatir a nivel país, se focaliza en la necesidad de construir una serie de 'estándares para el diseño' que permitan "explicitar los temas inherentes a la acreditación de las carreras, sus objetivos y evaluación" (DiSur, 2012: 1). Como primer paso para llevar adelante dicho propósito se plantea un trabajo de relevamiento por parte de todas las instituciones miembro que permita establecer criterios comunes.

En 2013, el primer inciso del Acta del Consejo DiSur se centra en las incumbencias profesionales del diseñador y se hace hincapié en la necesidad de conocer el perfil de los graduados de las carreras proyectuales. Se especifica el trabajo de relevamiento mencionado un año antes, subrayando la importancia de la vinculación académica, la integración regional y la conformación de la base de datos para la conformación de indicadores y estándares en vistas a futuras evaluaciones institucionales. Además, se plantea el cambio en la denominación de la Red como "Red de Carreras de Diseño en Universidades Públicas Latinoamericanas" porque contempla universidades de otros países.

En 2014 se continúa con el objetivo de la vinculación académica y se remarca la necesidad de contar con espacios que den lugar a la publicación y circulación del pensamiento latinoamericano en torno al diseño para lo cual se plantea la necesidad de crear un comité académico de la Red que permita, a través de un Jurado especializado y un Banco de Evaluadores propio, dar curso a la necesidad mencionada.

En 2015 se constituye el Consejo Académico DiSur (CAD). Se vuelve sobre las propuestas de 2011 y 2013, que refieren a la decisión de avanzar en la matriz de datos que permita dar cuenta de una cartografía de las llamadas 'rutas del diseño' (DiSur, 2015-b: 2) para conocer los perfiles profesionales generados por los currícula vigentes en las universidades públicas de la región. Se destaca la revisión de planes de estudio y la discusión suscitada en torno a "tiempos de aprendizaje, superposición de contenidos, relación entre el modelo por competencias y el modelo por contenidos en el contexto de la formación para la disciplina y la formación para la profesión y experiencia en el sistema de créditos" (DiSur, 2015-a: 2). De acuerdo con ello, se recomienda a las instituciones miembro el estudio y seguimiento de las cohortes, para prestar atención a las demoras en la graduación o las situaciones de deserción y la reflexión en torno "al peso y la distribución de contenidos por áreas de conocimiento".

Del año 2016, sólo fue posible acceder al Acta del Encuentro Pre-DiSur llevado a cabo en la FADU-UNL. Al respecto, Vogel (comunicación personal, 8 de agosto de 2016) permite reponer el modo en que la facultad lleva a cabo las acciones para cumplimentar lo pautado en DiSur en 2015. Según el entrevistado, el relevamiento tiene por objetivo final articular acciones de vinculación interinstitucional y con los medios productivos regionales de inserción de los egresados. La búsqueda de regularidades, insuficiencias, puntos conflictivos, posgraduaciones y la resolución de problemáticas propias de las cursadas (deserción, asignaturas o grupos de asignaturas que ralentizan las graduaciones) tiene que ver con establecer y fomentar la definición de perfiles profesionales acordes con el medio productivo: "en lo que estamos trabajando es en las diferen-

cias curriculares que tienen las universidades estatales. Como son todas autónomas y tienen sus propios estatutos y reglamentaciones, se busca ver cómo se compatibiliza, por ejemplo, el intercambio (Vogel, comunicación personal, 8 de agosto de 2016).

Estas acciones plantean una intención futura por la cual las universidades buscarán aumentar las posibilidades de inserción de los egresados en el ámbito laboral teniendo en cuenta políticas de desarrollo sustentable y de crecimiento productivo local-regional. Dicho aspecto también resulta relevante para esta investigación porque supone la puesta en marcha de planificaciones estratégicas a nivel curricular que permitan un acercamiento más temprano de los estudiantes con la práctica en contexto, dimensión de la experiencialidad que exige mayores grados de compromiso con lo transitado en el ámbito académico y su combinatoria con el hacer profesional con experticia y capacidad crítica.

Se espera que la Red posibilite los 'intercambios regionales' teniendo en cuenta el potencial que este tipo de vinculación permite en otras disciplinas a través, por ejemplo, de la 'residencia cruzada':

El interés de la Red está puesto en posibilitar esa vinculación, porque se han repetido las percepciones al hablar con colegas de otros lugares: está presente la cuestión curricular del diseño establecida de manera 'teórica' pero falta el vínculo y cuando se detecta un profesional que se introdujo en el mercado laboral e hizo las vinculaciones con la producción local, hay resultados muy buenos que mejoran no sólo lo productivo sino también lo disciplinar. (Vogel, comunicación personal, 8 de agosto de 2016).

Este aspecto es de vital importancia para nuestra investigación porque demuestra la viabilidad de la experiencia que habilita la construcción de un aprendizaje holístico en el que se retroalimentan la teoría y la práctica.

3.1.3. Principales aportes en el ámbito de SIGraDI

La Sociedad Iberoamericana de Gráfica Digital se crea en 2005 con el propósito de generar una red vincular internacional para "la difusión e intercambio de trabajos relacionados a la integración de los medios digitales con el conocimiento y la producción de las disciplinas que utilizan entornos gráficos y de representación" (SIGraDI, 2005: 1). Cada año se realiza el Congreso Iberoamericano organizado por la red y se publican las actas correspondientes. En 2013, Rodríguez Barros, Tosello y Sperling editan el volumen *Didáctica proyectual y entornos postdigitales. Prácticas y reflexiones en escuelas latinoamericanas de Arquitectura y Diseño* con la colaboración de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Dada la especificidad de su contenido, consideramos central su inclusión como antecedente de nuestra investigación. Por otra parte, nos parece oportuno seleccionar una serie de comunicaciones publicadas en actas de las ediciones posteriores a 2013 del Congreso SIGraDI incluidas en el eje temático 'Educación'.

El objetivo central de la propuesta apunta a "complementar otras acciones de la Sociedad que expresen y consoliden un cuerpo teórico basado en experiencias y producciones de miembros de SIGraDi y de participantes destacados" (Rodríguez Barros, Tosello y Sperling, 2013: 14). Los autores subrayan que el avance permanente de la digitalidad en relación con la información, la comunicación y la representación incide en las modalizaciones en torno a la enseñanza del proyecto e instala debates novedosos en la agenda educativa. Las comunicaciones incluidas en el volumen reponen experiencias que explicitan la fortaleza del vínculo que se establece entre la enseñanza del proyecto, los nuevos medios y la conectividad. Dichas comunicaciones se organi-

zan en base a tres tipos de 'intervención' que la digitalidad habilita en relación con la enseñanza, la investigación y la transferencia.⁴ Se destaca además, el modo en que la interactividad y sus dispositivos "facilitan los procesos de construcción del conocimiento y de la transferencia desde nuestras investigaciones hacia la docencia, hacia a los campos profesionales y hacia el medio".

A partir de la lectura de los veintitrés artículos que componen la publicación seleccionamos cinco comunicaciones que responden específicamente a dos de nuestros ejes de análisis. En relación con el primero, centrado en la problemática de la enseñanza del diseño, retomamos los trabajos de Follonier y Castillo, Pieragostini y Osella, Rodríguez Barros y Mandagarán y Tosello.

La propuesta de Follonier y Castillo (2013), se incluye dentro del grupo de indagaciones focalizadas en las intervenciones que lo digital promueve en relación con la enseñanza del proyecto. El artículo, titulado "Experiencias didácticas en el paradigma educativo multimedial", se centra en la problemática de la educación a distancia y las posibilidades que la digitalidad brinda para enseñar a proyectar en la no-presencialidad. Su desarrollo permite considerar que el diseño del hábitat y los lenguajes que sirven a la representación, son acontecimientos culturales que se estimulan interaccionalmente en producciones proyectuales que hibridan "la imagen y la cultura letrada", fortaleciendo la adquisición de un conocimiento denso por parte de los estudiantes. En este sentido, las autoras plantean el establecimiento de tres 'espacios' para posibilitar el acceso al conocimiento proyectual y la actividad proyectiva en el medio virtual. De este modo, el aula virtual (como espacio de interacción e intercambio), los materiales educativos (que propician el vínculo teoría-práctica mediante el uso de recursos visuales, audiovisuales y textuales) y las tutorías teórico-prácticas, se conciben como 'escenarios' que, en simultáneo, colaboran en la formación de cada estudiante en la proyectualidad. Dado que la modalidad a distancia impide el intercambio dialógico propiciado por los talleres de diseño, las docentes desarrollan una estrategia que les permita no perder esa 'escena fundante' que es intrínseca al trabajo proyectivo. De acuerdo con ello, el aula virtual se propone como un 'laboratorio instrumental-conceptual y comunicacional' (Follonier y Castillo, 2013: 63) donde "la instrumentación analógica de los diferentes lenguajes del dibujo, y la de los programas informáticos conforman los múltiples recursos que ponen *en interface* lenguajes de diferentes lógicas".

El trabajo desarrollado por Pieragostini y Osella (2013) también se enmarca en las intervenciones que las tecnologías de la información y la comunicación promueven en la enseñanza del proyecto. La propuesta se titula "De la esfera al laberinto. Enseñanza del Diseño con Integración de las Tecnologías de la Comunicación y la Información". Las autoras relatan la experiencia del trabajo vincular entre recursos analógicos y digitales en el Taller de Proyecto Arquitectónico 1, asignatura del Ciclo Básico de la carrera de AyU / FADU-UNL. Con el objetivo de lograr "el pasaje de una visión única a una visión múltiple de la realidad [es decir] del ser habitante al ser proyectista" se propone una actividad proyectiva para el diseño de 'envolventes espaciales' que surgen de la combinatoria de estrategias lúdico-experimentales y las reglas básicas para la composición arquitectónica formal (principios de morfología y de organización espacial y teoría de la delimitación y generación espacial). El desarrollo del trabajo supone introducir al alumno en el pensamiento heurístico mediante una 'ficcionalización' en tanto escena que requiere de la intervención del proyectista y utiliza como "disparadores de atmósferas" (Pieragostini y Osella, 2013: 76) diferentes lenguajes artísticos como la literatura, el cine, las artes escénicas, entre otras. Las docen-

4 El volumen organiza las comunicaciones en tres capítulos: (1) "Intervenciones de enseñanza: dispositivos e investigaciones operativas", (2) "Intervenciones en investigación: medios y exploración de interacciones" y (3) "Intervenciones de transferencia: redes y acciones ampliadas".

tes esperan que, mediante esta estrategia "el alumno opere desde el diseño como productor de significantes". Las autoras concluyen que esta propuesta de enseñanza permite que docentes y alumnos atraviesen los procesos de enseñanza y aprendizaje conscientes de la complejidad propia del proyecto que se revela en las tensiones entre 'la esfera' y 'el laberinto', esto es, "entre la quietud del método y la inquietud de la exploración; entre la certeza de la regla, la norma, los conceptos universales y la deriva de las experiencias" (85).

También incluimos como antecedente el texto de Rodríguez Barros y Mandagarán (2013) titulado "Diseñando experiencias de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva del pensamiento de diseño en entorno postdigital". La propuesta focaliza en la experiencia llevada a cabo en el Taller de Informática Industrial Nivel 2, Orientaciones Textil e Indumentaria, del 3º año de la carrera de Diseño Industrial de la FAUD-UNMdP. Las autoras parten de la noción de *design thinking* o 'pensamiento de diseño' (Bown, 2009, en Rodríguez Barros y Mandagarán, 2013: 164) para caracterizar el proceso que, colaborativamente, permite "construir propuestas que vinculen lo racional y lo analítico con sentimientos, intuición o inspiración" (Rodríguez Barros y Mandagarán, 2013: 164). A partir de allí, proponen desarrollar estrategias didácticas que sean 'disruptivas' respecto de la enseñanza más 'tradicional' en los talleres de diseño y que, a la vez, favorezcan los procesos de transferencia de lo aprendido a nuevos contextos de acción. En este sentido, se valen de la digitalidad para proponer un trabajo proyectivo centrado en la generación de estampas textiles. Rodríguez Barros y Mandagarán asumen la urgencia de reconocer, en el ámbito digital-virtual, un espacio en el que no solamente se aprende cuando existe un requerimiento académico o técnico que lo habilite, sino en todo momento y lugar. Ello exige "reflexionar sobre los cambios necesarios en la educación actual a partir de la diversificación y reinención del uso de las tecnologías educativas hacia infraestructuras líquidas [...] y entender el proceso de aprendizaje como una secuencia continua de aprender desde la práctica soportados por tecnologías". Asimismo, coinciden en pensar el taller de diseño desde la perspectiva de Schön (1983 [1998]), es decir, como el lugar en el que se 'aprende haciendo'. La conjugación de este tipo de espacio de aprendizaje con el aprovechamiento de la tecnología y la virtualidad permite a los estudiantes elaborar propuestas 'cuasi-reales' donde inspiración, ideación, diseño, materialización y evaluación del producto son etapas posibilitadas por la tecnología que se retroalimentan constantemente.

También nos interesa focalizar en la propuesta de Tosello (2013), titulada "La experiencia de habitar en Espacios Virtuales Interactivos". En su desarrollo, presenta una experiencia de aprendizaje combinado en el ámbito de la asignatura Taller de Gráfica Digital (TGD), materia optativa de la FADU-UNL. A diferencia de las anteriores tres comunicaciones, ésta se incluye, dentro del volumen, en el eje que condensa relatos sobre las intervenciones de la digitalidad en el ámbito de la investigación. El interés de la propuesta se centra en las potencialidades que el 'aprendizaje combinado' o *blended learning* (Tosello, 2013: 185) dispone para la enseñanza de la proyectualidad a partir de la elaboración de estrategias didácticas que conjugan la presencialidad del taller y la virtualidad propia de las tecnologías de la información y la comunicación. Al respecto, la autora señala que "el aprendizaje combinado complementa los procesos presenciales con recursos y actividades en entornos virtuales de aprendizaje que [...] se enfocan en el desarrollo de competencias que habilitan pensamientos, destrezas y actitudes" (186). En este sentido, Tosello (189) subraya la importancia de apuntar a un aprendizaje "significativo y colaborativo". Para lograr este propósito, la cátedra del TGD propone, a partir de un trabajo proyectual, incorporar de modo genuino la dimensión tecnológica y digital en todas las etapas del hacer del proyectista. De esta manera, se promueve un aprendizaje profundo capaz de "generar un nuevo tipo de racionalidad

basada en un conocimiento transversal y múltiple, y construir un pensamiento autónomo y crítico que se apoya en el compromiso y la habilidad del trabajo *entre*".

Por último, y en relación con nuestro tercer eje de análisis centrado en la educación experiencial, consideramos pertinente incluir el trabajo de Molinas (2013), titulado "Experimentación artística y experiencia educativa: anotaciones a partir del arte indisciplinado de Abel Monasterolo". El desarrollo se centra en el análisis de cuatro exposiciones llevadas a cabo por el artista santafesino "en las que trabaja sobre materiales que introducen la variable *tiempo* en el soporte y el sentido" que construyen (Molinas, 2013: 348). De estas cuatro propuestas, Molinas hace hincapié en la obra *Big bang de la creación artística* (2011), un 'relato visual' que se emplaza en el alambrado perimetral de la Ciudad Universitaria y a la cual Monasterolo plantea en términos de 'obra colectiva' con carácter performático donde el espectador es llamado a participar en su desarrollo narrativo. La propuesta incluye a docentes y estudiantes de las asignaturas Comunicación 3 (LDCV / FA-DU-UNL) y Problemática de la Literatura y las Artes Actuales (Profesorado y la Licenciatura en Letras, FHUC-UNL). A partir de esta experiencia, la autora se interroga sobre la enseñanza en el campo de las disciplinas proyectuales para recuperar, del conjunto de teorías de la transferencia de los aprendizajes, el concepto de 'cognición situada' (Brown, Collins y Duguid, 1989, en Molinas, 2013: 357). A partir de esta noción relee la obra artística como situación de 'aprendizaje *real* que se constituye en sí misma en una práctica social que no queda reducida a una mera situación de aprendizaje autorreferencial". Gracias a la inclusión de esta categoría, la obra artística es entendida como "actividad para la coproducción del conocimiento", un proceso en el que se vinculan de manera interdependiente las experiencias que se reconocen como 'educativas', los marcos teóricos disciplinares que se actualizan y la dimensión epistémica que configura un modo particular de concebir y enseñar la proyectualidad.

Por otra parte, en relación con las actas posteriores a 2013 publicadas por SIGraDI relevamos como antecedentes significativos para nuestra investigación, los artículos de Rodríguez Barros y Mandagarán, Tosello y Bredanini y un trabajo propio en co-autoría con Badella.

Teniendo en cuenta la lógica de ubicar estos textos en los tres ejes que estructuran nuestro marco teórico, los artículos de Rodríguez Barros en coautoría con Mandagarán (2014, 2015 y 2016) y con Pellizzoni (2016) se constituyen como aportes en relación con la enseñanza de las disciplinas proyectuales. Interesa destacar la continuidad que las autoras presentan en relación con los conceptos claves de sus desarrollos (*design thinking*, 'entornos postdigitales' y 'prácticas disruptivas') y la inclusión de las nociones de 'narrativa transmedia' (Jenkins, 2003; Levy, 2003, en Rodríguez Barros y Mandagarán, 2014: 195 y 2015: 618), 'diseño participativo y emergente' y 'co-creación' (Ibars & Ma, 2013, en Rodríguez Barros y Mandagarán, 2016: 195) y 'cultura hacedor', *do it yourself* (DIY) y *do it with others* (DIWO), conceptos referentes de una disrupción en los procesos industriales tradicionales. En los cuatro artículos, se presentan experiencias llevadas a cabo en distintas asignaturas de las carreras de AyU y Diseño Industrial de UNMdP. A partir de los conceptos mencionados, las autoras explican diferentes estrategias didácticas para la enseñanza del proyecto en la coyuntura que se da entre la modalidad tradicional del taller y los aportes que habilita la virtualidad y la tecnología. En este sentido, no sólo se fomentan diferentes grados de intercambio, sino también se conciben nuevos modos de prototipado que acercan el proyecto a su concreción material, modificando la dimensión imaginaria que es intrínseca al proyecto.

Otro conjunto de trabajos que nos interesa recuperar como antecedente, es el que incluye los desarrollos Tosello y Bredanini (2014 y 2016). El artículo "Espacios-interfaz para una educación

postdigital. Estrategias, instrumentos y recursos para propuestas didácticas innovadoras" (2014) refiere a nuestro segundo eje de análisis, es decir, a la problemática curricular. Las autoras dan cuenta de la experiencia llevada a cabo en la FADU-UNL en el marco de un curso destinado a los docentes de la casa. Allí se busca motivar el diseño de propuestas educativas flexibles y acordes a los perfiles de los estudiantes del proyecto, concebidos como 'nativos digitales'. Tosello y Bre-danini (2014: 290) citan, como marco institucional, los objetivos del PDI (UNL, 2010) para argumen-tar la necesidad y urgencia en las carreras proyectuales por integrar "los estudios presenciales con las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento", en términos de *blended learning*. Por otra parte, el texto de 2016 se titula "Un espacio personal en la web". En la comunicación, las autoras relatan una experiencia llevada a cabo en la asignatura optativa TGD, donde una serie de trabajos prácticos son pensados en términos 'integradores' no solamente de contenidos disciplinares, sino también de perfiles diversos respecto de los estudiantes que se agrupan de manera heterogénea en relación con sus carreras de proveniencia (AyU, LDCV y DI). La propuesta permite visibilizar la multiplicidad de abordajes con que cada grupo de alumnos resuelve la consigna en tanto estra-tegias que, colaborativamente, responden a un saber proyectual para la generación de espacios virtuales novedosos, basado en la narrativa, el videojuego y la realidad aumentada. El concepto clave de 'espacio' y su vinculación con otras categorías que lo modalizan: 'espacio-vivido' (Fou-cault, 1994), 'espacio-personal' (Hall, 1966) y, particularmente, 'espacio-interfaz' (Tosello, 2016).

La última comunicación recuperada en el marco de SIGraDI, es un trabajo propio en co-autoría con Badella (2014) y se titula "Los entornos virtuales de aprendizaje: un emergente de la demo-cratización del conocimiento. El caso de la asignatura Metodología de la Investigación en Artes Visuales del CLAV - FADU / UNL". Su inclusión como antecedente responde al segundo eje te-mático de nuestro marco teórico, es decir, a la dimensión curricular. En el artículo explicitamos una serie de estrategias para la enseñanza de la metodología de la investigación en relación con el campo de las Artes Visuales. Al respecto, concebimos el aula virtual como un espacio multi-plicado, expandido y 'líquido' donde confluyen la diversidad de los lenguajes, la heterogeneidad de los receptores y la complejidad propia de una enseñanza y un aprendizaje que se construyen 'en diferido'. Los conceptos centrales que arbitran la construcción del programa de la materia son los de 'inmersión' (Castells, 2001) y 'narrativa' (Bruner, 1997). A partir de ellos, la asignatura busca potenciar un aprendizaje de la autonomía habilitada por el medio y un aprendizaje de la especi-ficidad metodológica a partir de la puesta a disposición de los estudiantes de una serie de ma-teriales para la enseñanza en los que se condensan imágenes estáticas, audiovisuales y textos.

3.1.4. Congresos sobre enseñanza del diseño organizados por la Universidad de Palermo

A partir de 2009, la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo ha cons-truido un ámbito de intercambio específico en relación con la enseñanza del diseño. El Congreso Latinoamericano de Enseñanza sienta un antecedente a nivel regional porque habilita un canal de comunicación en el marco de una agenda actualizada de temas y tópicos. En cuanto al rele-vamiento realizado para nuestra investigación, es importante resaltar que todas las producciones retoman los marcos teóricos de la didáctica general a partir de algunos conceptos o categorías propios del campo de la proyectualidad. Los materiales seleccionados en este corpus pertene-cen a los volúmenes *Actas de Diseño* números 11 a 21 correspondientes a las ediciones 2011 a 2016 del 'Congreso Latinoamericano de Enseñanza del Diseño'.⁵ Dada la gran cantidad de comunica-ciones que componen estas publicaciones, hicimos un trabajo de selección que contempló dos etapas. En la primera, realizamos una lectura completa de los volúmenes, seleccionamos los ar-

5 Ver en anexo detalle de títulos y autores.

títulos que específicamente responden a nuestros tres ejes temáticos y los agrupamos de acuerdo a ese criterio.⁶ A partir de ese primer fichaje, realizamos una segunda lectura de los textos seleccionados para reponer como antecedentes sólo aquellas propuestas que, de manera explícita, recuperan marcos teóricos o prácticas directamente vinculadas con nuestra investigación.

En 2011, la publicación N° 11 agrupa un total de treinta y seis artículos. Las propuestas de Portugal y De Souza (2011) y de Casakin y Kreidler (2011), remiten de manera específica a nuestro primer eje de análisis referido a la enseñanza del diseño. En ellos se recuperan o definen estrategias para la enseñanza a partir de la noción de 'aprender haciendo' (Schön, 1983 [1998]) sobre todo en la descripción de prácticas centradas en el taller de diseño. Por otra parte, en el segundo eje referido a la problemática curricular y la relación teoría práctica en la enseñanza de las disciplinas proyectuales, recuperamos las propuestas de Rojas Caldela (2011), Cerone Masi (2011) y Bianchi Bustos (2011). En estas tres comunicaciones se hace fuerte hincapié en la formación en la escritura de los estudiantes de diseño y arquitectura. Con matices, los tres autores parten de reconocer una vacancia en torno a la escritura como medio para actualizar el pensamiento crítico y el análisis fundamentado de contextos socio-históricos, piezas y productos del diseño.

En lo que respecta a nuestro tercer eje temático, referido a la educación experiencial y la experimentación situada, queremos destacar el trabajo de Potenzoni, Giudici, Quiroga y otros (2011), titulado "Experiencia pedagógica didáctica de valoración del patrimonio cultural con orientación proyectual". Los autores, docentes de una asignatura electiva en la FAUD-UNSJ parten de reconocer en la dimensión patrimonial-histórica un componente central para la construcción de identidades colectivas y el reconocimiento de la misma en términos de 'valor' que inicia un recorrido proyectivo consciente respecto de las diferentes modalidades del 'habitar'. En relación con ello construyen una propuesta de trabajo inmersiva que posibilite a los estudiantes "valorar el patrimonio cultural desde una construcción existencial vivencial" (Potenzoni, Giudici, Quiroga y otros, 2011: 146).

Las actas 12, 13 y 14 del año 2012 agrupan un total de cincuenta y nueve trabajos. Nos interesa destacar una propuesta de doble inscripción respecto de nuestros ejes de análisis. Se trata del trabajo de Arámbula (212) titulado "La teoría de la complejidad como guía en el aula de diseño" cuyo contenido se centra en reponer las dimensiones dialógicas entre la teoría y la práctica (eje 2) para la enseñanza del proyecto en el aula-taller (eje 1). El autor basa la propuesta en un propósito de trabajo que plantea una propuesta holística para el desarrollo de los trabajos que los estudiantes realizan en el taller de diseño, concibiendo dicho espacio como un lugar en que "la interacción de los aspectos teóricos y prácticos de los proyectos de diseño, se da de manera iterativa y poco diferenciada" (Arámbula, 2012: 108). En la comunicación se subraya que, sin embargo, esta interacción no sucede con fluidez en el marco de la proyectualidad en general y de los talleres de diseño en particular. Definida en términos de 'tensión' la relación teoría-práctica debería, según el autor, repensarse en términos de 'complejidad' (Morin, 1990 [2005]). Ello permitirá concebir estrategias de enseñanza basadas en los conceptos de "flexibilidad, equilibrio dinámico, retroalimentación, no linealidad, bifurcación" (Arámbula, 2012: 109).

Por otra parte, del volumen N° 13, nos interesa focalizar en el texto de Martínez (2012), titulado "Aprendizaje significativo a partir de actividades integradoras en el currículo. Experiencia de integración de saberes en el Segundo semestre de Diseño industrial de la Universidad del Norte."

6 El detalle de títulos y autores correspondiente con este primer fichaje se encuentra en el anexo.

Ubicamos esta propuesta en nuestro segundo eje de análisis, es decir, en relación con la problemática curricular. La autora parte de un análisis crítico de los programas de estudio relacionados de la carrera de Diseño Industrial en Colombia. A partir de allí, elabora como hipótesis que, en su mayoría, estos planes vinculan los contenidos a partir de una colección de asignaturas en la que no se plantean, desde el currículo, articulaciones del 'qué' y del 'cómo' enseñar: "los estudiantes perciben los contenidos de las asignaturas como contenidos independientes, fragmentados e inconexos, de utilidad práctica sólo para la asignatura en la cual se enseñan". Como solución posible, Martínez plantea que el taller de diseño puede concebirse como el espacio donde confluyen los conocimientos teóricos y prácticos. Para respaldar esta idea, relata una experiencia y, a partir de los resultados positivos de la misma, alienta el planteamiento de un currículo integrado.

En los que respecta a nuestro tercer eje temático, nos interesa destacar que en los tres volúmenes del año 2012, se presentan seis comunicaciones que refieren a prácticas situadas de enseñanza. Si bien en ninguno de los casos se mencionan los conceptos de 'educación experiencial' o 'aprendizaje experiencial', sí se relevan estrategias diversas que ponen de relieve el carácter denso del conocimiento adquirido a partir de una práctica en un contexto específico fuera del aula. En relación con ello, consideramos oportuno mencionar la propuesta de Pérez Cardona y Suarez Gaviria (2012), titulada "Semilleros de investigación estética y creación: diálogos y prácticas pedagógicas". Las autoras, docentes de la carrera de Diseño Industrial en la Universidad Católica de Pereira, Colombia, organizan desde el año 2000 el proyecto de 'Semillero de investigación estética y creación', un espacio donde los estudiantes de la carrera toman contacto con grupos de artesanos en sus comunidades de origen y, a través de una tarea de relevamiento, análisis y clasificación de los productos de artesanía, proponen acciones para la diversificación y el posicionamiento de los artesanos en términos de 'economía social'.

Las ediciones 15 y 16 del año 2013 agrupan cuarenta y cuatro propuestas. En relación con el primer eje temático, nos interesa subrayar que, a partir de estos números, se vuelve especialmente frecuente el uso del término 'creatividad' como propósito en el ámbito de las asignaturas con modalidad 'taller', sobre todo en aquellos trabajos en los que se realizan relatos de experiencia. En relación con ello, se proponen diálogos que resultan novedosos en el marco de la didáctica proyectual y que se dan entre marcos teóricos provenientes de los campos de la enseñanza y el diseño. Por su parte, en lo que respecta a la dimensión curricular y a la vinculación teoría-práctica en relación con los planes de estudio, relevamos un total de cinco artículos entre los cuales, nos interesa destacar la propuesta de Castaldo Suau (2013) titulada "La didáctica del diseño bajo la perspectiva de la teoría general de sistemas". La autora parte del desarrollo de Bonsiepe sobre la TGS para argumentar una concepción del diseño en estos términos, es decir como una estructura relacional de partes interdependientes. Desde esta perspectiva, Castaldo Suau historiza el recorrido del diseño por las escuelas españolas vinculadas a su enseñanza y repone la importancia del papel de la Escuela de Bauhaus como 'piedra de toque' en relación con un currículo integrado.

Por otro lado y en relación con el mismo eje temático, nos interesa reponer el texto de Marchisio y Buguña (2013), titulado "Investigación-acción y educación para la sustentabilidad", también incluido en el volumen número 15 de *Actas de Diseño*. Las autoras presentan una propuesta de trabajo llevada a cabo por las cátedras de Ciencias Humanas y de Teoría del Diseño, asignaturas que corresponden, respectivamente, al inicio y al final de la carrera de Diseño Industrial de la UNC. El artículo propone "incorporar la investigación como estrategia de consolidación del proceso de enseñanza y aprendizaje" (Marchisio y Buguña, 2013: 139). Además, las autoras proponen un recorte conceptual en torno al concepto de 'sustentabilidad' en su acepción más

compleja, es decir desde una mirada social y cultural y no sólo como atributo de la materialidad. A partir de allí, la estrategia de enseñanza que se pone en juego pretende involucrar a los estudiantes en la detección de problemáticas contextuales que el diseño puede ayudar a resolver. Gracias a la continuidad que la propuesta tiene en relación con su inscripción en las mencionadas asignaturas, el conocimiento adquirido por los estudiantes (respecto de contenidos, marcos teóricos, antecedentes y metodologías), se transforma en un insumo valioso para desarrollo de los trabajos finales de carrera. En este sentido, las autoras destacan el marcado acento que dichos trabajos tienen en relación con aspectos socioculturales y ambientales y el perfil crítico de dichas producciones.

En 2014 se publican los números 17 y 18 de las *Actas de Diseño* que agrupan un total de treinta y nueve artículos. A partir de nuestro fichaje inicial, incluimos cuatro trabajos en el eje temático relacionado con la enseñanza del diseño, dos en relación con la dimensión curricular y cuatro vinculados a la enseñanza y el aprendizaje situados. Consideramos interesante mencionar el desarrollo de Chicaiza Ayala (2014), titulado "Estrategia metodológica con enfoque interdisciplinario entre las áreas de diseño gráfico y diseño de productos del taller de diseño", propuesta que vinculamos con nuestro primer eje temático. En el texto, el autor repone la importancia de la interdisciplina dentro del aula a través del fortalecimiento de la vinculación entre cátedras y plantea una metodología novedosa en torno a la enseñanza y el aprendizaje en el taller de diseño. Nos parece sustancial el modo en que el autor jerarquiza las instancias de investigación, ideación y crítica y las concibe al nivel de la proyectación, de manera tal que la teoría y los procesos inferenciales y reflexivos que realizan los estudiantes se entienden como intrínsecos al proceso proyectual.

Otro aspecto que nos interesa destacar, se relaciona con las producciones vinculadas a la enseñanza y el aprendizaje situados. En los volúmenes 17 y 18 aparecen por primera vez menciones que vinculan la tarea del diseñador con la noción de 'empreendedorismo' no sólo en el contexto productivo tradicional, sino en el marco de las economías sociales. Este acercamiento encontrará, en las siguientes publicaciones, desarrollos cada vez más profundos y extensos en relación con estrategias didácticas que buscan explicitar la dimensión social y ética de la disciplina desde su enseñanza.

Los volúmenes 19 y 20 publicados en 2015 agrupan un total de cincuenta y dos trabajos. En relación con la enseñanza de las disciplinas proyectuales, nos interesa focalizar en el desarrollo propuesto por Tosello, Bredanini, Dalla Costa y otros (2015), titulado "Una didáctica proyectual para aprendizajes significativos y colaborativos". En el texto se detallan las estrategias de enseñanza generadas por los autores para la asignatura optativa TGD - FADU / UNL. En este sentido, y con el propósito de promover aprendizajes significativos y colaborativos, los profesores elaboran una propuesta de trabajo para la generación de 'mundos imaginarios' donde se conjugan las posibilidades que brinda la digitalidad con lo lúdico y la potencialidad de la co-creación. Consideramos que el aporte sustancial de las actividades descritas en términos de antecedentes, lo constituye el hecho de elaborar una estrategia que sugiera, sin salir del aula, una dimensión 'inmersiva' del proyectista en el espacio que se encuentra creando. Al respecto, los autores señalan el carácter innovador de la propuesta que pone en juego "la interdependencia y vivencia simultánea o alternativa de los espacios físicos y virtuales del taller" (48), aspectos que potencian la construcción colaborativa del conocimiento y la posibilidad, por parte de estudiantes y profesores, de "desarrollar una mirada polifónica de la realidad".

En cuanto a nuestro segundo eje temático, que focaliza en la dimensión curricular y en el vínculo teoría-práctica, nos interesa reponer el artículo "Reflexión sobre los métodos para la enseñanza del Diseño" de Vilchis Esquivel (2015). El texto se plantea con el formato de una 'crítica académica' (Heller, 1998: 39) donde la autora brinda argumentos teóricos para fundamentar las 'pautas rituales' que, al interior de los currícula, aparecen en relación con una enseñanza concebida fragmentariamente. Al respecto señala: "la idea de que el proceso proyectual consiste en una secuencia aleatoria y fragmentada de operaciones cerebrales, ha propiciado que se le defina como una actividad del *hacer* más que del *pensar*, fomentando el pragmatismo en la docencia" (Vilchis Esquivel, 2015: 140). Para sostener esta hipótesis, Vilchis Esquivel desarrolla los paradigmas educativos que habitualmente confluyen en los programas de formación de las carreras de diseño, las interpretaciones que se realizan de esos paradigmas por parte de las instituciones y la tendencia creciente a establecer "rutinas de aprendizaje o *reglas para la acción*" (141) como sustrato de su enseñanza. Con el propósito de contrarrestar esta problemática, la autora propone restablecer un lugar de privilegio para la investigación en diseño hacia el interior de los programas de estudio con perspectiva crítica y transdisciplinaria, capaz de considerar las particularidades contextuales y "enfatar en el desarrollo de las cualidades humanas [ya que] mejores seres humanos serán mejores diseñadores" (142).

En 2016 se publica el volumen 21 que agrupa cuarenta y una propuestas. Nos parece importante subrayar que, entre las comunicaciones referidas a la didáctica del proyecto, se cuentan cuatro propuestas provenientes de la FADU-UNL. En relación con ello, consideramos propicio reponer los planteos de dos cátedras de la LDCV. El primero de ellos pertenece a Gorodischer, Juani y Bergero (2015) y se titula "Reflexiones sobre las estrategias de enseñanza utilizadas en el Taller de Diseño III". El desarrollo se centra en describir y analizar los modos en que los docentes arbitran estrategias diversas "que se estructuran sobre la producción de un saber disciplinar en el oficio, las teorías y la cultura" (Gorodischer, Juani y Bergero, 2015: 247). En este sentido, los autores subrayan que, en el taller de diseño, se facilitan a los estudiantes insumos prácticos y teóricos con el propósito de habilitar un aprendizaje en el *hacer* pero también en el *pensar* proyectual. Para ello, se reponen las estrategias consideradas 'tradicionales' para estos ámbitos educativos (el aula-taller, la enchinchada, la estructuración temporal a partir de varios trabajos prácticos de complejidad creciente) y las 'nuevas estrategias' que contemplan la importancia del trabajo colaborativo, la co-creación y la resolución grupal de problemáticas de diseño específicas en el transcurso de una clase que se piensa como 'intervención' en el transcurso de un trabajo práctico de mayor envergadura que se está ejecutando de manera simultánea.

El segundo artículo que nos interesa reponer como antecedente, es un trabajo propio en co-autoría con Badella y se titula "Pensamiento proyectual y teoría del diseño. Un análisis de las prácticas docentes". Esta propuesta se incluye en nuestro segundo eje temático, es decir, en relación con la dimensión curricular y la vinculación teoría-práctica. En el desarrollo, focalizamos en las estrategias llevadas a cabo por la cátedra de Taller de Diseño 4 de la FADU-UNL y las analizamos reconociendo el carácter troncal que los talleres poseen en el currículo y la articulación que estas asignaturas reclaman con la dimensión teórica. En relación con ello, y a partir de una serie de interrogantes, pormenorizamos las instancias que componen el trabajo en taller para atender a las modalizaciones que los docentes realizan sobre los contenidos disciplinares, a los niveles de complejidad creciente en relación con la tarea proyectiva y a las aspiraciones e intereses de los estudiantes como protagonistas del proceso.

A modo de síntesis, consideramos oportuno señalar que el relevamiento de antecedentes en DISur, SIGraDI y el Congreso de Enseñanza del Diseño de la UP nos permite dar cuenta de un estado de situación respecto de la investigación y el debate en torno al diseño y su enseñanza. En este sentido, agregamos que los textos recuperados se inscriben en uno o dos de nuestros ejes de análisis, prevaleciendo el acercamiento de la dimensión curricular como factor determinante de las modalidades que se realizan sobre la didáctica del proyecto de acuerdo a intereses y perfiles institucionales. En este contexto, nuestra investigación puede aportar perspectivas novedosas en relación con interrogantes que, actualmente, forman parte de la agenda didáctica del diseño, sobre todo respecto de la vinculación teoría-práctica y las potencialidades de la educación experiencial.

3.2. Prácticas de educación experiencial en la FADU-UNL

En la UNL se llevan adelante políticas y acciones que apuntan a la 'curricularización de la extensión' (UNL, 2014) para "recuperar y actualizar el debate acerca de la función social de la universidad" respecto de la vinculación entre sus funciones sustantivas. Para que la educación experiencial pueda aportar profundamente a la formación universitaria debe ser incorporada en tanto "actividades curriculares que realizan los alumnos y que implican diversos niveles de interacción e intervención en el medio social, cultural y productivo". Las propuestas de PEEE llevadas adelante en la FADU-UNL también se constituyen como antecedentes para nuestra investigación. Las mismas nos permiten conocer el estado de avance y desarrollo que las diferentes cátedras de la LDCV poseen respecto de esta estrategia de enseñanza en nuestro contexto inmediato. Consideramos importante remarcar que los proyectos de PEEE son aún incipientes en nuestra facultad. Desde 2015 y hasta 2017 inclusive, hemos detectado cuatro propuestas vinculadas con la LDCV a cargo de las cátedras de Comunicación 3, Tecnología 2 y 3 y Taller de Diseño 3. Incluimos a continuación algunas referencias sobre el primer proyecto de PEEE, "Funciones del Diseño de Comunicación Visual para el uso responsable del espacio público".⁷ Las PEEE colaboran de manera sustantiva en el cumplimiento de los objetivos de Comunicación 3 y resultan potentes para andamiar los conocimientos de su segunda unidad centrada en la especificidad del "diseño en contexto urbano". En este sentido, la cátedra pone en valor la posibilidad de "trascender el fragmentarismo" y la colección de contenidos y facilitar un abordaje integral del programa de la asignatura.

La problemática seleccionada surge de la detección del deterioro del sistema señalético oficial de un espacio abierto de Santa Fe destinado a la práctica de deportes extremos: la pista de skate 'Candioti Park' ubicada en el macrocentro de nuestra ciudad. Inaugurada en el año 2013 por el Gobierno de la Ciudad, la pista cuenta con todas las condiciones edilicias para la práctica del *skate*, el *rollerblade* y el *BMX*, deportes urbanos alternativos que son practicados por grupos humanos bien definidos con perfiles identitarios muy específicos. Este aspecto es nodal para las PEEE recuperadas ya que, en términos de enseñanza y aprendizaje, uno de los propósitos centrales busca analizar y comprender con sentido crítico "la complejidad del emplazamiento, función, pertinencia y adecuación de las comunicaciones visuales en el espacio público" (Molinas y otros, 2017: 125). En este sentido, la cátedra focaliza en los diálogos que se habilitan entre las comunicaciones

⁷ La selección de estas PEEE se origina en su inclusión en el libro *Integración docencia y extensión 2. Otra forma de enseñar y aprende*, editado en 2017 por Camilloni, Menéndez, Tarabella y Boffelli a través de Ediciones UNL. Las PEEE correspondientes a las cátedras de Tecnología 2 y 3 y Taller de Diseño 3 se desarrollan en el anexo de esta investigación.

institucionales que regulan el uso del espacio y las 'autopoéticas', es decir, "las producciones del propio *Yo público*" (Groys, 2015: 16, en Molinas y otros, 2017: 125).

Consideramos oportuno subrayar el enriquecimiento logrado en los aprendizajes gracias a la inclusión de las PEEE en una asignatura obligatoria. La detección, formulación y contextualización de una problemática real es central en la formación de los comunicadores visuales como futuros profesionales. Este tipo de actividad permite sumar nuevos sentidos a la práctica del taller como 'escena fundante' porque reconvierte el imaginario acerca del 'simulacro' al pasar a la acción en contexto. En este sentido, las PEEE incluidas en el programa de cualquier asignatura suponen el abordaje de la complejidad disciplinar en una situación de contención en la que, docentes, alumnos y socios coproducen el conocimiento. En el marco de la LDCV / FADU, la porosidad que las PEEE habilitan entre lo hipotético y lo real transforma la concepción del proceso proyectivo y construye espacios donde efectivamente se hilvanan las dimensiones teóricas y prácticas que lo constituyen. Además, el aprendizaje experiencial estimula la aparición de situaciones no previstas a las que todos los actores involucrados deben enfrentarse y ayudar a resolver. Esos 'saltos de programa' (Sarlo, 2014: 13, en Molinas y otros, 2017: 135) propenden a la formulación de nuevos interrogantes que intensifican la experiencia.

Capítulo 4

Metodología

Es importante reiterar que el núcleo de la presente investigación es un enunciado teórico y una serie de entrevistas que, en directa relación con el marco teórico construido, han permitido enriquecer la reflexión sobre la enseñanza del Diseño de Comunicaciones Visuales en el ámbito de la FADU-UNL.

El desarrollo responde a una 'indagación cualitativa con carácter interpretativo' (Eisner, 1990 [1998]: 29) propuesta metodológica para la investigación educativa centrada en el estudio de aquello que 'hacen' los agentes que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje, o dicho de otro modo, en el significado de sus prácticas sociales. Este tipo de indagación posee una serie de características que permiten conocer las relaciones que se dan entre los sujetos y entre éstos y los componentes materiales del contexto en el que actúan.

Para abordar una indagación de este tipo atendemos a sus fundamentos: en primer término, el 'enfoque no manipulativo' (49) de aquello que se observa como objeto de estudio pero sí atravesado por la subjetividad del investigador ya que "cualquier cosa que tenga importancia para la educación es un tema potencial para un estudio cualitativo". En relación con ello, apuntamos a la interpretación crítica de los significados que rodean a las prácticas formativas, cuestión que alude a la idea del 'yo como instrumento' (50) en tanto concepción del rol del investigador. Los aspectos de 'sensibilidad y esquema' (51) deben ser transparentados durante todo el proceso de indagación para acceder al objeto y la sistematización de las interpretaciones que el procedimiento admita. El 'esquema' en esta indagación se compone de los aportes bibliográficos y de las perspectivas brindadas por diferentes actores. Su puesta en relación con el carácter 'sensible' del investigador (que forma parte del contexto estudiado como ex-alumna y como docente) favorece la argumentación de nuestras inferencias. En cuanto al abordaje de los insumos obtenidos como material de análisis se apunta a individualizar los 'rasgos cualitativos concretos' de los sujetos y del contexto institucional y su puesta en relación. El texto que surge de estos análisis se respalda en la 'multiplicidad de formas de evidencia' (57) que son utilizadas para mostrar la heterogeneidad de prácticas y matices que se construyen en torno a la enseñanza y el aprendizaje del diseño en la FADU-UNL.

En este marco, la dupla teoría-práctica se analiza desde diferentes enfoques. Nuestro trabajo de investigación incluye una caracterización contextual para dar cuenta del perfil institucional donde se inscribe la carrera. Asimismo se recuperan planteamientos teóricos provenientes de la didáctica general y de la didáctica del proyecto, propuestas de gestión político-administrativa volcadas en diferentes documentos institucionales y voces protagónicas entre las que se destacan las de docentes expertos y alumnos avanzados de la carrera.

Los aportes bibliográficos condensados en el marco conceptual incluyeron un primer desarrollo vinculado con la didáctica del proyecto y la problemática del pensamiento proyectual abordado desde el paradigma de la complejidad. Luego, en relación con la dimensión curricular, se plan-

tearon las nociones que problematizan el concepto de 'currículo' desde un enfoque crítico. Para ello se desarrolló una breve historización con el objetivo de enmarcar las visiones actuales y locales en las que se centra la investigación. Finalmente, se trabajó sobre la 'educación experiencial' y la importancia de su inclusión en el currículo universitario como una alternativa potente para la revinculación de la teoría y la práctica en el ámbito de la enseñanza del proyecto a través de una enseñanza centrada en los estudiantes y mediada por el enfoque del 'aprendizaje pleno'.

En lo que respecta al trabajo de campo, se plantean dos instancias para la recolección de insumos: En primer lugar la búsqueda y relevamiento de documentos institucionales y fuentes secundarias de información en el ámbito de la UNL; en segundo lugar, entrevistas a docentes, alumnos, egresados y referentes nacionales del campo del DCV.

4.1. Documentos institucionales y fuentes secundarias de información en el ámbito de la UNL

UNL. Programa Millenium. Documentos diagnósticos y propuestas para la transformación curricular. Santa Fe, Argentina. Centro de Publicaciones UNL. (1997)

UNL. Resolución del Honorable Consejo Superior de la UNL. N° 004/00. Creación del PDI. (2000)

UNL. El porvenir de la Universidad Nacional del Litoral. (2001)

UNL. Programa de Desarrollo Institucional (PDI), 2000-2010. (2000)

UNL. Educación y ciencia como proyecto político. Propuesta 2006-2010. (2005)

UNL. Resolución del Honorable Consejo Superior de la UNL. N° 274/07 y Anexo. Incorporación al proceso formativo de los estudiantes de las carreras de grado de la UNL de las "prácticas de extensión". (2007)

UNL. Programa de Desarrollo Institucional (PDI), 2010-2019. (2010)

UNL. Resolución del Honorable Consejo Superior de la UNL. N° 531/10. Puesta en marcha de la programación e implementación de las Líneas Operativas Principales del PDI 2010-2019. (2010)

UNL. PDI 2010-2019 "Hacia la Universidad del Centenario" Agenda de prioridades institucionales (2012)

UNL. Fundamentos de la Dirección de Incorporación Curricular de la Extensión. (2013)

UNL. Informe de Indicadores 2014. Panorama sobre la Universidad en 80 gráficos. (2014)

UNL. Memoria institucional de la UNL. (2014)

UNL. Memoria institucional de la UNL. (2015)

UNL. Programa de Becas de Iniciación a la Investigación para estudiantes de Carrera de Grado de la Universidad Nacional del Litoral. Reglamento. (2017)

UNL. Fundamentos para la Dirección de Incorporación Curricular de la Extensión. (s/f)

FADU-UNL. Plan de estudios Carrera de Diseño Gráfico en Comunicación Visual. (1994)

FADU-UNL. Programa de Transformación Curricular. (s/f)

FADU-UNL. Plan de estudios Carrera de Licenciatura en Diseño de la Comunicación Visual. (2001)

FADU-UNL. Plan de estudios de la Carrera de Arquitectura y Urbanismo. (2001)

FADU-UNL. Reglamento de tesina de Graduación. (2001)

FADU-UNL. Consolidar, actualizar e innovar. Propuesta de Gestión Decanal 2006-2009. (2005)

FADU-UNL. Fortalecer un espacio académico referencial. Propuesta de Gestión Decanal 2010-2014. (2009)

FADU-UNL. Gestión FADU. Documento Liminar. Propuesta de Gestión Decanal 2014-2018. (2013)

4.2. Entrevistas a docentes, alumnos, egresados y referentes del campo del DCV

Referentes del campo del DCV

Cabe señalar que entrevistamos a Verónica Devalle, autora de *La travesía de la forma* (tesis doctoral) pionera en investigación sobre diseño en Argentina. Luego a María del Valle Ledesma, Claudio Guerri y Daniel Wolkowicz, docentes de la FADU-UBA y de la FADU-UNL donde participaron en las instancias de formación de la carrera de DGCV y LDCV e integran el equipo de cátedra de Tesina. Asimismo incluimos a Horacio Wainhaus profesor de FADU-UNL consultado en ocasión de Evaluación de Proyectos CAID vinculados al diseño.

Autoridades de la UNL y de la FADU-UNL

Entrevistamos al ex-Rector de la UNL y exDecano de la FADU, Prof. Arq. Miguel Irigoyen. También al ex-Decano de la FADU-UNL, Prof. Arq. Carlos Sastre. Ambos profesores también se desempeñaron como Secretarios Académicos y Vicedecanos de la FADU.

Docentes, graduados y alumnos de la LDCV / FADU-UNL

Entrevistamos a docentes de cada una de las Áreas de Conocimiento que componen el plan de estudios de la carrera. Se seleccionan teniendo en cuenta también los diferentes Ciclos de Formación para obtener mayor diversidad en las respuestas. Del Área Diseño incluimos al Profesor Adjunto de Taller de Diseño 4, LDCV Sebastián Malizia y a las Profesoras Adjuntas de Taller de Diseño 2, DGCV Mercedes Nicolini y LDCV Silvia Torres Luyo. Del Área Ciencias Sociales, entrevistamos a la Prof. Nidia Maidana, Profesora Adjunta de las asignaturas Comunicación y Teoría y Crítica. Finalmente, del Área Tecnología, incluimos al Profesor Titular de Introducción a los Medios Digitales y del Taller de Gráfica Digital, Arq. Alfredo Stipech.

Por otra parte, entrevistamos graduados de la carrera insertos en el ámbito laboral. Para seleccionarlos atendimos a la especificidad de ese ámbito de inserción, teniendo en cuenta tres posibles subáreas: profesionales independientes, profesionales que trabajan en instituciones públicas y

profesionales que desempeñan funciones en el ámbito de la UNL. En el primer grupo, incluimos al LDCV Ignacio Riboldi, socio en *Robot*, estudio de diseño y comunicación visual de la ciudad de Santa Fe, en el segundo grupo entrevistamos a los LDCV Josefina Boscarol y Juan Bautista Nieva quienes desempeñan tareas en la Subsecretaría de Comunicación Institucional del Gobierno de la Ciudad de Santa Fe. En el tercer grupo, incluimos a la LDCV Alina Hill del equipo de diseño de Ediciones UNL, al LDCV Cristian Vázquez, ex-Coordinador de Programas de Extensión y actual Secretario de Extensión de FADU-UNL, al LDCV Lisandro Vogel, Coordinador de Asuntos Estudiantiles de la FADU-UNL y a la LDCV Mariana Torres Luyo, JTP en las asignaturas Taller de Diseño 4 y Comunicación de la LDCV / FADU-UNL.

Finalmente, se entrevista a tesinistas de la LDCV / FADU-UNL pertenecientes a las cohortes 2015 y 2016. El cuestionario fue enviado vía correo electrónico al total de noventa y un tesinistas inscriptos, obteniendo treinta y siete respuestas.

4.2.1. Cuestionarios

A continuación se transcriben las guías de las entrevistas realizadas. Vale aclarar que el criterio principal para la construcción de las preguntas radica en poder aplicar el mismo cuestionario a los entrevistados, es por ello que se plantean dos modelos: uno destinado a referentes del campo, autoridades institucionales y docentes y otro destinado a graduados y alumnos avanzados de la LDCV. No obstante ello, hay especificaciones puntuales para determinados interlocutores relacionadas con la actividad profesional o de gestión del entrevistado.

Cuestionario de entrevista a referentes del campo del diseño y la enseñanza del proyecto, autoridades de la UNL y de la FADU-UNL y docentes de la LDCV / FADU-UNL

01- A partir de su experiencia docente ¿cómo concibe la relación de la teoría con la práctica en la enseñanza de una disciplina proyectual? ¿Cree que han repercutido las tradiciones internacionales del proyecto (Bauhaus, Ulm, por ejemplo) en la escisión de esta dupla? Si – No – De qué manera?

02- En cuanto a la selección de contenidos a enseñar ¿qué estrategias didácticas considera que son insoslayables a la hora de realizar esos recortes?

03- Desde su desempeño docente ¿cómo es su concepción de la figura y el rol de los alumnos en el marco de una disciplina proyectual?

04- Teniendo en cuenta su respuesta la pregunta 1 ¿Cuál es su posición respecto de la evaluación?

05- ¿Quiénes son sus referentes teóricos en relación con la enseñanza y el aprendizaje del diseño? ¿Qué nombres podría señalar?

Para autoridades, se suma la siguiente pregunta:

06- Recuperando las reflexiones suscitadas por la pregunta 1 y dado su desempeño como... ¿qué dimensiones o aspectos considera que sería importante atender en el marco de un próximo proceso de transformación curricular?, ¿qué cambios requerirían los nuevos escenarios y las nuevas cohortes de la LDCV?

Para Wolkowickz quien se dedica a la edición de textos referidos a la temática del diseño y la comunicación visual, se suma la siguiente pregunta:

06- Volviendo a la primera pregunta sobre las relaciones entre teoría y práctica ¿en qué medida su posicionamiento incide en el campo editorial cuando tiene la posibilidad de decidir o asesorar el armado de un catálogo? ¿A quién publicar y por qué?

Cuestionario de entrevista a alumnos avanzados de la LDCV / FADU-UNL

1- ¿Cómo organizó el cursado de la carrera y qué decisiones tomó al momento de rendir en términos de recorrido curricular? Numerar dicho recorrido en el esquema del plan de estudios adjunto.

	CICLO BÁSICO				CICLO SUPERIOR			
	1º Nivel	2º Nivel	3º Nivel	4º Nivel	5º Nivel	6º Nivel	7º Nivel	8º Nivel
ÁREA DISEÑO		00			00			00
		Taller Dis. 1	Taller Diseño 2		Taller Diseño 3			Taller Diseño 4
			Tipografía 1		Tipografía 2			
		00	Morfología 1	00	Morfología 2			
		00	Sist. de Rep.					
ÁREA CIENCIAS SOCIALES		00			00			00
		Intro. Hist.	Historia 1		Historia 2			T. y Crítica
			Intro. Com.	Com. 1	Com. 2	Com. 3		Taller de Tesina
	00	Taller Introdutorio						
							Metodología	00
						Epistemología	00	
ÁREA TECNOLOGÍA		00						
		Taller Mat.						
					Medios EyA 1	Medios EyA 2		
		00	IMD					
			Tecnología 1	Tecnología 2	Tecnología 3			Pca. Prof. y Legal
							00	

2- Con qué criterios priorizó el cursado de las asignaturas y la promoción de éstas.

3- ¿Qué asignaturas electivas y optativas seleccionó de la nómina disponible?

4- Teniendo en cuenta el recorrido anterior, qué asignaturas del plan de estudios retomó en el cursado de los talleres y en la elaboración de la Tesina?

5- Con respecto a la Tesina, qué tema y problema abordó y cuáles han sido los referentes teóricos y profesionales durante la investigación?

6- ¿Realiza en la actualidad actividades profesionales? Si su respuesta es afirmativa, qué funciones desempeña y qué aprendizajes de la carrera de LDCV pone en práctica?

7- Ante una próxima transformación curricular qué cambios sugeriría hacer y por qué?

En el caso de los graduados que trabajan en relación con la UNL, se reemplaza la pregunta número 6 por la siguiente:

6- Como graduado que trabaja en la UNL, qué funciones desempeña y qué aprendizajes de la carrera pone en práctica?

En el caso de los graduados que trabajan en el ámbito profesional, se reemplaza la pregunta número 6 por la siguiente:

6- Como graduado inserto en el campo profesional, dónde se desempeña y qué funciones realiza? ¿Qué aprendizajes de la carrera de LDCV pone en práctica?

Capítulo 5

Lineamientos internacionales en las carreras de diseño en Argentina: Bauhaus y Ulm

La LDCV / FADU-UNL adscribe a una serie de lineamientos históricos que determinan el modo en que se conciben, hacia su interior, los procesos de enseñanza y aprendizaje. En el marco de la implementación de la LDCV – FADU/UNL, Giordano (en Bona y Kemerer, 2009: 3) afirma que, para dar forma al currículo, las líneas de trabajo buscan “combinar rasgos provenientes de distintas tradiciones: discipular, *beaux arts*, Bauhaus, *ulm*, digital” y obtienen como resultado “una particularidad curricular sin antecedentes en el país”. Por su parte, Irigoyen (en Bona y Kemerer, 2009: 10), menciona la marcada tendencia hacia la formación ‘modelística’, es decir, a la figura del ‘maestro-discípulo’ propia del campo del arte y que se remonta a los primeros años de vida de la carrera, cuando los referentes profesionales provenían dicho campo. En relación con ello plantea la necesidad de avanzar sobre esta modalidad que no posee “tradición en las prácticas del proyecto” y cuya consecuencia más visible reside en que la dinámica de los talleres tiene hasta hoy “poco rigor metodológico y crítico”.

La entrada del diseño a los ámbitos universitarios es relativamente joven en comparación con otros campos disciplinares. En la UNL, la LDCV / FADU cuenta con poco más de veinte años teniendo en cuenta el tiempo en que la titulación era DGCV. En relación con los programas de formación, las escuelas de Bauhaus y Ulm se constituyen como los antecedentes que mayor influencia tuvieron en la definición curricular en las universidades argentinas en materia de proyectualidad. Este aspecto es muy marcado en el caso de la FADU-UBA, principal fuente de antecedentes y recursos materiales y humanos para la FADU-UNL.

5.1. El diseño en la Modernidad

Desde un enfoque epistemológico, el origen de la escisión teoría-práctica en la LDCV / FADU-UNL puede pensarse a partir de las hipótesis que Ledesma (s/f) elabora en base a la propuesta de Habermas (1981: 5) en torno al concepto de ‘modernidad’, cuando “la razón sustantiva expresada en la religión y la metafísica [se separa] en tres esferas autónomas: ciencia, moralidad y arte”. En el Siglo XIX fue posible agrupar las prácticas socioculturales en tres dimensiones: la del conocimiento, la de la justicia o la moral y la del gusto, correspondiéndole el dominio de cada una de ellas a profesionales especializados. Ledesma (s/f) propone una lectura acerca de la historia y consolidación del diseño como disciplina, cuando cobra un papel protagónico, el distanciamiento definitivo entre quienes tenían las competencias intelectuales (el ‘saber elevado’) y aquellos que

poseían un saber 'práctico' caracterizado por el trabajo manual. La modernidad 'divide' al mundo en dos campos: el de la 'producción' y el del 'saber'. El 'hacer', queda fuera del campo del 'saber' que, en un nivel simbólico, será fuertemente valorado. Si a ello se suma la escisión tripartita del saber mencionada anteriormente (verdad - Ciencia / belleza - Bellas Artes / moral - Derecho) y la jerarquización que el Iluminismo imprimió a la Ciencia, es posible comprender un 'desgarro constitutivo' en el nacimiento del diseño que conocemos hoy. Según Ledesma (E-mail, 11 de julio de 2017), ese desgajamiento "hunde sus raíces en la tradición griega platónica y se fortalece con la racionalidad propia de la modernidad. Aún el empirismo sostiene esa escisión". En específica relación con el diseño de comunicaciones visuales, agrega: "las escuelas de Bauhaus y Ulm (pero sobre todo Bauhaus) son intentos en contra de esa escisión".

Hacia mediados del Siglo XIX, el ámbito de la producción estética de objetos para la vida cotidiana enfrentó un quiebre de la mano de William Morris, fundador en Inglaterra del movimiento Arts & Crafts.¹ El objetivo de producir objetos bellos para el común de la sociedad (que vivía el hastío de los productos seriados, vacíos de toda calidad estética), se opacó rápidamente dado que los diseños, con un altísimo grado de sutileza y buen gusto, no pudieron salir de los circuitos más elitistas de la sociedad por su costo elevado. La existencia del movimiento fue breve por ese motivo pero su producción y su concepto de diseño fueron fuente de inspiración para movimientos posteriores como el Art Nouveau y la vanguardia alemana de la Escuela de Bauhaus. Por otro lado, sentó las bases de un modo de concebir al diseño en términos de 'oficio', que se extiende hasta la actualidad. Ello tiene incidencia en la enseñanza, ya que en la diada clásica que se establece entre maestro y aprendiz alrededor del objeto de artesanía, la teoría pasa a ocupar un lugar subsidiario o directamente deja de explicitarse.

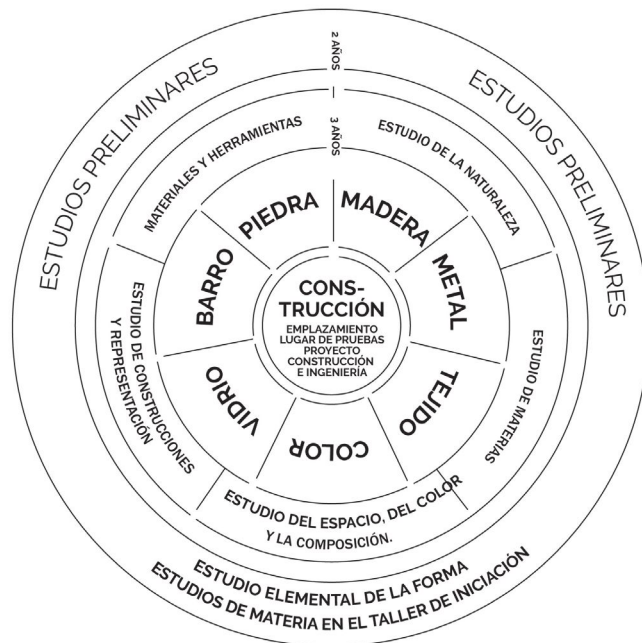
5.1.1. El legado de la Escuela de Bauhaus

En 1919 en Weimar, la Escuela de Bauhaus fue la primera en proponer un programa formal para la enseñanza del diseño caracterizado por una mirada holística sobre la enseñanza y el aprendizaje del arte en pos de superar la división entre 'bellas artes' y 'arte aplicada' (Gropius, en Moholy Nagy: 1929 [1985]: 27). La búsqueda por construir un saber orientado a la estética se vio atravesada por dos propósitos: el primero de ellos, apuntar evolutivamente hacia 'lo standard' (sic.) y lo funcional, es decir, fomentar una formación para insertar el diseño en los medios productivos de la época y para sortear las dificultades a las que se había enfrentado Morris años antes. El segundo propósito plantea habilitar un aprendizaje cuyo objetivo es la arquitectura pensada como resultado de la colaboración de los diseños aprendidos con anterioridad ya que "sólo la más estrecha colaboración entre el arte, la ciencia y la tecnología puede garantizar una construcción orgánica" (34).

Según Devalle (comunicación personal, 7 de octubre de 2015), Bauhaus primero y luego Ulm, son "los espacios que más han reflexionado sobre las formas de comprensión y de enseñanza del diseño". En Bauhaus, la evolución desde los 'talleres de materiales' hacia los 'talleres de objetos' permite el planteamiento de "las metodologías del diseño y la incorporación de conocimientos teóricos muy fuertes (por ejemplo las novedades de la cibernética o de la semiótica)". El esquema del programa de estudios posee una estructura concéntrica y visualiza un recorrido desde los bordes y hacia el centro donde, a modo de corolario, se encuentra el conjunto de espacios disciplinares destinados a la integración de los contenidos.

¹ Escuela que se dedicó a impartir el diseño a la luz del ideal medieval respecto de la práctica estética y a contrapelo de los mandatos modernizadores de la Revolución Industrial.

El recorrido apunta a una formación cuyo objetivo se declara en la primera frase del Manifiesto de la escuela: "el último fin de toda actividad plástica es la construcción" (Gropius, 1919: 1). Esa perspectiva apunta a un proceso educativo capaz de fortalecer los vínculos entre el arte y el oficio de la artesanía. Conscientes de las escisiones epistémicas del Proyecto Moderno, los fundadores de Bauhaus construyen un plan de estudios integrador de los aspectos manual-artesanal, pictórico y científico-teórico.



Programa de estudios de la Escuela de Bauhaus. Weimar. 1919.

En relación con este planteo, Mazzeo (2015, 95) se interroga acerca de los aportes fundamentales de la Bauhaus a la enseñanza actual del diseño. Respecto de la didáctica específica, la autora focaliza en la enseñanza 'centrada en los estudiantes' y en la configuración de los talleres donde docentes y alumnos intervienen en una actividad proyectual compartida. Durante la segunda etapa de la escuela en la ciudad de Dessau a partir de 1925, se dio un cambio en la estructura del curso que "tomó como ejes la instrucción práctica, la instrucción formal (teórico-práctica) y la instrucción complementaria" (98). De este modo, el programa de formación contempla tres etapas que van repitiéndose con incremento de la complejidad de los contenidos: "una etapa inicial de experiencia y percepción, otra de racionalización y, finalmente, la realización". Esta estructura se pone en valor al revisarla a la luz de los postulados de Schön (1983 [1998]: 22) respecto de la idea de 'prácticum reflexivo'. Según el autor:

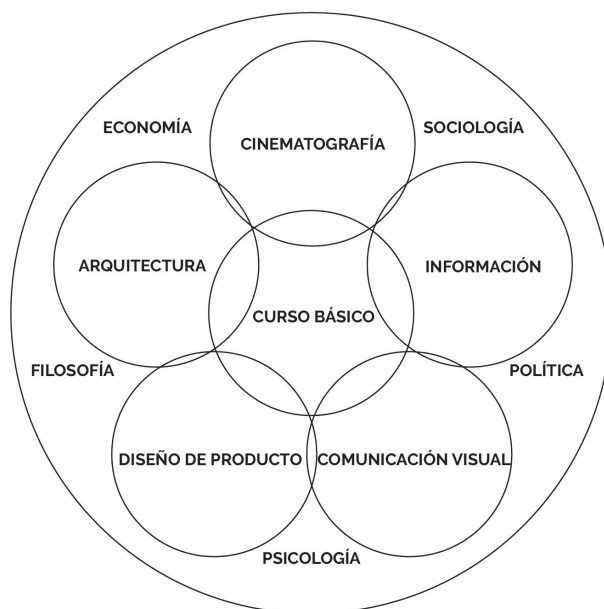
Los centros superiores de formación de profesionales, en el marco de la moderna investigación universitaria, sientan como premisa la racionalidad técnica. Su currículum normativo, todavía acaricia la idea de que la práctica competente se convierte en práctica profesional cuando la solución de problemas instrumentales se basa en el conocimiento sistemático, preferentemente de carácter científico. De este modo, el currículum normativo de los centros de formación de profesionales presenta en primer lugar las ciencias básicas pertinentes, a continuación las ciencias aplicadas, y finalmente un *prácticum* en el

que se supone que los alumnos aprenden a aplicar el conocimiento basado en la investigación a los problemas de la práctica cotidiana.

Podemos revisar esta perspectiva a partir de hipotetizar que el carácter estructurado de la práctica basada en conocimientos instrumentales fracasa frente a la diversidad y aleatoriedad de las problemáticas que el profesional encuentra en la vida real. La mención implícita de la necesidad de una educación perfilada hacia la experiencia en tanto 'simulacro' exige un proceso reflexivo que ocurre en simultáneo con la práctica. En este sentido, los aportes de Bauhaus se muestran mucho más profundos y complejos que aquellos ligados puramente a la forma y a las concepciones estéticas y estilísticas que, generalmente, se mencionan como referencia. La herencia más relevante en la didáctica proyectual, además de su producción canónica, tiene que ver con una configuración de la enseñanza vinculada específicamente con el taller como espacio privilegiado para la construcción del conocimiento.

5.1.2. El legado de la Escuela de Ulm

El período abarcado por el nazismo y la Segunda Guerra Mundial marcó un natural estancamiento en los ámbitos vinculados con la enseñanza. Hasta 1953, año en que se funda la Escuela Superior de Diseño de Ulm, no se daría en torno al proyecto un salto cualitativo de relevancia. Ledesma (1997:16-17) propone de manera explícitamente 'arbitraria' la aceptación "del año 1945 como punto de referencia [...] un antes y un después respecto del diseño como actividad y del pensamiento en torno al mismo". El diseño "se convierte en un factor económico incorporado a la producción y adquiere una masividad hasta entonces desconocida que lo convierte en factor operante sobre las imágenes mentales de sus usuarios".



Programa de la Escuela Superior de Diseño. Ulm. 1953.

Fundada "bajo las condiciones características de la posguerra: austeridad, edificios arruinados, mínimos presupuestos" (Jacob, 2002: 14), la Escuela de Ulm y su producción componen uno de los sectores más revisitados del canon del diseño. Allí se define por primera vez el desprendimiento del diseño del campo artístico y el acercamiento al estudio de la ciencia y la tecnología (Ledesma, 1997: 26). Dichos saberes constituyen los primeros marcos teóricos para la disciplina

y se incluyen asignaturas de corte teórico en los programas de formación. Estas incorporaciones acarrearán una problemática difícil de subsanar respecto de la relación teoría-práctica. Si bien se estima "un balance de '50/50' (...) casi todos los que estaban sujetos a este modelo durante un período de tiempo se convencían de que ambos iban por separado [aunque] era lo opuesto a la intención de escuela" (Jacob, 2002: 26). No parece extraño entonces que los currícula actuales, herederos de los programas de Ulm, encuentren en esta problemática un escollo difícil de sortear. Mazzeo (2015: 100) explica que el objetivo central del programa de estudios es "favorecer la formación del sentido de responsabilidad social para superar la confrontación entre el hecho creativo y la función social del diseño". En relación con ello, los propósitos generales son: "relacionar los problemas de la creación con las disciplinas teóricas, promover la consciencia de la función social del diseño y fomentar una actitud responsable" (Bozzano, 1998: 26).

El principal aporte que la Escuela de Ulm hereda a la enseñanza actual del diseño es, según Mazzeo (2015), una metodología rigurosa en torno al proyecto basada en el racionalismo como vía para resolver problemas. Según Maldonado (1977: 70, en Bozzano, 1998: 42), "la Escuela quiere señalar el camino a seguir para lograr el más alto nivel de creatividad, pero a la vez, y no en menor medida, señalar cuál ha de ser la finalidad social de esta creatividad, es decir, indicar cuáles son las formas que merecen ser creadas y cuáles no". Es central subrayar el vínculo que se establece entre la didáctica del proyecto y las disciplinas científicas, que explicita por primera vez una ruptura con la tradición orientada solamente a la práctica que se impartía en las escuelas de oficios y pone el foco en una metodología de enseñanza y aprendizaje que se aleja de la dupla 'maestro-aprendiz'.

Guerri (E-mail, 13 de julio de 2017), Profesor Titular de la cátedra Tesina de Graduación, menciona la incidencia que tuvo la escuela en el planteo de los contenidos y los métodos de enseñanza en las actuales cátedras de 'Morfología'. El profesor narra una conversación que mantuvo con William Huff² quien le explica que fue Tomás Maldonado el encargado de reintroducir en Ulm "los libros que en Bauhaus habían sido rechazados por Gropius" y quien se ocupa también de la importancia de escribir y publicar textos que explicitan la relación del diseño con la semiótica. Esta perspectiva dialoga con lo planteado por Devalle (2009: 252) respecto del aporte de "la vieja forma de enseñanza de la arquitectura" en la FAU-UBA a partir de la herencia de Bauhaus para la vinculación de la teoría y la práctica mediante la implementación de la materia 'Visión' en 1959. En aquel programa de estudios "se muestra claramente la preocupación por incorporar saberes científicos como base para la exploración perceptiva" a partir de las teorías gestálticas y la semiología, que luego derivan en la propuesta curricular para 'Morfología' asignatura 'heredera' de los lineamientos dispuestos por 'Visión' (246). En este sentido, la impronta teórica incorporada en los fundamentos de ambas materias es fundacional porque establece el aspecto racional de la representación al "terminar de liquidar la idea de mimesis entre objeto y naturaleza" (244). Por otro lado, y en contrapartida, colabora a determinar el espectro de 'críticas reduccionistas' (Doberti, 2004, en Devalle, 2009: 246) que hasta hoy se construyen en torno a 'Morfología' y que la caracterizan como "experimentalista, demasiado teórica, demasiado analítica, poco profesionalista, poco útil... distorsionadora de la visión ortodoxa". Según Devalle, estas voces tuvieron el peso suficiente para que, a fines de la década del '60 y de la mano de la aparición de las metodologías "casi algorítmicas" del diseño, triunfara el perfil profesionalista de la arquitectura "en una perspectiva instrumental y operativa que desarmó el nivel conceptual que tenía" gracias a materias como 'Visión'.

2 Arquitecto, discípulo de Louis Kahn y Tomás Maldonado.

Otra de las herencias que los mencionados propósitos de Ulm legan a la enseñanza actual del diseño, es la creciente "objetivación del proceso proyectual" a través de la integración de los métodos científicos para la resolución de trabajos prácticos en los que "se enseña a describir, documentar, analizar e interpretar los objetos de diseño de manera tal que la teoría sea orientada hacia la práctica". Para Maldonado resulta primordial resolver la distancia entre ambos términos y en esa búsqueda remarca la importancia de desnaturalizar la especialización académica y propender al trabajo interdisciplinar. Estos métodos y estrategias de enseñanza y las consideraciones acerca del contexto son probablemente las marcas más relevantes de Ulm en "al menos una cincuentena de universidades de Europa, América y Asia" (Bozzano, 1998: 22).

El perfil racionalista de la escuela cobra especial énfasis en la FADU/UNL. En Ulm "se desechan como medios pedagógicos aquellos en que predominan la expresividad y la sensibilidad, y se orienta la atención hacia los que destacan la razón" (51). En pos de alcanzar ese propósito, se le otorga a la argumentación del proyecto el rol de explicitar la rigurosidad de las decisiones tomadas para "despojar al objeto de connotaciones que excedan su función". Ello remite al modo en que hasta hoy se define de manera hegemónica³ al diseño. Proveniente del campo de la arquitectura, la máxima *form follows function* (Sullivan y Adler, en Moholy-Nagy, 1929 [1985]: 28) no sólo dio identidad al movimiento funcionalista, sino que hasta hoy, continúa siendo parte del léxico cotidiano de los diseñadores y, en el ámbito del taller, un criterio de evaluación para la práctica.⁴

Sebastián Malizia (Comunicación personal, 28 de septiembre de 2017), Profesor Adjunto de Taller 4, explica: "la forma en que acostumbramos a dar clases tiene que ver con cómo se gestó, en aquel momento, la manera de enseñar el diseño. No conozco otro modo porque me formé acá [en FADU-UNL] y porque son las cosas que aprendí en los libros. Creo que es la manera más instalada y convencional". Su postura propone también una crítica en torno a la necesidad de reforzar la relación teoría-práctica a partir de vincular el taller con las asignaturas teóricas. El profesor remarca la herencia de Bauhaus respecto del 'peso' que debe tener el proyecto en el ámbito de los talleres y enuncia que esa instancia propositiva debe ser un espacio de confluencia real para la teoría que se aprende en otras materias. Esto significa que la herencia de las escuelas queda más vinculada a una metodología de trabajo que a una concepción holística sobre la construcción del conocimiento en términos de teoría y práctica. En el ámbito del Taller de Diseño, como herencia directa de las escuelas, "tal vez haya que reforzar un poco más la relación con lo que se da en otras asignaturas teóricas porque nos concentramos mucho en la resolución del proyecto más que en estudiar cuánto ellos incorporaron los saberes de otras disciplinas" (Malizia, Comunicación personal, 28 de septiembre de 2017). En este sentido, el profesor habla de la necesidad de pensar en los grados de confianza que los docentes de los talleres poseen respecto de un saber que los alumnos disponen de manera implícita y que parece 'revelarse' (o al menos se espera que suceda) en la argumentación o fundamentación de las propuestas proyectuales.

3 Se utiliza el término 'hegemónico' haciendo referencia al planteo de Bourdieu respecto de los campos intelectuales. Si bien las definiciones de diseño varían de acuerdo a su inscripción epistémica (diseño-arte, diseño-proyecto, diseño-comunicación, diseño-oficio, etc.), en la FADU-UNL prevalece la concepción que vincula la disciplina con el proyecto y con el funcionalismo alemán. En esta vertiente se inscriben prioritariamente los planteos de la escuela de Ulm y los anteriores de la Escuela de Bauhaus bajo la máxima "menos es más" de Mies van der Rohe.

4 Debemos destacar que a lo largo de la carrera, en algunas asignaturas teóricas, se fomenta el debate acerca de la concepción de diseño que subyace a la práctica (son ejemplos de ello, las asignaturas Comunicación y Teoría y Crítica). En relación con ello, se apunta a la reflexión crítica de los alumnos, con el objetivo de que puedan construir una mirada ampliada acerca de los múltiples y heterogéneos modos en que la disciplina se ha perfilado a lo largo de su historia.

5.2. Lecturas sobre las herencias en la relación teoría-práctica

El abordaje realizado acerca de las herencias que las escuelas alemanas legan a las instituciones dedicadas a la enseñanza del diseño permite volver a pensar en las disposiciones que, a nivel curricular, repercuten en el distanciamiento entre teoría y práctica al interior de nuestra carrera. Si bien el debate es de carácter epistémico, es necesario reconocer que esa dimensión atraviesa el currículo en su totalidad y prioriza ciertas perspectivas. En el planteo que se recupera en esta investigación en relación con una genealogía de la entrada del diseño en las universidades argentinas (Devalle, 2009, 2013) se destaca el papel de Tomás Maldonado, referente central de la Escuela de Ulm. En la conferencia que Maldonado dicta en el marco inaugural de la FAU-UBA en 1984 se ponen de relieve dos elementos claves que, según Devalle (2013: 131), hasta hoy guían la concepción hegemónica del DCV. Por un lado, "la ubicación de la acción del proyectista en un proyecto político más amplio, que es el de la modernidad. (...) En ese sentido, y en clara referencia a las escuelas de diseño como Bauhaus, *proyectar* es cambiar las condiciones de vida, pasar de lo existente a lo deseable". Por otro lado, "la introducción del neologismo 'proyectualidad' como sustrato de la praxis del proyectista".

La autora explica que esta visión abarcativa de lo proyectivo proviene de la época final de la Escuela de Ulm, cuando Maldonado piensa las estrategias para incorporar "la idea de planificación de las comunicaciones de masas (visuales) con la articulación de necesidades objetuales y de hábitat" (131). A la luz de estas concepciones se configuran las metodologías y la didáctica específica que, en muchas universidades Argentinas (entre ellas FADU-UNL), ocupan un lugar de privilegio para la enseñanza del DCV. En este marco, una reflexión que apunta a vincular teoría y práctica debe desmontar el "convencimiento de que las acciones proyectuales se autojustifican por el objetivo al que apuntan" (136), mirada básicamente instrumentalista que "desconoce el hecho de que las formas de intervención en el mundo parten de acciones que son conceptos y, simultáneamente, consolidan y transforman las formas en que se percibe y actúa en la realidad" (136).

Promover la construcción de un saber proyectual a partir de volver sobre los principios ulmianos para repensarlos en los contextos actuales de enseñanza requiere de cambios profundos en la dimensión curricular y un hacer consciente por parte de los profesores respecto del conocimiento que se fija en los alumnos. Salir del paradigma instrumentalista de la eficacia comunicativa como único norte hacia el cual guiar el proyecto implica repensar estructural y epistemológicamente las maneras de enseñarlo. Esto no significa que deban abandonarse las herencias que hasta hoy han guiado los planteamientos curriculares, sino más bien, encontrar las estrategias apropiadas para que el mencionado 'balance 50/50' entre teoría y práctica (Jacob, 2002: 26) pueda implementarse en la realidad.

Una posición que resulta interesante y propone una perspectiva novedosa en torno a esta problemática surge de la entrevista a Horacio Wainhaus (Comunicación personal, 13 de noviembre de 2015). Consultado por la dupla teoría-práctica plantea una tríada para la acción proyectiva cuyos elementos constitutivos se separan para ser definidos y analizados pero actúan siempre en conjunto, de tal manera que la modificación de uno de ellos repercute siempre en los demás: "la tríada *pensar-decir-hacer*, es un desarrollo que comienza por desarmar las relaciones de oposición entre términos como teoría-práctica, que son siempre mucho menos flexibles". De este modo, el 'pensar' tiene relación directa con la dimensión teórica pero posee un sustrato de carácter visual, es decir que "orienta acciones a futuro [para] poder imaginar lo que no está, lo que no existe to-

davía". El segundo término, tiene que ver con un 'decir' que se desarrolla en el ámbito de la forma, esto es "la comprensión acabada de cómo las formas conviven entre sí para generar eso que fue pensado". Finalmente, el tercer aspecto constitutivo establece un 'hacer' que se define como "la posibilidad de materializar, de viabilizar, esos procesos mentales y esas concepciones morfológicas y concretarlas". Este aspecto es determinante porque actualiza el pensamiento proyectual a través de una técnica que va más allá de los comportamientos materiales del objeto diseñado. El 'hacer' articula la dimensión subjetiva de la toma de decisiones al desarrollar el proceso metacognitivo propio del pensamiento proyectual.

La propuesta de Wainhaus visibiliza la importancia de retraducir las nociones de teoría y de práctica a partir de la especificidad proyectual. Esta perspectiva permite sumar un elemento para componer una tríada que adopta las características del 'nudo borromeo',⁵ categoría que el profesor utiliza para sostener su argumentación. En tal sentido, la propuesta puede pensarse también desde la semiótica de Peirce donde el tercer elemento -'la terceridad'-, determina las valoraciones y actualizaciones del objeto-signo que se analiza o se proyecta. Tanto si se piensa como 'nudo borromeo' o como signo triádico, lo central en el planteo de Wainhaus está dado por el carácter inescindible de la relación entre los términos que adquieren sentido y existencia en la medida en que interactúan simultáneamente.

Otra posición que resulta interesante como lectura de las herencias que los lineamientos internacionales legan a nuestros planes de estudios surge en relación con una concepción del diseño en términos de 'oficio'. Al respecto, Ledesma (2004: 24) señala:

Entre el Renacimiento y la Modernidad científica se completó la separación entre los campos simbólicos del pensar y los de la producción, coagulándose por siglos la diferencia entre las ocupaciones 'positivamente privilegiadas' y aquellas 'negativamente consideradas', según fueren intelectuales y conceptuales o manuales y corporales. En nuestro campo, estos vaivenes se manifestaron en la escisión entre artistas -arquitectos y pintores- y artesanos -editores, tipógrafos, letristas- quedando para los primeros el panteón de las Bellas Artes y para los segundos, el oscuro lugar de los oficios.

En relación con ello, es posible afirmar que la visión centrada en la eficacia y funcionalidad convive con el reconocimiento de un espacio disciplinar propio. En el caso de la FADU-UNL, esto ocurrió a partir de entender la proyectualidad como vía de acceso a un tipo de pensamiento específico y de la comunicación como eje de un corpus teórico. Ledesma (25) sostiene que "la relación de la profesión con el conocimiento de la que parte no es directa, sino que, las profesiones deben hacer elaboración propia de sus teorías de intervención". Esta retroalimentación debe revisarse a la luz de los nuevos contextos socioculturales donde se inserta la enseñanza del diseño para comprender la multiplicidad de hibridaciones con otros campos. También, y sobre todo, deben mirarse a partir de reconocer que el DCV nace como disciplina -es decir como "condición de acceso al saber propio de su campo" (26)- después de establecerse como práctica profesional, es decir, de manera inversa a las profesiones clásicas. Esta certeza permite comprender con mayor profundidad el obstáculo para consolidar el vínculo con la producción teórica como una faceta

⁵ La categoría proviene del campo del psicoanálisis. Fue introducida por Lacan en 1972 quien recupera del blasón de la familia italiana Borromi, la figura de tres círculos enlazados de tal modo que si se suelta uno, los demás también se liberan. Cada uno de los círculos sirve para representar 'lo real', 'lo imaginario' y 'lo simbólico'.

propia del diseño y el consecuente debilitamiento de dicha vinculación al interior de los recorridos curriculares que los estudiantes realizan.

A modo de síntesis, destacamos que las historias de Bauhaus y Ulm comparten muchos puntos en común pero el más relevante parece ser el legado de ambas en torno a la enseñanza del diseño. En relación con esta investigación interesa destacar la intención que explicitan alrededor de la problemática teórica y las búsquedas, incipientes en Bauhaus y experimentales en Ulm, por hilvanar teoría y práctica proyectual. El lugar de privilegio otorgado al taller es otro punto a subrayar, ya que la modelística, la idea de 'aprender haciendo' y el trabajo 'de laboratorio' son hoy, modalidades centrales para la enseñanza del diseño. También es importante reconocer las decisiones que las dos escuelas plantearon en sus programas de estudios con el objetivo de construir conocimiento a partir de una concepción holística del proyecto cuyas instancias están permeadas globalmente por la teoría y la práctica. Una perspectiva que nos interesa recuperar es la que brinda Daniel Wolkowickz (E-mail, 5 de julio de 2017), profesor titular de Tesina de Graduación, cuando explica que:

Las vanguardias del arte y del diseño determinaron estéticas, funcionalidades y formas, pero también teorías que en su momento fueron el foco de la cuestión. En un análisis histórico podemos decir que estos movimientos condicionaron mucho de las producciones y pensamientos del diseño actual. Pero a partir de la era digital, la inmediatez de las comunicaciones y las infinitas posibilidades de producción, los caminos que se abren son más al futuro que al pasado, los conceptos de ubicuidad y transmedialidad priman por sobre otros.

El profesor insinúa la necesidad de abrir el interrogante por el vínculo teoría-práctica hacia la dimensión situada de los problemas que el diseño puede resolver. La inscripción histórica de la problemática es, en este marco, un camino hacia la pregunta por las características contextuales que determinan hoy las prácticas que son posibles para la profesión. Esta postura recupera de manera implícita las filosofías de Bauhaus y de Ulm, ambas hijas de la posguerra e instituyentes de nuevos modos de mirar el mundo y de intervenirlo para mejorar la vida de las personas. En otras palabras, si las propuestas de las escuelas alemanas buscaron dotar, a través del diseño, de goce estético la vida cotidiana de una sociedad en reconstrucción, el diseño debe hoy atender a la multipresencialidad que sus producciones poseen gracias a la explosión de los multimedios y la virtualidad como nuevas modalidades de lo habitable.

Capítulo 6

Teoría, práctica y currículo

En este capítulo nos centramos en el abordaje de la relación teoría-práctica y los modos en que el currículo establecido de la LDCV/FADU-UNL incide en dicho vínculo. Recuperamos someramente la estructura del plan de estudios y proponemos una segunda lectura mediante las perspectivas obtenidas en las entrevistas realizadas a las autoridades de la UNL, quienes se desempeñaron como 'sujetos de la determinación curricular' (De Alba, 1995: 59) para los planes de estudio correspondientes a 1994 y 2001. Además, complejizamos esa relectura mediante la inclusión de la categoría de 'trayectoria curricular' con el propósito de develar el modo en que los tránsitos de los estudiantes también inciden en el distanciamiento de la dupla teoría-práctica. Al respecto, focalizamos en las críticas y autocríticas que los alumnos avanzados vuelcan en sus entrevistas en relación con la dimensión curricular de la carrera, las elecciones propias en torno al espectro de posibilidades visualizadas en un currículo flexible y la problemática de la evaluación en el marco de la proyectualidad. Además, analizamos el lugar de las asignaturas optativas y electivas y revisamos la incidencia negativa de las concepciones disciplinares monolíticas que cristalizan trayectorias y terminan por escindir el par teoría-práctica.

6.1. Los espacios transversales

Una característica central del currículo de la LDCV / FADU-UNL reside en su estructura tramada compuesta por Áreas de Conocimiento y Ciclos de Aprendizaje. En este punto, Irigoyen (E-mail, 18 de julio de 2017) subraya la potencia de dicha estructura que, implícitamente, actúa como "parámetro de recorte" en relación con la selección de los contenidos a enseñar. Al respecto, el ex-Rector de la UNL destaca "el Taller de Proyecto como espacio vertebrador y de síntesis; y la profundidad creciente / complejidad progresiva en los ejercicios de diseño". Plantea además, que los Ciclos de Aprendizaje otorgan sentido a ese proceso de abstracción y permiten su actualización en la experticia progresiva que adquieren los estudiantes al avanzar en sus trayectorias. Desde esta perspectiva, la operatividad de los Ciclos de Aprendizaje se asienta sobre el principio de "ir de lo conceptual general y hacia lo particular" en un proceso temporal que:

Privilegie los 'grandes conceptos' de la disciplina en la formación básica y concluya con proyectos que exhiban pertinencia y rigor profesional. Este proceso lo concibo sin solución de continuidad, atendiendo a que el alumno adquiera pertenencia en un determinado campo del saber, en vistas a reforzar una respuesta actitudinal, en un tránsito progresivo hacia respuestas más complejas y profundas desde la pertinencia disciplinar.

La clave, sostiene Irigoyen, está en la necesidad de que cada cátedra se interrogue qué puede enseñarse en uno u otro nivel de la Carrera. Los contenidos básicos deben apuntar a definir de

qué se trata el diseño y cuáles son las características del proceso que llevan hacia 'lo diseñado' Esto apunta a una progresión en el abordaje de complejidades crecientes que se vuelven visibles para el alumno porque su recorrido le permite observar nuevas variables que inciden en la toma de decisiones.

Como planteamos en el inicio de nuestra investigación, la estructura del plan de estudios incluye dos asignaturas transversales que abarcan las tres Áreas de Conocimiento: el Taller Introductorio (TI) y el Taller de Tesina (TT). El primero, se define como el espacio de integración común a los ingresantes de las tres carreras que se dictan en la FADU-UNL y colabora en la compatibilización de los saberes que los estudiantes traen de su trayectoria precedente en la escuela media. El segundo, es el paso previo a la titulación, la "síntesis dialéctica entre los conocimientos técnicos y metodológicos del campo del diseño y comunicación visual y la interpretación crítica de las problemáticas sociopolíticas contemporáneas a los efectos de operar en sus diversos niveles de intervención" (Talin, 2004: 119). Focalizamos en estos dos espacios porque su carácter transversal exige analizar los entrecruzamientos entre saberes que se ponen en juego para propiciar la consolidación de un profesional reflexivo.

En las respuestas que los alumnos avanzados brindan respecto de estos espacios es posible detectar interesantes dimensiones para el análisis. En relación con el TI, se revelan numerosas percepciones negativas relacionadas con el grado de 'generalidad' que la asignatura posee: "a mi criterio el TI dista mucho de lo que luego es la carrera en sí, acercándose más a la de Arquitectura que a la de Diseño de la Comunicación Visual" (A.13, E-mail, 11 de julio de 2017). En la misma línea, otro estudiante sostiene que, en el TI, "todos los temas tratados están más relacionados con la Arquitectura que con el Diseño, por lo cual no pude aprovechar mucho los conocimientos aprendidos para el desarrollo posterior de la carrera" (A.18, E-mail, 18 de julio de 2017). Con matices, se reitera en las respuestas este argumento que acerca este espacio transversal a la Arquitectura y lo aleja del DCV.

Es posible leer estas críticas desde diferentes puntos de vista. Partimos de la perspectiva de Pierragostini (2010: 8), Profesora Adjunta del módulo 'Taller de Diseño Básico' incluido en el TI cuando sostiene que "el objetivo [de este espacio] es un primer acercamiento a la experiencia proyectual ocupándose de lo procedimental y lo poético". En este sentido, la función de aproximación del TI busca aproximar a los alumnos al pensamiento y la acción proyectual. Es decir que, más allá de la especificidad disciplinar de uno u otro diseño, el TI es un iniciador para el recorrido y la construcción del proyecto. No obstante ello, y aquí un segundo punto de vista para analizar esta problemática, aparecen otras dimensiones propias de un 'juego oculto' que derivan, negativamente, en un 'conocimiento inerte' (Perkins, 2010: 83). Cuando los alumnos sostienen que no pudieron 'aprovechar' lo aprendido en el TI a lo largo de la carrera, explicitan que esos saberes no volvieron a desedimentarse luego. A partir de este supuesto, se intersecan dos dimensiones del 'juego completo': la ya mencionada sobre el carácter 'oculto' y la relacionada con 'lograr que valga la pena jugar el juego' (79). Se considera por tanto, que para habilitar la segunda hay que explicitar la primera, esto es, volver cada vez más transparentes los propósitos del TI en términos de 'iniciación' o de 'versión para principiantes' (60). Según Perkins (61), el acercamiento del estudiante hacia la complejidad se viabiliza mejor a través de la introducción de 'conceptos y experiencias umbral', donde se manifiestan "los conceptos clave que, una vez comprendidos, brindan a los estudiantes un sentido más profundo y amplio de la disciplina". En cuanto a las 'experiencias', éstas suponen una instancia de 'simulación' que "mantiene las reglas del juego¹ pero en niveles más accesibles".

1 El autor lo explica mediante el ejemplo del *juego de damas*.

Por otra parte, develar la dimensión introductoria del TI implica romper con el mito de la 'utilidad' de los contenidos que componen el currículo, aspecto que se constituye en responsabilidad de las instituciones educativas. Según Irigoyen (Comunicación personal, 26 de julio de 2017), la pregunta por si una asignatura 'sirve' más que otra, es paralizante en el abordaje curricular que promueve una trayectoria: "ninguna materia tiene una utilidad directa. Tal vez sí un proyecto, porque habla de una ecuación resolutive, pero no las materias que son las que aportan miradas". Esto vuelve a dar cuenta de la necesidad de pensar en la dimensión curricular con la atención puesta en la complejidad. Al no existir una linealidad temporal ni una univocidad de recorridos, no sólo es necesario enseñar a construir la trayectoria personal, sino también a leerla autocriticamente a medida que se avanza en la carrera. Las percepciones simplificadas que un alumno avanzado o incluso un graduado poseen respecto del currículo deben ser abordadas por la FADU en todos los momentos del recorrido, a partir de facilitar la construcción de escenarios para el aprendizaje que promuevan la puesta en juego de una multiplicidad de saberes.

Por otro lado, las lecturas que se realizan del espacio 'Taller de Tesina' tienen puntos en común y divergencias respecto de lo analizado anteriormente. Los alumnos avanzados y los graduados poseen percepciones diversas que, en reiteradas ocasiones, apuntan a la idea de 'aprender el juego del aprendizaje' (Perkins, 2010: 234). Este aspecto focaliza en la metacognición en tanto "conocimiento que refiere a cómo aprendemos, pensamos y recordamos" (Litwin, s/f, en Soletic, 2014: 105). Según Litwin, el sentido profundo de la metacognición y su autorregulación reside en "reconocer cómo favorecer a los estudiantes en los procesos cognitivos, en vistas a asegurar que se desplieguen mejores procesos comprensivos".

La percepción que los estudiantes tienen de la finalización de la tesina es similar a la que poseen de la titulación, esto es, como meta final. Llegar a ella implica la aprobación de todas las asignaturas del plan de estudios y esto, en tanto requerimiento institucional y reglamentación, ancla finalmente el sentido de los recorridos curriculares que se efectuaron. Los estudiantes avanzados (y más aún quienes se encuentran realizando su Tesina de Graduación de manera autónoma y bajo la tutela del Director)² son muy críticos respecto de la dimensión curricular que arbitra el tránsito por el plan de estudios. Esa crítica se asienta generalmente en las vacancias sobre el contenido que el trabajo de investigación requiere completar y se explicita en enunciados que reclaman mayores grados de articulación entre materias teóricas y prácticas.

6.1.1. La interpretación como resolución de problemas en la Tesina de Graduación

La puesta en valor de la relación dialógica entre teoría y práctica se revela en las narraciones de los estudiantes sobre sus tesinas. Al menos un tercio de las propuestas de investigación relevadas a través de las entrevistas posee un perfil estrictamente analítico-interpretativo mientras que el resto plantea trabajos de interpretación (contextual, de antecedentes, teórica) para generar un proyecto de diseño.³ La Institución espera que el tesinista desarrolle:

Una instancia de investigación reflexiva y crítica, tanto teórica como práctica y que debe verificarse en la peculiar forma de entender el aprendizaje como un 'proceso' más que co-

2 Las entrevistas a estudiantes avanzados fueron realizadas a las cohortes 2015 y 2016 del Taller de Tesina. Este tipo de respuesta se presentó con mayor frecuencia en la cohorte 2015.

3 En los ejemplos seleccionados las propuestas adoptan distintas inscripciones y los resultados que se obtienen de cada investigación adoptan el formato de un análisis crítico que puede estar acompañado o no de una propuesta proyectual. Sin embargo, siempre se exige que la presentación las características formales, materiales y comunicacionales de un libro diagramado editorialmente de acuerdo a la carrera de la cual egresan y en relación estética y funcional con el tema que se haya desarrollado durante la investigación.

mo un resultado. Esto es, que el alumno alcance una coherencia entre el cuerpo teórico que sustenta (fase Marco teórico) y el acto propositivo (fase Propuesta). (FADU-UNL, 2017).

El proceso de investigación y escritura de las tesinas puede pensarse desde la perspectiva de Perkins (1995: 87) respecto de la reciprocidad habilitada entre las actividades de comprensión y las imágenes mentales propias de los sujetos. En este sentido "si ayudamos a los alumnos a adquirir imágenes mentales, desarrollarán su capacidad de comprensión. Y a su vez, si les exigimos que realicen actividades de comprensión, construirán imágenes mentales". En las actividades que se plantean en torno a una investigación, se espera que el estudiante logre una acción reflexiva que traduce la interpretación como proyecto de lectura. Pensada de este modo, la actividad interpretativa consolida el vínculo entre 'retención', 'comprensión' y 'uso activo del conocimiento' (81) en un mismo proceso incremental y transformador del sujeto. Los egresados entrevistados hablan de este proceso a través de los propósitos generales de sus tesinas que se caracterizan, en muchos casos, por estar encabezados con los infinitivos 'indagar' (A. Hill, E-mail, 11 de julio de 2017), 'analizar' (C. Vázquez, E-mail, 12 de julio de 2017), 'debatir', 'interrogar' (J. Nieva, E-mail, 13 de julio de 2017) o 'comprender' (J. Boscarol, E-mail, 18 de julio de 2017). En todas las propuestas prima un desarrollo que transforma el objeto de conocimiento en un fenómeno multifacético situado. Por lo tanto, en las tesinas, el acto interpretativo se concibe, en sí mismo, como resolución de problemas.

Este tipo de conocimiento y de práctica se redimensiona en los trabajos de investigación relevados ya que, en todos ellos, el proceso interpretativo se vuelve un requerimiento para el desarrollo de las propuestas. En las propuestas inclinadas a la concreción de un proyecto de comunicación visual, el análisis de corpus visuales, audiovisuales y textuales es el recurso a través del cual los estudiantes configuran una serie de antecedentes que enmarcan la propuesta propia. Son desarrollos en los cuales la investigación que sustenta el proyecto es de carácter analítico, tanto de una serie de antecedentes, como del contexto situacional y de acción donde se intervendrá.

Por otra parte, en las tesinas con un perfil marcadamente teórico, la configuración y análisis del corpus son, en sí mismos, la tarea proyectiva, es decir, el problema práctico. En estos casos, el andamiaje de los conceptos y categorías que configuran un marco teórico permiten hacer una relectura específica de las producciones de diseño donde el discurso toma las características de una 'crítica académica' (Heller, 1998: 39) y necesita, de manera sumaria, reponer una vinculación coherente y rigurosa de la teoría con la práctica del diseño. Un buen ejemplo lo constituye la tesis de Vázquez (E-mail, 12 de julio de 2017), que analiza las estrategias comunicativas en las campañas políticas de Argentina durante 2003: "la problemática planteada busca conocer la relación entre política, diseño y comunicación". Otro ejemplo lo constituye la investigación de Nieva (E-mail, 13 de julio de 2017) focalizada en el concepto de sustentabilidad que se piensa como una 'tensión' al interior del campo del diseño. En relación con la construcción del marco teórico el egresado plantea que, si bien "la sustentabilidad es un concepto ausente en nuestro plan de estudios, muchas de las categorías y de las herramientas de análisis, fueron recuperadas de la Cátedra de Comunicación (el concepto de 'campo' de Bourdieu y el 'Nonágono Semiótico' de Magariños de Morentín y Guerri)". En este sentido, un contenido que se detecta ausente pero necesario en el debate actual del diseño, es repuesto no solamente desde los autores que abordan su especificidad, sino también a partir de una relectura habilitada por un saber teórico adquirido con anterioridad.

Según Sastre (comunicación personal, 2 de agosto de 2017), la capacidad interpretativa del egresado consolida su valoración como profesional "porque el tipo de pensamiento que adquirió excede la resolución del problema específico". En relación con ello Irigoyen sostiene que, en términos generales, el proceso de diseño que se aprende en la FADU-UNL comprende cuatro momentos: "análisis / diagnóstico / propuesta / crítica". Interesa subrayar esta cuarta instancia mencionada por Sastre como 'capacidad para exceder la resolución del problema' y por Irigoyen, como 'crítica'. Ello revela la intención de generar textualidades que atraviesen al proyecto, de modo que éste no resulte oclusivo para la construcción de nuevos conocimientos en una continuidad narrativa.

6.2. El juego oculto de la flexibilidad curricular

Las percepciones de los estudiantes acerca de la flexibilidad del plan de estudios de la LDCV / FADU-UNL son diversas. En las entrevistas realizadas se detecta que, en general, la relevancia por establecer un ordenamiento provechoso de las asignaturas, se da al final de la trayectoria cuando los requerimientos teóricos de los talleres avanzados o de la Tesina de Graduación exigen contenidos todavía no transitados o adquiridos como 'conocimiento ritual' (Perkins, 2010: 175). Lo mismo ocurre con las asignaturas optativas y electivas que, en general, se seleccionan con el macroobjetivo de la titulación y no por la personalización o especialización del recorrido. Como mencionáramos páginas atrás, la flexibilidad del currículo de FADU-UNL es una potencialidad destacada desde los inicios de su implementación. La estructuración en Áreas de Conocimiento y Ciclos de Aprendizaje "promueve que el sentido de una operación didáctica dentro de una unidad esté pensada por su entidad propia pero también, en su interacción con las demás áreas" (Sastre, comunicación personal, 2 de agosto de 2017).

Consultados por sus recorridos, la mayoría de los estudiantes explica que, durante el primer y el segundo año de permanencia en la carrera, el cursado se realiza de acuerdo con el plan de estudios y luego, a partir del tercer año, esto se modifica por distintos factores. Entre éstos prevalece la imposibilidad de atender a la exigencia de los talleres en simultáneo con otras asignaturas disponibles, una especie de 'descompaginación' en la trayectoria que se produce en el pasaje del Ciclo Básico al Superior. El plan de estudios exige disponer de un setenta y cinco por ciento del total de créditos correspondientes al Ciclo Básico para poder acceder al Superior, entre los que deberán contarse aquellos que corresponden a las asignaturas de cursado obligatorio que poseen correlatividad activa con las del Ciclo siguiente.⁴ Muchos estudiantes afirman haber atendido prioritariamente a los talleres "porque presentan más carga horaria, demandan más tiempo de trabajo extra y tienen correlatividades en toda la carrera, como por ejemplo Taller de Diseño 2, 3 y 4" (A. 20, E-mail, 12 de julio de 2017) o porque "reprobarlos implica perder un año" (A.33, E-mail, 12 de julio de 2017). Este argumento se reitera constantemente cuando los alumnos relatan la demora en el cursado y aprobación de las asignaturas 'no troncales'.

Consideramos posible pensar que la flexibilidad curricular de la LDCV / FADU-UNL posee un grado de opacidad tal para los estudiantes, que las decisiones que se toman para avanzar en el recorrido terminan siendo guiadas por un único objetivo: la urgencia por acceder a la titulación. Al respecto, Irigoyen (Comunicación personal, 26 de julio de 2017) sostiene que, en general, los estudiantes "hacen una mirada pragmática de su recorrido", apuntan a obtener un logro, es decir,

4 Taller de Diseño Básico, Taller de Diseño 1 y Taller de Diseño 2.

el título. En este sentido, plantea la necesidad de reflexionar sobre los condicionamientos y limitantes que acarrea "transitar sólo por caminos conocidos" ya que "todos los currícula de las carreras que se dictan en FADU están armados sobre la idea de un alumno activo" que, en cada punto de su trayectoria, reflexiona acerca de su elección por una u otra asignatura para enriquecerse a través de un camino alternativo.

Sin embargo, respecto del vínculo teoría-práctica, los estudiantes argumentan acerca de la necesidad de explicitar esa relación mediante la articulación entre asignaturas:

Debería haber un poco más de relación entre las materias prácticas y las teóricas ya que muchas veces se tiende a separar estos dos grupos y dejar lo más teórico para el final, lo cual no me parece correcto. Recién cuando se llega a un punto avanzado de la carrera es cuando uno toma conciencia de la importancia de dichas relaciones. (A.10, E-mail, 20 de julio de 2017).

Lo enunciado alude a la dimensión metacognitiva que se revela en la expresión 'toma de conciencia' respecto de la trayectoria personal. A partir de allí podemos plantear una serie de preguntas inquietantes: ¿por qué esa 'toma de conciencia' aparece recién en el último tramo del recorrido? Si para llegar a este punto debieron atravesar veintiocho asignaturas de las cuales, al menos nueve, poseen cursado obligatorio ¿qué aspectos determinan que la autocrítica en relación con el paso por la carrera se demore tanto? Y más aún ¿qué factores determinan que se naturalice esta 'desvinculación masiva' de lo curricular en las percepciones de los estudiantes?

En relación con estos interrogantes, otro tesinista sostiene que "resulta necesario acompañar la teoría de determinadas materias con prácticas, ya que son estas últimas las que ayudan a fijar el conocimiento" (A.21, E-mail, 12 de julio de 2017). En esta respuesta aparece una operación metacognitiva que reside en reconocer el valor de la práctica en términos de 'reflexión en la acción'. Su hipótesis se basa en la propia experiencia como alumno en los talleres, donde aprendió que la actividad proyectiva genuina requiere del aprovechamiento de la teoría para argumentar la práctica y reflexionar sobre ella. Sin embargo, es necesario hacer una observación: el estudiante sostiene que, en determinadas materias teóricas, la práctica está ausente y por ende, el conocimiento no puede 'fijarse'. Más allá de la importancia de la ejercitación práctica en las asignaturas teóricas, lo fundamental aquí es visibilizar la necesidad de 'guiar la transferencia' (Perkins, 2010: 158) y comprender que para estimular este proceso "el aprendizaje debe incluir una cuota de la conexión que esperamos que los alumnos hagan más adelante". En la misma línea otro tesinista responde:

Es fundamental la comunicación entre los encargados de armar los planes de cada materia para así asegurar que, por ejemplo, a los alumnos no se le pidan para la realización de trabajos, conocimientos que son dictados en materias que según el plan tienen que ser cursadas al año siguiente, o que nunca fueron dados en general. Creo que es casi imposible hablar con algún alumno de la carrera que pueda decir que nunca tuvo que escuchar ¿no aprendieron esto en (alguna materia en particular)? y tener que contestar *no*, lo que obliga a profesores de otras materias a enseñar esos contenidos o dejar que el alumno los aprenda por sí solos, lo que obviamente no es la solución ideal. (A.23, E-mail, 13 de julio de 2017).

Esta reflexión es representativa, por un lado, del grado de complejidad que posee hoy el problema de la distancia entre la lectura del plan de estudios y la interpretación y ejecución de los

recorridos curriculares que los alumnos realizan y, por otro, de los modos en que los profesores y la institución instrumentan aproximaciones para resolver ese distanciamiento.

6.2.1. Currículo y transdisciplina: el Taller de Diseño como lugar de convergencia

Llegados a este punto, consideramos oportuno recuperar la metáfora del 'bucle' que Morin (2014 [2015]: 82-83) repone para aludir al espiral del pensamiento: "conocer es, en un bucle ininterrumpido, separar para analizar y unir para sintetizar o complicar. La prevalencia disciplinaria, separadora, nos hace perder la aptitud de unir, la aptitud de contextualizar, es decir, de situar una información o un saber en su contexto natural". En base a ello, detectamos la urgencia de asumir una necesaria transdisciplinariedad que aporte a la lógica de rol vertebrador de los talleres, asumiendo su naturaleza teórica y práctica. Morin (2014 [2015]: 90) plantea que un verdadero cambio en el paradigma de la educación cobra sentido cuando la complejidad transdisciplinar atraviesa la totalidad de los contenidos.

En el documento Plan de estudios (FADU-UNL, 2001: 4) se explicita que en los Talleres "convergen los conocimientos abordados en las asignaturas a los efectos de producir integración en el proyecto". Al respecto, Mercedes Nicolini (Comunicación personal, 9 de octubre de 2017), Profesora Adjunta de Taller 2, sostiene que:

En el Taller, uno cree que [los estudiantes] manejan la tipografía y recién a mitad de año (como están cursando Tipografía 1) pueden empezar a trabajar un párrafo. O que ya tienen Comunicación 1 y recién hay algunos cursándola, y otros recién haciendo Introducción a la Comunicación. Entonces si hablamos sobre 'retórica de la imagen' y detectamos que nunca escucharon la palabra, los hacemos recurrir a la bibliografía para que cuando retomen el concepto [en la asignatura correspondiente] los textos sean los mismos. Trabajamos sabiendo lo que se da [en las asignaturas teóricas] y no trayendo conceptos nuevos o de otro autor. Esperamos que el Taller sea 'lo que vincula' todas las materias y no 'lo que rompa'.

Además explica que, en Taller 2, estos contenidos se trabajan en las clases teóricas que enmarcan y acompañan el lanzamiento de cada trabajo práctico. Es interesante poner en diálogo estas reflexiones con las brindadas por Malizia (Comunicación personal, 28 de septiembre de 2017) en relación con el último Taller de la carrera:

Pensamos Taller 4 como el momento en que los chicos ya hicieron un buen recorrido en su carrera y deben poner en juego todo lo que ya aprendieron. Entonces se transforma en el lugar donde tratamos de evaluar que puedan poner en juego las teorías incorporadas en todo su recorrido, tanto en los talleres (específicamente en el proyecto), como en las demás asignaturas.

Esta preocupación por el contenido y por los conocimientos previos que explicitan los docentes de Taller da cuenta de la concepción transdisciplinar que poseen respecto de la proyectualidad. De manera directa se explicita la puesta en juego de los requerimientos que la Institución dispone para acercar al estudiante al propósito de 'integración y síntesis' (FADU, 2001: 4) del plan de estudios y que articula, en las trayectorias, los graduales "procesos de transferencia y de síntesis final".

Según Devalle (Comunicación personal, 7 de octubre de 2015), en una disciplina proyectual es necesario reponer el 'escenario del taller', incluso, para enseñar en una asignatura teórica: "tenemos que recrear la escena en la cual la facultad es fundante en la enseñanza. [Por ejemplo], en

una facultad de Ciencias, la escena fundante es el laboratorio. Ahí es donde la gente se abre a comprender". En el marco de una asignatura teórica, la concepción del espacio de aprendizaje en términos de 'escena' (Prósperi, 2013) se da en la medida en que el docente habilita una "recreación de la instancia de exposición colectiva en la mesa, en la cual todos opinan sobre cómo se trabaja con una pregunta y se va 'cosiendo' lo que cada uno dice y aporta para armar la respuesta" (Devalle, comunicación personal, 7 de octubre de 2015). En este sentido, si bien el trabajo no es 'de taller', sí hay una construcción semejante a las que posibilita, por ejemplo, la 'enchinchada', una práctica tradicional en las materias proyectuales donde los bocetos de los alumnos se cuelgan en las paredes y todos participan de la corrección.

6.2. Aportes de las asignaturas optativas y electivas

Como se anticipó en los inicios de esta investigación, las asignaturas optativas y electivas anticipan especializaciones en las trayectorias académicas tanto para la vida profesional como para la formación de posgrado. Por otra parte, sirven al fortalecimiento de las expectativas de intercambio académico y favorecen las experiencias de movilidad de los alumnos. Sin embargo, Irigoyen (Comunicación personal, 26 de julio de 2017) sostiene que:

Son pocos los alumnos que lo hacen por una inclinación vocacional o pensando por ejemplo en un tema de tesis, que eran las ideas que manejábamos en aquel momento, en los '90 cuando hicimos los planteos de los cambios curriculares. Las materias optativas y electivas ayudaban en esa formación, por un lado más general, pero a la vez iban a jugar como en unas áreas de borde, que normalmente no se ven en la carrera pero pueden ser un buen tema de especialización,⁵ arrancando con la tesis y después siguiendo con el posgrado. Creo que tal vez teníamos una mirada muy romántica del rol activo del alumno como protagonista de su historia.

En las respuestas de los estudiantes, solamente se detectan dos situaciones que explicitan la actualización de los contenidos aprendidos en asignaturas optativas en los espacios disciplinares de convergencia como los Talleres de Diseño o la Tesina de Graduación. Además, en ninguna de las respuestas se da cuenta de una recuperación del recorrido realizado en asignaturas electivas. El enriquecimiento en los recorridos que ofrecen estas materias suele eclipsarse con la vorágine del cursado regular de la carrera y la urgencia por obtener la titulación. Los estudiantes confirman esta idea desde dos perspectivas opuestas pero complementarias: en algunos casos sostienen que hubiesen deseado cursar mayor cantidad de optativas o electivas pero que esto no fue posible por una cuestión de tiempos y de priorización de las asignaturas obligatorias. En otros, entienden que las asignaturas no obligatorias poseen una jerarquía menor que las que se enumeran en el plan de estudios y, por tanto, ralentizan innecesariamente el cursado.

En relación con lo dicho anteriormente, consideramos necesario fortalecer estrategias para visibilizar la importancia de las materias optativas y electivas en una trayectoria de formación. En palabras de Cornú (18 de octubre de 2017, FHUC-UNL), cabría pensar en una 'intervención', es decir, un procedimiento que se configura como "sistema organizado de acciones que, en determinado contexto, viene a modificar el curso previsible de un acontecimiento". En este sentido, 'intervenir'

⁵ El término 'especialización' es propuesto por Irigoyen para poner de manifiesto las potencialidades de los recorridos heterogéneos que repercuten en la generación de múltiples perfiles de egresado.

un proceso supone transformarlo a partir de 'empoderar a los sujetos', mejorando su percepción respecto de una situación problemática. La intervención habilita experiencias comunes en las que se interactúa con pares expertos en una instancia de 'acompañamiento'. Es un procedimiento organizado capaz de "modificar / transformar alguna problemática social que puede ser de orden individual, institucional o colectivo" (Ander Egg, 1986 [1996]: 43). Dichos cambios propenden a potenciar la autonomía del sujeto mediante la promoción de acciones concretas que le permitan expandir su mirada.

Párrafos atrás transcribimos la idea 'romántica' que Irigoyen señala en relación con la multiplicidad de recorridos y perspectivas transdisciplinarias que las asignaturas no obligatorias suman a la trayectoria de un alumno. Luego de entrevistar a los estudiantes, es posible afirmar que esas aspiraciones sí se cumplen pero que esto sucede de manera tardía. Al respecto, una tesinista sostiene que es necesario "ampliar la oferta de asignaturas optativas hacia otros campos emergentes relacionados con el diseño, como por ejemplo la ilustración" (A. 13, E-mail, 12 de julio de 2017). Es importante destacar que en el marco de la Tesina de Graduación llevada a cabo por la entrevistada, la ilustración es central para el objeto de estudio que analiza. Al recorrer la última etapa de la carrera, la alumna reconoce una vacancia en sus competencias y comprende el carácter individual de ese interés. En otras palabras, asume el valor de una trayectoria especializada. Otra perspectiva muy interesante habla de la posibilidad de transitar el camino de la docencia en la FADU o en otras instituciones: "se debería incluir como optativa, alguna materia para los alumnos que tienen intenciones de ser docentes en el área de diseño, con contenidos más enfocados en ese rol" (A. 26, E-mail, 12 de julio de 2017). Si bien la oferta de asignaturas electivas de la UNL incluye tres materias relacionadas con la pedagogía, no focalizan en la didáctica específica del proyecto. La perspectiva de este estudiante revela, por un lado, una necesidad que debe ser atendida desde la FADU que es la única Unidad Académica dentro de la UNL volcada al proyecto, y, por otro, el reconocimiento de la formación en la enseñanza enmarcada en el proyecto como una especialización posible de la trayectoria.

6.3. La cristalización de una trayectoria

Otra perspectiva para pensar estrategias de acercamiento entre teoría y práctica tiene que ver con revisar un proceso de enseñanza y aprendizaje que concibe al diseño exclusivamente en términos de funcionalidad y eficacia de la pieza producida, aspectos que reducen las posibilidades de reflexión teórica sobre las mismas. Tal punto de vista es el que brinda Nidia Maidana (E-mail, 21 de julio de 2017), Profesora Adjunta de Comunicación y Teoría y Crítica. Según la profesora, más allá de las intenciones de vinculación explicitadas en el plan de estudios de la LDCV / FADU-UNL, la interacción de la teoría y la práctica se invisibiliza porque "las Áreas siguen sus recorridos en paralelo: los Talleres son el tronco central de la Carrera, el Área de las Ciencias Sociales es de alguna manera 'periférica' o 'para-curricular', al igual que el Área de la Tecnología".

Al ser entrevistada, Maidana repone una situación en el aula que visualiza esta perspectiva. Su narración se ubica en una clase *de cierre* de cursada de la asignatura Teoría y Crítica.⁶ En ese contexto, María Ledesma, Profesora Titular de la materia pregunta a los alumnos "qué modificarían del plan de estudios de la LDCV". Sin dudar, un estudiante responde que "debería eliminarse todo el cuarto nivel" y luego, aproximadamente un tercio del alumnado adhiere a esa opinión.

6 Última asignatura teórica del Área Ciencias Sociales de la Carrera.

Frente a esto, Maidana hipotetiza que pueden ser varios los argumentos que sostienen esta posición pero, de manera global, explica que la dimensión teórica de la carrera pierde sentido para muchos estudiantes. En las entrevistas realizadas a los tesisistas, el alumno cuya voz es recuperada por Maidana, también repone la anécdota para responder al interrogante acerca de los aspectos que deberían revisarse al interior del plan de estudios en el marco de las futuras acciones de transformación curricular. Allí esgrime como argumento, que la carrera "se encuentra dentro de una gran burbuja que no quiere ver qué hay fuera" (A.34, E-mail, 22 de julio de 2017) y enuncia que los contenidos teóricos aprendidos nunca fueron necesarios para el trabajo profesional que realiza, aunque necesitó transitar cursos extras para reponer saberes técnicos relacionados con la publicidad, el marketing y el manejo de *softwares*.

La situación anecdótica narrada posee riqueza para el análisis porque pone de manifiesto dos aspectos que se enlazan en las tramas de la enseñanza proyectual: el primero está vinculado con la necesidad de profundizar en las estrategias didácticas para transferir los conocimientos adquiridos, es decir, para que lo enseñado no se convierta en conocimiento inerte. De manera concatenada, que dichas estrategias colaboren a realizar las operaciones metacognitivas que revelan el valor de los saberes disciplinares adquiridos. El segundo aspecto tiene que ver con la idea de transitar una carrera universitaria 'dentro de una burbuja' sin atender a un 'afuera', lo cual alude a los grados de opacidad que posee la dimensión situada respecto del proceso de aprendizaje.

El relato se vuelve significativo en la medida en que habilita interrogantes que enlazan críticamente dimensiones epistémicas, disciplinares y didácticas. Cabe señalar la importancia de la autocrítica que la institución puede realizar y que incidirá en un futuro cercano de cara a las modificaciones curriculares que se pretenden. Al respecto, Sastre (comunicación personal, 2 de agosto de 2017) sostiene: "en el 'borrador' que estamos planteando, lo primero es pensar 'qué confirmamos', 'qué no confirmamos' y 'qué novedades proponemos', respecto de los cambios de conocimiento que estamos tratando y las formas de producción de nuestras profesiones". En relación con ello, el ex-Decano piensa no sólo en la dimensión prescriptiva que pueda adoptar un currículo, sino también, en todo aquello que en la instancia fundacional, 'no estaba escrito y ahora hay que escribir'.

Otro punto que remarcamos en este análisis tiene que ver con la necesidad de enseñar a los alumnos a reconocer, seleccionar y disponer criterios para una autocrítica de lo aprendido. La narración de Maidana coloca en el centro de la escena cierta dificultad para ver en perspectiva el tránsito por la LDCV y la inscripción en un esquema de pensamiento a partir del cual 'desedimentar' conocimientos (teóricos, prácticos y metacognitivos) y vacancias frente a una demanda disciplinar puntual. Esto puede revisarse a la luz de dos perspectivas teóricas: la primera de ellas tiene que ver con las vinculaciones que Litwin (1994: 141) reconoce entre lo protodisciplinario y lo disciplinario. Los conocimientos del primer tipo se definen como previos a la enseñanza disciplinar, son "formas parcializadas" de la disciplina. Su importancia radica en superar "las concepciones intuitivas e iniciar los tratamientos disciplinarios". Según la autora, el ámbito por excelencia de lo protodisciplinario es la escuela. Sin embargo, podemos pensar que en la enseñanza superior, este tipo de conocimiento es la primera puerta de entrada (lo que Perkins denomina 'conceptos umbral') a la complejidad del saber disciplinar.

Si volvemos sobre la situación narrada por Maidana, es posible inferir que dicha complejidad no permea en el imaginario que muchos estudiantes construyen sobre su propia trayectoria. Al sostener que, frente a una hipotética reforma curricular, "debiera eliminarse el Cuarto Nivel", se está

suponiendo la supresión de las seis asignaturas que actúan como corolario del recorrido por cada una de las Áreas de Conocimiento, además de la Tesina de Graduación como espacio común vinculante. El sentido construido en torno a ese recorrido queda atrapado en la dimensión de la protodisciplina, donde el conocimiento en torno al diseño no logra dar el salto más allá de un hacer eficaz que, en apariencia, no merece reflexiones posteriores que hagan avanzar el desarrollo teórico y práctico del propio campo.

Por otra parte, la segunda perspectiva se relaciona con las categorías de 'conocimiento inerte' y 'conocimiento generativo' (Perkins, 2010, 83-84). El primero se caracteriza por actualizarse en un currículo limitado que "no tiene la clase de contenidos que permitan establecer conexiones". En contraposición, el conocimiento 'generativo' es, al decir de Dewey (1969, en Perkins, 2010: 84), aquel que, en el currículo "permite una vinculación profunda con percepciones y aplicaciones futuras [...] una educación rica en ramificaciones para la vida de los alumnos". A partir de ello, detectamos la necesidad de reconocer que todo contenido puede transformarse en 'conocimiento inerte' en la medida en que se anulan u obvian las posibilidades de transferencia disponibles. Podríamos afirmar que si los alumnos perciben lo transitado en el Cuarto Nivel de la Carrera (o peor aún en la mayoría de las asignaturas teóricas) en estos términos, es porque esas 'ramificaciones' forman parte de un 'juego oculto' que no alcanza a desmadejarse durante los años de cursada.

6.4. La evaluación del proyecto

En lo que respecta a la relación teoría-práctica, consideramos oportuno incluir en la consulta a profesores y referentes, el tema de la evaluación. Al respecto, todos los entrevistados coinciden en que se trata de una instancia compleja y remarcan la importancia de focalizar en el proceso de aprendizaje del alumno y no en la calificación como cierre de un ciclo.

Alfredo Stipech (Comunicación personal, 24 de julio de 2017), Profesor Titular de Introducción a los Medios Digitales, sostiene que la vía más provechosa para evaluar el proceso de aprendizaje de saberes teóricos y prácticos es la 'bitácora personal'. Cada estudiante lleva consigo "un cuaderno en el que no se pueden agregar ni sacar hojas y donde se va registrando todo el trabajo [...]. Una especie de bitácora de todo su tránsito por el curso". Según el profesor, este instrumento es muy beneficioso a la hora de evaluar a cada sujeto porque exige del alumno la producción de una síntesis gráfica y visual del trabajo que realiza (las decisiones proyectuales tomadas) y de los procesos reflexivos que le permiten desarrollar esas inferencias. Al respecto el profesor señala: "la representación, la graficación, la esquematización, son herramientas proyectuales que ayudan (...). La misma representación es reveladora de estrategias y de cosas para encarar el propio diseño".

Además, este insumo ayuda al docente a descubrir las trayectorias precedentes de los estudiantes en una asignatura de primer año. Al respecto, Stipech aclara que los tramos anteriores de las trayectorias de cada estudiante son muy diferentes: "recibimos gente que ha transitado por una escuela primaria o secundaria con algún interés por la formación en lo plástico y lo visual" pero esto no ocurre siempre. Gracias a las bitácoras, es posible disponer de una 'historia' del alumno en su paso por la cursada y evaluar el avance que éste hace a medida que transcurre el cuatrimestre, es decir, su proceso de aprendizaje y crecimiento. Por otro lado, el instrumento es constantemente monitoreado por el docente que también escribe en él sus observaciones a lo largo de las clases, con lo cual se constituye en un medio para el intercambio y estimula una evaluación significativa.

La perspectiva de Maidana (E-mail, 21 de julio de 2017) plantea también desvincular la calificación de las instancias evaluativas. Explica que en las asignaturas teóricas en las que se desempeña, "el esfuerzo en la evaluación está puesto en corroborar aprendizajes teóricos, puestas en relación y articulación conceptual". En estos espacios curriculares se instrumentan actividades que permiten a los docentes detectar "las transferencias que los estudiantes pueden realizar a sus prácticas" a partir del análisis o el diseño de piezas sencillas. Del total de actividades que se incluyen en un trabajo práctico, al menos una sugiere el desarrollo de una pequeña actividad proyectual (generalmente, infografías sencillas, mapeos conceptuales o cartografías a partir de relevamientos fotográficos, audiovisuales y búsquedas en la web) en la cual se espera que los estudiantes puedan reconocer el diálogo entre la teoría y la práctica. En relación con ello, Maidana aclara que las cátedras de asignaturas teóricas no evalúan la calidad del diseño pero sí los modos en que los alumnos reinterpreten el contenido y hacen un proceso de 'traducción' a la gráfica.

En el Taller de Diseño, la evaluación tiene también un anclaje explícito en el proceso de trabajo. Malizia (Comunicación personal, 28 de septiembre de 2017) propone una mirada crítica respecto de la idea de 'calificación' cuando dice que la imagina como si fuesen 'casilleros' que rotulan rígidamente el desempeño de un alumno. La estrategia del profesor consiste en revelar 'el juego oculto' de las calificaciones y explicar a los estudiantes la metáfora de los 'casilleros'. Además, explica un segundo aspecto de la evaluación progresiva a la que apunta el Taller. En cada instancia de corrección, no se brinda una solución inmediata al problema de diseño sino "que se resalten los lugares conflictivos con el objetivo de que el alumno pueda resolverlos para el próximo encuentro". Esta evaluación puede ser a corto plazo en correcciones 'cara a cara', o puede plantear desafíos mayores y a largo plazo "que afectan al proyecto en su totalidad" en instancias de pre-entrega. La cátedra se encuentra actualizando los procesos de evaluación y se espera que en las próximas cursadas pueda prevalecer la corrección grupal y entre pares. En este sentido, Malizia remarca que, en Taller de Diseño 4, el alumno:

Debe poder generar autocrítica sobre su propio proyecto y sobre el de sus compañeros, una crítica constructiva y que nos de la pauta de que ya tienen las herramientas necesarias para desenvolverse por sí mismos. Cuando noto que adquieren esa autogestión y la crítica constructiva sobre lo propio y lo de sus compañeros me siento realizado, en el sentido de estar seguro de que ese alumno puede aprobar Taller 4, más allá de que su proyecto sea 'estéticamente feo', porque ya sabe qué tiene que hacer para mejorarlo. Después, en su vida profesional, adquirirá las destrezas [técnicas] que no tiene ahora.

Asimismo, Wolkowickz (E-mail, 5 de julio de 2017) critica los sistemas de evaluación tradicionales al decir que "llevan siglos de obsolescencia [ya que] se establecieron para regular, filtrar, castigar, premiar, a todo ello que debería verse como un 'proceso' y no como un resultado". Al respecto, las cátedras deben concientizarse sobre el seguimiento de los alumnos y sobre el grado de personalización de ese monitoreo. Otra voz que dialoga con estas perspectivas es la de Ledesma (E-mail, 11 de julio de 2017) ya que, según la profesora, "la evaluación, en tanto decide quién puede seguir adelante en un plan de estudios y quién no, es un 'mal necesario' en una enseñanza graduada como la nuestra. Por mi parte, valoro más la evaluación cualitativa que señala avances y detenciones en el proceso de aprendizaje, sin excluir al estudiante del sistema".

Irigoyen (comunicación personal, 26 de julio de 2017) también vincula el proceso de evaluación con la necesidad de fomentar una perspectiva autocrítica en los estudiantes:

El momento de la crítica es también una evaluación y síntesis que debe incluir la autocrítica del alumno. De tal modo el proceso de búsqueda y experimentación desarrollado por los alumnos en el Taller debe propiciar la mirada crítica del alumno sobre su propia experiencia, tanto individual como grupal, entendiendo que tal instancia permite consolidar la experiencia, extraer conclusiones, vislumbrar aciertos y equívocos. Tal síntesis es una evaluación centrada más en el proceso que en el producto en tanto el alumno es sujeto de aprendizaje.

Esta idea de un alumno activo en relación con la evaluación vuelve a dar cuenta del carácter procesual de la formación proyectiva y, a la vez, fortalece la 'promoción del pensamiento' al "favorecer los espacios para que los alumnos se interroguen e interroguen" (Litwin, 1998: 24).

Por su parte, Devalle (Comunicación personal, 7 de octubre de 2015) propone una crítica focalizada en las disposiciones institucionales que obturan la evaluación progresiva: "pensar en la evaluación es muy difícil (...) siento que estoy regulada por la facultad que me exige dar teórica, dar práctica, dividir en comisiones, tomar finales... la exigencia formal burocrática también vulnera los márgenes de acción que uno tiene como docente". Como posible salida, ejemplifica con la asignatura "Estudios Culturales" que dicta en FADU-UBA con modalidad electiva. Allí, la promoción es *directa* (sin examen final) y la cantidad de alumnos, más reducida. Ello posibilita estrategias para el dictado de las clases y para la evaluación, vinculadas con el proceso de aprendizaje.

Sobre esta problemática, Wainhaus (Comunicación personal, 13 de noviembre de 2015), otro de los profesores consultados, focaliza en la 'autoevaluación' como estrategia para un aprendizaje de calidad, donde el alumno no solamente se autoevalúe al final de una cursada sino que lo haga en diferentes momentos. Es allí "cuando realmente aprenden, cuando se enteran si cumplieron no sólo con los objetivos 'impuestos' por la cátedra sino también con los propios". Para lograrlo, subraya la necesidad de apuntar a los 'metaprocesos' que los estudiantes realizan "para tener consciencia y registro cabal de la razón o las razones por las cuales fueron tomando diferentes decisiones". La autoevaluación de metaprocesos requiere de una profunda reflexión crítica en los alumnos y una 'vigilancia' constante por parte de los profesores porque exige revisar la hipotética relación tradicional que se establece en los talleres de diseño en los que se ficcionaliza el vínculo "comitente-diseñador". En este sentido, los propósitos de trabajo que tiene el estudiante, se desplazan desde la idea de "tener que conseguir una solución" a la de "tener que conseguir una combinación de soluciones posibles". De este modo, es el alumno quien va configurando el programa que le da acceso al conocimiento, al estimular su capacidad crítica en relación con su toma de decisiones.

En resumen, a lo largo de este capítulo buscamos profundizar en las reflexiones sobre teoría y práctica en el marco de la enseñanza del proyecto, haciendo hincapié en la formación de los estudiantes, sus percepciones y las incidencias de éstas al momento de encarar la complejidad de los espacios transversales y los Talleres de Diseño como ámbitos de convergencia del mencionado par. Gracias a la información obtenida mediante las entrevistas realizamos una lectura contrastiva de las trayectorias explicitadas por los estudiantes. Ello nos permitió inferir que la flexibilidad curricular de la LDCV / FADU-UNL presenta una importante riqueza que, en general, es desaprovechada en los tránsitos académicos debido a una serie de percepciones que anclan en la desvinculación de la teoría y la práctica y en una lectura simplificada de la idea de 'trayectoria' por parte de los alumnos. Al respecto, mencionamos la necesidad de promover, desde la institución educativa, procedimientos de 'intervención' que colaboren en la construcción de un

aprendizaje 'denso'. Asimismo, repusimos la problemática que plantea la evaluación, con el objetivo de visibilizar las estrategias que los profesores generan para establecer parámetros acerca de los aprendizajes logrados. En relación con ello, destacamos la concepción 'progresiva' que las cátedras poseen en torno a la evaluación, tanto en las asignaturas prácticas como en las teóricas.

6.4.1. Evaluar la experiencia

En lo que respecta puntualmente a la evaluación en el marco de las PEEE, consideramos oportuno retomar algunas consideraciones expuestas en el marco del proyecto "Funciones del Diseño de Comunicación Visual para el uso responsable del espacio público", incluido en los antecedentes. Creemos oportuno centrarnos en las modalizaciones que la cátedra realiza de la evaluación para reflexionar acerca de los conocimientos y destrezas adquiridos por todo equipo de trabajo y, especialmente, por los estudiantes. Al respecto, consideramos importante subrayar que los métodos y técnicas de evaluación 'tradicionales' deben ser puestos a consideración cuando se implementa el aprendizaje experiencial a nivel curricular. Esto requiere que las cátedras diseñen y pongan a prueba dispositivos novedosos con el propósito cualificar los conocimientos adquiridos gracias a la práctica en contexto. Al respecto, consideramos central reponer los modos en que los actores reconocen el valor de esos aprendizajes que dependen de dos condiciones: "la primera es que el alumno debe saber qué va a aprender y no solo qué debe hacer. Y la segunda es que debe aceptar que en la realización de las tareas planteadas en el proyecto puede lograr aprendizajes ligados a la formación académica y profesional que busca en la universidad" (Camilloni, 2017: 36). En este sentido, se supone que los docentes deben evaluar el crecimiento de los estudiantes en tres directrices: "el trabajo académico, el desarrollo personal y el servicio".

La rúbrica de Gibbons y Hopkins (1980, en Camilloni, 2017: 36) permite reponer la 'escala de experiencialidad' lograda a partir de las PEEE mencionadas. Al respecto, podemos suponer la confirmación total de los tres primeros 'modos' de la escala en los aprendizajes de los estudiantes. En el 'modo receptivo' se involucran los aprendizajes construidos mediante la observación de la situación problemática en su contexto, gracias a los primeros acercamientos al terreno y a la visualización, en las primeras clases, de material filmico de los archivos de prensa municipal y de los medios locales en torno a la historia de 'Candioti Park'. Estas actividades dan el puntapié inicial para el esbozo de las primeras hipótesis de indagación y se constituyen como una primera toma de contacto no inmersiva con el sitio y con una modalidad de trabajo novedosa. En el 'modo analítico' se establecen los contactos con los socios y los usuarios. La dimensión exploratoria abarca los iniciales relevamientos fotográficos y el acercamiento con 'los otros reales', sus necesidades, confirmaciones y reclamos. El 'modo productivo' supone la sistematización de un corpus de imágenes seleccionadas, la poetización de las mismas a partir de los recursos técnicos de la fotografía, el involucramiento de los usuarios en las tomas para dar cuenta de los múltiples usos del espacio público y las relaciones y conexiones que, gracias al TPI y la guía de sus docentes y tutores, los estudiantes realizan entre la teoría y la acción práctica.

Es interesante hacer una pausa para subrayar que en este 'modo', Gibbons y Hopkins mencionan la aparición del 'desafío' en términos de lo que se vuelve 'deseable' como horizonte de perspectivas, aunque represente una alta complejidad. En este sentido, se asemeja al trabajo 'sobre las partes difíciles' que propone Perkins (2010: 107) que a menudo 'descartarse' porque la retroalimentación entre el trabajo del alumno y la corrección del docente no suele producirse. En el transcurso de las PEEE, la retroalimentación surge de la propia acción y es generada por el contexto, por los tutores y por los pares en un proceso de 'evaluación constructiva' (112), es decir, aquella donde el *feedback* surge de la formulación de interrogantes y no de 'sentencias' acerca

de lo que resulta 'correcto' o 'incorrecto'. Esta vía para la evaluación se basa en una concepción 'comunicativa' para producir la retroalimentación mencionada porque se ponen en juego "acla- raciones, valoraciones e inquietudes y sugerencias" (115). Al respecto es interesante recuperar la voz de una alumna (A.M.F., en Molinas y otros, 2017: 133) cuando afirma: "la situación de ir a dialo- gar también permitió que se posibilite un mayor debate dentro del grupo de trabajo ya que, de las opiniones escuchadas, uno podía extraer diferentes conclusiones y realizar diferentes aportes".

Volviendo a la rúbrica y en lo que respecta a los modos 'de desarrollo' y 'personal' (Gibbons y Hopkins, 1980, en Camilloni, 2017: 36), consideramos que su cumplimiento se da parcialmente en las PEEE analizadas. Si bien los estudiantes adquieren destrezas para el análisis crítico de la situación problemática y esbozan respuestas tentativas (por ejemplo al enunciar las vacancias que el espacio posee en términos de comunicación visual para la seguridad de las personas), no se obtienen desarrollos en un nivel narrativo-proyectivo (la asignatura no posee perfil proyectual) que sistematicen esas detecciones y posibles soluciones. Al respecto, los estudiantes son críticos en este punto y, al momento de ser consultados, revelan que el factor 'tiempo' repercute negati- vamente en el trabajo propuesto: "una de las debilidades de la experiencia es la falta de tiempo en una asignatura cuatrimestral del ciclo superior de la carrera y en una práctica en la que es necesario contemplar los ritmos de todas las personas involucradas" (Molinas y otros, 2017: 133).

En cuanto al desarrollo del 'conocimiento personal', es decir la "búsqueda de excelencia y madu- rez" que caracterizan al quinto y último 'modo' consideramos importante remarcar que, si bien no es posible dar cuenta de los logros alcanzados por cada uno de los estudiantes de manera indi- vidual, sí es posible inferir que las PEEE desarrolladas colaboran en la construcción de un pen- samiento más reflexivo y comprometido de los grupos de trabajo para con el medio. En relación con ello, y teniendo en cuenta que los exámenes finales son la instancia que se propone institu- cionalmente para la promoción de las asignaturas, la cátedra suma una consigna a los temarios destinados a los estudiantes de Comunicación 3 que participaron del proyecto. Allí, los alumnos puedan narrar y documentar la experiencia vivida. Una respuesta que condensa esas reflexiones sobre lo aprendido sostiene: "aprendimos a hablar y a escuchar a la gente y a dimensionar las complejidades del diseño de comunicaciones visuales en el ámbito urbano".

La lectura del Informe de Evaluación de la PEEE que la Cátedra de Comunicación 3 de la LDCV / FADU eleva a la UNL en 2016 permite recuperar algunos puntos valiosos para el final de este capítulo. En principio, nos interesa remarcar el modo en que, gracias al trabajo de extensión, se benefician los vínculos entre la dimensión teórica de los contenidos y la realidad. El acercamien- to al espacio público a través de las consignas del TPI supone, no solamente poner en juego los desarrollos teóricos de la asignatura en que se inscribe la experiencia, sino que además exige la desedimentación de contenidos trabajados en las precedentes asignaturas Comunicación⁷ y en las asignaturas proyectuales de la carrera.

Por otro lado y en relación con las 'dificultades' planteadas por la cátedra en el mencionado do- cumento, destacamos el problema del tiempo disponible en una asignatura cuatrimestral que cuenta sólo con tres horas semanales para poder llevar a cabo este tipo de experiencias. La dis-

7 Contenidos recuperados de Introducción a la Comunicación: funciones del diseño como 'acto regulatorio' (Ledesma, 1997); 'emisión compleja', 'competencias en la emisión y de la recepción' (Kerbrat Orecchioni, 1987). De Comunicación I: conceptos claves de los Estudios Culturales -'cultura', 'hegemonía', 'formaciones culturales' (Williams, 1977, 1981, 2000)-, 'praxis cultural' (Bauman, 2002), 'identidad' (Castels, 1997). De Comunicación II: 'códigos visuales' (Schnaith, 1994); retórica de la imagen, 'anclaje y relevo' (Barthes, 1982, 1985); 'estereotipo visual' (Acebal y Maidana, 2009).

posición de tiempos para concurrir a 'Candiotti Park' por fuera del horario de clases se vuelve muy difícil porque la mayoría de los estudiantes se encuentran cursando otras asignaturas y muchos de ellos, también trabajan. Otro punto complejo tiene que ver con "la distancia entre los rasgos identitarios de muchos de los estudiantes y los usuarios de la Pista de Skate" (Molinas y otros, 2016: 4). Sin embargo, gracias a la intervención de los deportistas como 'informantes clave' desde el inicio del cuatrimestre, "se generó una instancia de intercambio dinámico y rico y un *feedback* que favoreció la comprensión de la problemática y animó a proponer soluciones conjuntas".

Capítulo 7

Educación experiencial para consolidar el vínculo teoría-práctica

En este capítulo planteamos un recorrido centrado en la experiencialidad como estrategia de vinculación de la teoría y la práctica en el marco de una carrera proyectual. Para comenzar nuestro desarrollo proponemos focalizar en la dimensión colectiva que posee el trabajo proyectual y que se revela como sustrato en la 'escena fundante' de los talleres de diseño. Estas recuperaciones nos permitirán reponer el rol preponderante que ocupa, para los estudiantes del proyecto, la consolidación de comunidades de aprendizaje que habilitan intercambios, construcción de discursos críticos y experticia en el análisis de situaciones problemáticas complejas. Por otra parte, haremos hincapié en las disposiciones que la experiencialidad habilita para releer la flexibilidad del currículo de la LDCV / FADU-UNL. En relación con ello, nos centraremos en la importancia de la dimensión práctica, potenciadora de diálogos inter y transdisciplinarios al interior del plan de estudios. De acuerdo con ello, la experiencia podrá actuar como el tejido conectivo entre los espacios curriculares que se interpretan fragmentariamente.

7.1. Crítica, autonomía y comunidades de aprendizaje en la FADU-UNL

En el marco de la proyectualidad, la crítica como matriz de pensamiento cierra y reinicia los procesos de aprendizaje. Según Irigoyen (Comunicación personal, 26 de julio de 2017), "sin crítica no hay aprendizaje o por lo menos no hay aprendizaje significativo. Hay que poner en crisis al estudiante, que la crítica lo ayude a reflexionar sobre lo que hizo y a dónde llegó, a explicar los *qué, por qué, dónde* de un proyecto". Este procedimiento facilita, para los estudiantes, la construcción del sentido crítico respecto de su propio hacer, aspecto que debe desnaturalizarse y volver a pensarse como acción deliberada frente a la tarea disciplinar, profesional y subjetiva.

Según Sastre (comunicación personal, 2 de agosto de 2017), para lograr este matiz crítico en la formación es necesario reflexionar acerca de las distancias que se establecen entre los docentes y los estudiantes en el aula, esperando que, frente a los requerimientos del profesor, los estudiantes puedan evitar las respuestas 'reproductivas'. El trabajo intelectual en torno al proyecto supone una exposición, una exteriorización del proceso de pensamiento hacia la mirada de los pares y de los profesores, lo cual genera "un sujeto ansioso, en tensión, movilizado a búsquedas y a un autoconocimiento basado en preguntas". Para potenciar esa dinámica, es necesario "desestructurar el conocimiento [es decir], romper con los preconceptos que se tenían". Esta perspectiva se acerca al fenómeno que Schön (1992: 93) denomina 'tregua voluntaria de incredulidad', un pacto de confianza entre el alumno y el docente. En este sentido, el estudiante "sólo puede formarse a sí mismo comenzando por hacer lo que aún no comprende" y para que este proceso se inicie, es menester que confíe en su profesor. Los estudiantes adquieren así, capacidades que son intrínsecas al pensamiento y a la acción proyectual: la autogestión, la asociatividad y el compromiso de

desempeñarse grupalmente en labores de alta complejidad que requieren trabajo bajo presión y crítica y autocrítica constantes.

Por su parte, Wolkowickz (E-mail, 5 de julio de 2017) explica que, en la actualidad, la enseñanza del diseño sólo puede pensarse colaborativamente: "lo lúdico, lo interactivo, la participación colectiva, la audiovisualidad, etc., son factores que determinarán que los contenidos previstos lleguen al alumno y se queden en él". Además sostiene que no puede concebirse la enseñanza del diseño sin relacionar la teoría y la práctica: "a esta altura del Siglo XXI y con una larga trayectoria de 'Hacedores' y 'Teóricos', no queda más que unir ambos extremos en una tarea mixta que permita reflexión-acción-producción-verificación [...] nada se podrá enseñar sin un sistema de razonamientos mutantes que se adecuen a los avatares de los cambios de una sociedad, sus posibilidades, sus ideologías y sus competencias". En una perspectiva similar, Stipech señala la urgencia por concebir los medios, los productos de la cultura y el trabajo colaborativo como instrumentos capaces de constituirse en verdaderos 'disparadores del pensamiento'. En relación con esta categoría, Camilloni (2013, 10) destaca la relevancia del 'conflicto socio-cognitivo' en tanto mecanismo que permite poner en crisis los saberes a través de la socialización del pensamiento para construir 'conocimiento en la participación activa' (Perkins, 2010: 28).

En este marco, reflexionamos acerca de los intercambios que se producen entre alumnos avanzados y pares noveles. Perkins (2010: 205) recupera el concepto de 'participación periférica legítima' (Lave y Wenger, 1991, en Perkins, 2010: 220) para caracterizar el modo en que los 'principiantes' acceden desde una 'periferia' y se relacionan con las 'comunidades de aprendizaje' de las que forman parte. Respecto de la importancia de esa socialización, Irigoyen (Comunicación personal, 26 de julio de 2017) sostiene que, en todo proceso de enseñanza y aprendizaje, "se requieren relaciones intersubjetivas, tanto a nivel docente-alumno como alumno-alumno siendo, los espacios de aprendizaje, ámbitos que deben propiciar una verdadera construcción social del conocimiento".

En relación con lo mencionado, una tesinista plantea: "al momento de comenzar la carrera varios estudiantes avanzados me comentaron que un problema que tienen muchos alumnos es priorizar materias como los Talleres y Tipografía y atrasarse con el resto del cursado" (A.23, E-mail, 13 de julio de 2017). En una instancia posterior de repregunta (E-mail, 26 de septiembre de 2017), la tesinista aclara que esos comentarios que le sirvieron de guía, se dieron por fuera del ámbito de la FADU: "tenía una conocida de mi ciudad estudiando Diseño y cuando fui a la Feria de las Carreras pude hablar con ella y me dio esa recomendación. Más adelante, mientras cursaba el TI, conocí estudiantes avanzados de la LDCV y de AyU que me aconsejaron lo mismo". Entre los argumentos de sus compañeros, se remarcaron las dificultades para aprobar trabajos proyectuales al no disponer de los conocimientos teóricos mínimos o la demora que representa relegar la aprobación de materias teóricas aunque se promuevan los Talleres.

Por su parte, Riboldi (E-mail, 19 de julio de 2017) sostiene que, luego del primer año de permanencia en la carrera, ponderó no distanciarse del grupo de estudiantes con el que había ingresado. Esta acción alude a la idea de 'dominio' como espacio de identificación al que refiere Wenger (2015: 2), donde los intercambios colaboran en la construcción de un saber pero también en el fortalecimiento incremental y constante de esa pertenencia. A este aspecto se suman el compromiso de los miembros para compartir información y aprendizajes y la posibilidad de "desarrollar un repertorio colaborativo de recursos". El entrevistado sostiene que el trabajo en equipo a lo largo del tiempo, le facilitó "la comprensión de las nociones gracias a discusiones, apuntes, datos u opiniones que sucedían en *otra confianza*".

En un intercambio posterior (comunicación telefónica, 26 de septiembre de 2017), Riboldi profundiza en sus reflexiones y hace alusión al grupo de trabajo mencionado con anterioridad: "lo más importante era poder levantar el teléfono y saber que el otro estaba haciendo lo mismo que uno y que eso permitiera armar una reunión de cuatro o cinco compañeros para discutir lo que no se comprendía en la bibliografía o en las clases presenciales". Al respecto explica: "formamos un colectivo que además se juntaba espontáneamente (después de clase o en cualquier otro momento). Eso nos daba fluidez en el acceso al conocimiento". Para argumentar su reflexión compara esas instancias de trabajo grupal con lo que sucedió años más tarde, cuando algunos integrantes se atrasaron en la carrera: "el trabajo en solitario fue siempre *más técnico*, porque constituía un saber que parecía agotarse en el examen o en algún intercambio con el docente... aprender era más difícil".

En las perspectivas brindadas por la estudiante y el graduado, se visibiliza la importancia que tiene la 'participación periférica legítima' para constituir "aprendizajes que llenan el vacío dejado por la educación formal respecto de una práctica en particular" (Perkins, 2010: 220), en estos casos, representada por las trayectorias curriculares que también 'se aprenden' y por la complejidad del acceso al saber disciplinar.

7.2. La relación teoría-práctica y la experiencia como *tercer elemento*

En la UNL, la extensión se concibe como "puerta de entrada al compromiso social" (Menéndez y Tarabella, 2016: 97). En ese contexto, las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE) constituyen el eje vertebrador del propósito de curricularización de la extensión. En los fundamentos para su puesta en marcha, la institución argumenta que esas nuevas formas de aprender "deben ser planificadas en forma integrada con los contenidos curriculares de aprendizaje e investigación", para lo cual, toda actividad extensionista debe asumirse como abono de "saberes socialmente productivos" (Dussel, en UNL, s/f: 3), nunca "extracurriculares, filantrópicos o marginales".

Pese a sus múltiples beneficios, la curricularización de la Extensión y de las PEEE no es una tarea sencilla porque implica revisar los procesos de enseñanza y aprendizaje en todas sus instancias. Sin embargo, en el marco de una carrera proyectual, es factible pensar que la educación experiencial puede incluirse con mayor facilidad. Al respecto, consideramos oportuno volver sobre la idea de 'escena fundante de la disciplina' con que Devalle (comunicación personal, 7 de octubre de 2015) caracteriza a los talleres de diseño. En esta línea, la especificidad proyectual dispone estrategias de trabajo más cercanas a la inmersividad del aprendizaje experiencial, en comparación con otras disciplinas.

Desde la perspectiva de Ledesma (E-mail, 11 de julio de 2017), los estudiantes del proyecto "no son fuertes en las lógicas argumentativas, demostrativas", aunque por el contrario, poseen un gran desarrollo "del pensamiento espacial, el pensamiento metafórico, el pensamiento contextual, el pensamiento aleatorio y están mejor capacitados que otros para lidiar con la complejidad". El pensamiento proyectual potencia procesos cognitivos complejos y arbitra la dimensión inventiva de la heurística. No obstante ello, las prácticas de enseñanza derivadas de la proyectualidad no refuerzan la reelaboración teórico-crítica de manera sistematizada, lo cual agudiza, en muchos casos, el distanciamiento de la teoría y la práctica. Al respecto, Ledesma sostiene que "las disciplinas proyectuales constituyen un espacio epistémico de 'negociación' o 'articulación' entre

diferentes saberes (teóricos, prácticos, tácitos, explícitos) [...]. Lo que corresponde es la pregunta por los modos de esa negociación o los términos de la articulación".

Realizar inferencias acerca de 'los modos de esa negociación' nos permite avanzar desde la dupla teoría-práctica hacia una tríada que contempla la experiencia como 'tercer elemento' que, al decir de la semiótica peirciana, se constituye como 'condición necesaria y suficiente' para completar la dinámica lógica de la construcción de sentido. A partir de la tríada con que Peirce define al signo,¹ Guerri (en Guerri, Acebal, Alisio y otros, 2014) realiza una lectura sobre el concepto tripartito de 'práctica social' que, según Althusser (1965 [1973] en Guerri, 2014: 38) incluye a las prácticas 'teóricas', 'económicas' y 'políticas'. En la interpretación de Guerri, estas tres categorías son repensadas en términos de 'primeridad', 'segundidad' y 'terceridad'. La última incluye la toma de decisiones sobre los saberes de la 'primeridad' y los aspectos materiales de la 'segundidad'. En esta línea, el 'tercer elemento' otorga sentido a toda la estructura porque dispone los argumentos y estrategias de significación entre teoría posible y práctica material. Estas reflexiones nos muestran un camino posible para despejar el interrogante planteado párrafos antes por Ledesma acerca de la 'negociación' o 'articulación' de la teoría y la práctica. Al respecto, podemos homologar las categorías de 'primeridad', 'segundidad' y 'terceridad' a los aspectos teóricos, prácticos y experienciales que atañen a la producción proyectual para, a partir de allí, realizar algunas lecturas en torno a las situaciones de enseñanza en la FADU.

La educación experiencial como 'terceridad' trabaja de manera genuina sobre la comprensión de la realidad para operar sobre ella ya que, según Rafaghelli (2016: 10), "establece una relación dialéctica entre pensamiento y contexto". Lo mismo ocurre si se instituye la educación experiencial como vía de interrelación teoría-práctica porque el conocimiento se construye dentro de una 'comunidad de aprendizaje'. Allí, estudiantes, profesores y socios "interactúan con los problemas" de manera tal que los contenidos y la cognición se encuentran distribuidos entre todos los agentes. En esta 'comunidad' de carácter inmersivo, las maneras de nombrar, analizar y resolver problemas son absolutamente heterogéneas lo cual implica que todos los sujetos (pero principalmente los alumnos) hagan conscientes y explícitas las operaciones reflexivas y prácticas que surgen de la experiencia.

7.2.1. La inmersión vivencial como sustrato del proyecto

En los apartados anteriores recuperamos, desde las voces de referentes y profesores, las ventajas que los estudiantes del proyecto poseen para integrarse en el trabajo colaborativo e inmersivo propio de la experiencialidad. Por su parte, Boffelli y Sordo (2016: 18) plantean que el aprendizaje experiencial es "una herramienta para la construcción de espacios sociales, donde se ponen en acción y en cuestión las producciones teóricas con la realidad que posibilitan, de este modo, la construcción de conocimientos útiles para todos los actores involucrados". En relación con ello, Torres Luyo (comunicación personal, 30 de octubre de 2017) señala que, en el ámbito del taller, los alumnos presentan dificultades para distanciarse de su propio trabajo y lograr avanzar auto-críticamente a partir de las correcciones 'cara a cara'. La profesora cuenta que, desde hace varios años, utiliza estrategias que desplazan el foco de atención desde la resolución específica de una

¹ Peirce (CP 2.228, en Guerri, 2014: 6) define al signo como "algo, que está para alguien, por algo, en alguna relación o capacidad". De la definición surgen las tres 'categorías peircianas': la 'primeridad' o 'representamen' ("en alguna relación o capacidad"), la 'segundidad' u 'objeto' ("por algo") y la 'terceridad' o 'interpretante' ("para alguien"). Según Vitale (2002: 12) "existen tres condiciones para que algo sea signo: "1. Condición necesaria pero no suficiente: el signo debe tener cualidades que sirvan para distinguirlo [...] 2. Condición necesaria pero no suficiente: el signo debe tener un objeto [...] 3. Condición necesaria y suficiente: la relación semiótica debe ser triádica a través de un interpretante que reconoce el representamen como signo de un objeto".

pieza de diseño en particular hacia la experimentación de sensaciones mediante la ejecución de acciones sencillas dentro del aula: "los hago subir a las sillas, a las mesas, caminar *agachaditos*, para que el punto de la visión se desestructure [...] todos se miran en un silencio absoluto... Entonces les pregunto: ¿qué hice para generarles esas sensaciones, ese impacto? ¿Cómo puedo generar, en lo que yo estoy diseñando, todo eso que les está *pasando a ustedes?*".

En la misma línea, Torres Luyo narra actividades que se organizan en el taller para afianzar los vínculos entre estudiantes y docentes y explicitar la dimensión significativa que habilita la vivencia. Una de esas actividades consiste en realizar un viaje al finalizar el primer cuatrimestre. La profesora relata que, además de realizar visitas a diferentes sitios de interés para la formación de un comunicador visual (ArteBA, MalBA), se proponen actividades relacionadas con la especificidad temática de los trabajos prácticos que se están desarrollando (por ejemplo, visitas con guías expertos). Gracias a ello, "se aprende a investigar de otra manera y a posicionarse desde otro lugar para pensar un objeto de estudio".

Otro aspecto que se habilita con estas experiencias, es que los estudiantes aprenden del trabajo académico en contexto junto con sus pares. Al volver del viaje "generalmente están más unidos" y esa vinculación, según Torres Luyo, es producto de la interacción que se posibilita al salir del claustro del aula y toda su institucionalidad. Ello permite que, en el segundo cuatrimestre, la 'comunidad de aprendizaje' sea un respaldo para comenzar a "correr al docente del rol paternal-maternal" que se le suele adjudicar. Además, esa 'comunidad' se afianza mediante la virtualidad de las redes y en los encuentros de carácter 'social' por fuera de la facultad porque, "todo eso que no tiene que ver con los contenidos ni los textos, sí tiene que ver con las personas".

La experiencia educativa enfatiza en la dimensión emocional porque "el sentir se vuelve relevante y pertinente a los efectos del aprendizaje" (AIAE, s/f). Al respecto, Torres Luyo señala que la educación es significativa en la medida en que "pasa por el cuerpo". Para explicar este supuesto repone, desde su historia personal, el modo en que su percepción del entorno cambió a partir de la práctica de la danza. Ese desplazamiento en lo perceptivo, dice la profesora, también puede ser llevado a las aulas. El razonamiento resulta valioso porque demuestra que, al proyectar, no sólo se comprometen la teoría y la práctica, sino también los intereses, las creencias y las historias personales de los sujetos que buscan construir esa vinculación en pos de un objeto de diseño. Tal como plantea Dewey (1938 [1958]: 51), "cuando un individuo pasa de una situación a otra, su mundo, su ambiente, se amplía o se contrae. Lo que ha adquirido en conocimiento y habilidad en una situación se convierte en instrumento para comprender y tratar efectivamente la situación siguiente".

Desde la perspectiva de Perkins (2010: 104), la 'vivencia emocional' es un recurso que, en la enseñanza, colabora para que 'valga la pena jugar el juego'. Brindar 'significado emocional' a los contenidos promueve un trabajo más fluido y reflexivo sobre los mismos y contribuye a que no se vuelvan 'olvidables' (Egan, 1992 [2007]: 14). La relación que existe entre imaginación y emotividad es un cruce "donde se intersecan e interactúan la percepción, la memoria, la generación de ideas, la emoción, la metáfora [...]. Nuestra 'codificación' de las imágenes y nuestro 'acceso' a ellas se enlazan a nuestras emociones".

Las experiencias narradas por Torres Luyo abonan la apertura del Taller de Diseño hacia estrategias novedosas en relación con las metodologías propias del hacer del comunicador visual. Cuando nos referimos a este espacio curricular desde Devalle (Comunicación personal, 7 de oc-

tubre de 2015) o Mazzeo y Romano (2007, 2014, 2015) mencionamos el característico 'simulacro' donde el pedido de un comitente hipotético inicia el proceso de diseño. De cara a un aprendizaje basado en la experiencia, Torres Luyo menciona la posibilidad (aunque de modo aproximativo) de incluir a la 'gente real' en el aula: "dejar de trabajar con el cliente [imaginario] para pasar a trabajar con el experto o con los chicos de una escuela significa que esas personas vengan y cuenten qué es lo que realmente necesitan. Aparece una persona de carne y hueso a la que le pasa algo y que nos interpela". En el simulacro, al comitente "no le pasa nada" porque no existe, por lo tanto, toda decisión de diseño que se tome, tampoco podrá afectarlo. Trabajar con 'gente real' permite que surjan preguntas verdaderas de los estudiantes, de los docentes y de estas personas que buscan resolver una situación problemática específica. Lo que se espera, sostiene Torres Luyo, es que al finalizar el Taller 3, los alumnos sepan asumir la proyectación con una postura personal frente a la complejidad (disciplinar, sociocultural, de responsabilidad profesional) que es intrínseca a la tarea del diseñador.

Por otra parte, consideramos provechoso reponer las respuestas de los estudiantes que se relacionan con la necesidad de incluir instancias para la reflexión sobre la práctica real y situada en el ámbito académico. En las entrevistas, al menos un treinta por ciento de los alumnos detecta que la distancia entre teoría y práctica podría acortarse a partir de la experimentación en contextos reales. Las respuestas pueden agruparse alrededor de dos necesidades: por un lado, las que atañen a las formas de inserción en el mundo del trabajo y, por otro, las que detectan en el distanciamiento de la dupla teoría-práctica, un obstáculo difícil de sortear en las condiciones que, actualmente, ofrece el plan de estudios.

Respecto de la primera, retomamos las voces de tres alumnos que plantean avanzar desde lo curricular hacia la consolidación de espacios disciplinares que colaboren con la formación profesional en contextos reales de acción. Es interesante notar que, en todos los casos, los estudiantes se desempeñan como diseñadores *freelance*, modalidad de trabajo típica en los inicios de la vida profesional. En este sentido, se entiende que la demanda que realizan se fundamenta en las dificultades que representa la ausencia de prácticas reales durante la formación para el desempeño profesional posterior.

Creo que sería de mucha ayuda para los alumnos avanzados de la carrera, contar con una asignatura o práctica profesional que ayude a insertarse en el campo laboral (A.1, E- mail, 17 de julio de 2017); falta más contacto o mejor vinculación con la futura forma de trabajo, ya que muchas veces los trabajos realizados para las cátedras difieren bastante de lo que luego se presenta laboralmente (A. 21, E- mail, 12 de julio de 2017); sería muy bueno posibilitar que el estudiante deba realizar prácticas profesionales en estudios o dentro del área de comunicación de alguna empresa/institución (A. 29, E- mail, 13 de julio de 2017); es fundamental que el alumno tenga un acercamiento práctico a la función de maquinarias, como éstas funcionan de acuerdo al sustrato, colores, etc., la realización de visitas enriquecería mucho más el aporte teórico de dichas materias (A. 20, E- mail, 11 de julio de 2017).

Por otra parte, alrededor de la segunda necesidad, se observa el interés por transitar espacios formativos con carácter globalizador respecto de la teoría y la práctica:

Es necesario favorecer una visión global del fenómeno de estudio, ya que se ubicaría y analizaría cada uno de los aspectos que intervienen en la situación en su conjunto y ayudaría a ver las variables que intervienen en la consecución de un determinado objetivo

(A.5, E- mail, 13 de julio de 2017); deberían incorporarse asignaturas teórico/prácticas que sitúan al estudiante como parte de un entorno y una actualidad determinada (A.12, E- mail, 16 de julio de 2017); la articulación entre materias fuertemente teóricas con el área de diseño también es muy importante, ya que hay en ocasiones resulta extremadamente difícil encontrar cómo aplicar determinadas teorías en nuestra actividad. Además, al tener profesores que no son profesionales o, por lo menos, personas con amplio conocimiento sobre diseño, hace que una materia que ya de por sí resulta difícil de asociar con el área de diseño, sea mucho más complicada de entender (A. 23, 13 de julio de 2017).

Las respuestas recuperadas hacen alusión, de modo más o menos directo, a la problemática de 'transferencia' del conocimiento. En el caso del primer grupo, se habla específicamente de posibilitar una transferencia 'de vía baja' (Perkins, 2010: 152) a partir de disponer, durante la carrera, de instancias prácticas (por ejemplo pasantías, becas, practicancias) o de observación (visitas guiadas, recorridos) que permitan a los estudiantes formar parte del proceso real que supone la proyección. En el segundo grupo de respuestas, en cambio, se habla de una transferencia 'de vía alta', ya que aquello que se menciona como posibilidad posee mayor 'abstracción reflexiva'. En este sentido, los estudiantes interpretan que el afianzamiento del vínculo teoría-práctica permite hacer 'conexiones conceptuales' de mayor complejidad para luego volcarlas en la práctica profesional.

7.3. Fortalecimiento de las trayectorias individuales

La disposición del tiempo de titulación previsto curricularmente es un aspecto de mucho peso para nuestros estudiantes, lo cual se revela en las respuestas obtenidas mediante las entrevistas. No obstante ello, consideramos necesario remarcar que la titulación no debe cristalizarse como objetivo único en detrimento de la riqueza de los recorridos diferenciados. Cuando Bain (2004 [2007]: 87) alude a la necesidad de generar confianza en los alumnos para mejorar su desempeño en el marco de cualquier asignatura, sostiene que "los mejores profesores establecen estándares altos y muestran una gran confianza en la capacidad de sus estudiantes para alcanzarlos [...]. Promueven el estímulo intelectual y la curiosidad en lugar de la preocupación y la duda, relacionadas con la *obtención de una buena nota*".

Creemos que, del mismo modo y desde lo curricular, es importante que la institución debe promover que los estudiantes se centren en un "querer saber" (88). Es decir que, además de los contenidos, aprendan acerca del beneficio personal e intelectual de ejecutar cada tarea más allá de las calificaciones que se puedan obtener y del tiempo que les lleve alcanzar el título. Este desarrollo intelectual es posible en la medida en que se enseña a los estudiantes a razonar y a poner en diálogo el fruto de ese razonamiento. Para ello son determinantes dos dimensiones: la formación del pensamiento crítico y la práctica. En cuanto a la primera dimensión, Bain (99-100) menciona la urgencia de integrar la explicación de los contenidos disciplinares por parte del docente y el entrenamiento en la formulación de interrogantes y el planteamiento de problemas por parte de los alumnos.

La segunda dimensión, que nos interesa particularmente, se constituye como el ámbito que brinda a los estudiantes la posibilidad real de poner en marcha el razonamiento crítico porque supone enseñarles a reflexionar sobre "las implicaciones de su pensamiento para ellos mismos, para la forma como contemplan el mundo, para los debates políticos, para cuestiones filosóficas

o incluso, para asuntos morales o religiosos" (101). Páginas atrás, hicimos hincapié en la posibilidad de promover, desde la institución, 'intervenciones' en los recorridos que colaboren en un aprendizaje sobre la propia trayectoria. La dimensión práctica que describe Bain puede pensarse como 'intervención' en la medida en que trasciende el hacer disciplinar, más aún en una carrera consagrada al proyecto. En este sentido, el recorrido curricular se vuelve materia enseñable en la medida en que hace visibles los espacios que imbrican lo disciplinar y los intereses particulares de las personas que lo transitan.

En relación con ello, nos interesa recuperar un debate que se dio dentro la red social *Facebook*, en el grupo de estudiantes y docentes de la LDCV / FADU-UNL.² El diálogo es iniciado por una estudiante avanzada de la carrera que expone su preocupación en torno a la actitud naturalizada de pasar varias noches en vela para lograr terminar los trabajos prácticos que se piden en las diferentes asignaturas. Si bien el planteo puede parecer anecdótico, revela un modo de asumir la vida estudiantil que se encuentra instituida y repercute de manera negativa en el aprendizaje. La alumna dirige a sus compañeros la siguiente reflexión: "espero que no se siga naturalizando el hecho de no dormir para llegar a una entrega. Se naturaliza mucho eso y realmente hace daño. El *no dormí* lo escucho todas las semanas de cursado, no es sólo una o dos veces al año. Una cosa es el sacrificio que uno hace cuando es realmente necesario, otra cosa es tomarlo como un hábito" (G.L. 15 de febrero de 2015).

Las respuestas que elaboran los compañeros de la estudiante no reponen, solamente, sus vivencias en torno a este problema sino que avanzan hacia una reflexión que es estrictamente curricular:

Si nadie logra hacer la carrera en cuatro años y medio es porque no está bien diagramada la *curricula* (sic.) [...]. Frente al problema, creo entonces que hay dos tipos de soluciones: (1) que mejore el alumno y (2) que mejore la facultad -tiempos de entrega, de cursado, de exigencia, de duración real de la carrera- (J.M. 19 de febrero de 2015); el problema radica en cátedras demasiado exigentes para un cursado de cuatro o cinco materias en un mismo cuatrimestre que se caracterizan por largas horas de cursado. El plan es imposible de respetarlo tal cual está, y más sabiendo que hay que sumar los idiomas, optativas y electivas (A.S. 19 de febrero de 2015); el problema surge cuando se quiere llevar la carrera al día [...]. Creo que debería haber un replanteo del plan, sobre todo en cómo están ordenadas y superpuestas las materias. Si la carrera se alarga debería ser por decisión propia, no por una (casi) imposición del plan de estudios (M.F. 3 de marzo de 2015); es muy difícil cumplir con las entregas, cursadas y demás durante la carrera. Muchas veces pasé la noche, hasta dos o tres días seguidos para cumplir porque tenía múltiples entregas y abandonaba materias a mitad del cursado por no llegar con todo. Entonces opté por hacer primero las prácticas y luego las teóricas. Cuando dejé de cursar y tenía todo con condición 'regular' me volví a mi ciudad y comencé a viajar solamente para rendir (G.G. 4 de marzo de 2015).

Los comentarios que se vuelcan en este debate, en primer término se apoyan en la idea de no poder cumplimentar los tiempos que el plan de estudios establece. Esto se repite en las respuestas de los entrevistados en el marco de esta investigación donde, casi un cincuenta

² El grupo (<https://www.facebook.com/groups/109504909124631/>) fue creado con anterioridad a la página oficial de la FADU dentro de la red social y, hasta la actualidad, se constituye como un espacio de intercambio donde los estudiantes realizan consultas a sus pares, exponen dudas respecto de situaciones operativas (horarios, lugares de cursado) y dialogan sobre situaciones puntuales relacionadas con la vida académica.

por ciento de los alumnos, da cuenta de la frustración que siente al no poder recibirse en los tiempos estipulados. Del mismo modo, en el diálogo de *Facebook* y en las entrevistas, los estudiantes hipotetizan soluciones que tienen que ver con el reordenamiento de las asignaturas. La inferencia que puede hacerse habla del carácter 'frágil' con que se perciben los recorridos curriculares y posee doble inscripción: por un lado, que el carácter troncal de los talleres cristaliza monolíticamente en el imaginario de los alumnos. Por otro, que los estudiantes no disponen de herramientas para aprovechar la potencia de la flexibilidad curricular e interpretan el plan de estudios casi como un 'instructivo'.

El empoderamiento intrínseco a la posibilidad de elegir un camino entre muchos otros posibles se diluye frente al desconocimiento real de esas posibilidades. Esta situación reclama a la institución elaborar 'intervenciones' (Cornú, 18 de octubre de 2017, FHUC-UNL) que permitan a los estudiantes detectar, asumir y aprovechar la retroalimentación que existe entre los diferentes espacios curriculares. En este contexto, la curricularización de la educación experiencial consideramos que permite en primer término, tejer esas conexiones y fomentar la transdisciplina y, en segundo término, consolidar situaciones de 'acompañamiento' a partir de conformar 'comunidades de aprendizaje' donde el intercambio y el trabajo colaborativo aportan a la construcción de un *status* de autonomía.

7.3. La experiencia como aprendizaje pleno

A lo largo de nuestra investigación, focalizamos en la relación de la teoría y la práctica como una de las dificultades más marcadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje del proyecto. El contenido separado en compartimentos estancos no puede sino aprenderse frágilmente, en una memorización de partículas en apariencia poco significativas, que serán eliminadas al terminar el curso o luego de la evaluación. En este contexto, si la teoría es percibida como un elemento extraño a la práctica hasta tanto no se vuelva puntualmente necesaria para respaldar una decisión; si solamente es almacenada en la parcela rotulada con el nombre de una asignatura y si toda crítica elaborada es efímera y no se transforma en un modo de autoevaluación reflexiva, urge entonces disponer estrategias que medien en esa relación. Al respecto, la educación experiencial no sólo posibilita trazar esos puentes sino que los vuelve imprescindibles. El carácter inmersivo del aprendizaje experiencial, la responsabilidad que representa para docentes y estudiantes el contacto real con los otros y la acción concreta llevada a territorio como posible resolución exigen la recuperación de los marcos teóricos para argumentar y dar sentido a la propuesta, su actualización constante para analizar el entorno y su relectura al momento de evaluar las acciones realizadas.

Además, una propuesta basada en el aprendizaje experiencial es, en sí misma, una "experiencia umbral" (Perkins, 2010: 30) para la posterior vida profesional de un egresado universitario. En el caso de los estudiantes y docentes de la LDCV / FADU-UNL, la educación experiencial permite trascender la 'escena fundante' del taller y otorgar nuevos sentidos a la práctica a partir de permutar las necesidades simuladas y las concreciones hipotéticas por una situación real en pos de obtener un aprendizaje profundo. Para despertar y mantener el interés en la consecución del 'juego' debemos conectar y evidenciar las conexiones entre los contenidos disciplinares, entre el sujeto y sus pares y entre éstos y el entorno de manera tal, que lo experimentado sea disparador de nuevas relaciones de significación. Esto sucede de modo fluido en el marco de la experiencia porque equivale a la "riqueza de ramificaciones" (Perkins, 2010: 84) que brinda una ex-

perencia concebida como 'escena de aprendizaje'. Más allá del carácter 'promisorio' que puede adoptar la formación y que Perkins resume en la frase "necesitarás saberlo más adelante" (31), el aprendizaje experiencial anticipa los ensamblajes del contenido y refuerza en tiempo presente la vinculación de esos conocimientos para que 'valga la pena' el esfuerzo que requiere aprenderlos.

Otro aspecto central de la experiencialidad se define por el carácter fluido que adquiere la tarea de 'guiar la transferencia' (Perkins, 1995: 127). Cuando los estudiantes avanzados reiteran en sus respuestas la necesidad de conectar las asignaturas teóricas con las prácticas, dan cuenta de esta vacancia y explicitan que son conscientes de las dificultades que atañen a dichas conexiones. En el 'ciclo del aprendizaje experiencial' (Kolb, 2009: 44), se plantean tres momentos en que la transferencia actúa de manera explícita. En la instancia de 'observación reflexiva' se guía una transferencia 'de vía baja' (Perkins, 2010: 152), es decir, se reponen los aspectos teóricos o prácticos ya estudiados para complejizar las inferencias que los estudiantes realizan acerca de la 'experiencia concreta' que transitan en el presente. Luego, en las instancias de 'conceptualización abstracta' y de 'experimentación activa', se guían transferencias de 'vía alta' al "poner el acento en la flexibilidad y en la posibilidad de las múltiples aplicaciones del conocimiento" (Perkins, 1995: 128) que la situación problemática amerita.

En síntesis, la experiencialidad definida como "estrategia de enseñanza con enfoque holístico" (Camilloni: 2013: 15) articula acciones y actividades que promueven la formación de un estudiante comprometido y con capacidad para gestionar procedimientos y elecciones. El papel que juegan los profesores que persiguen un 'aprendizaje pleno' está definitivamente enlazado con la formación de un estudiante entrenado para percibir holísticamente su proceso formativo. Uno de los principios constitutivos de la educación experiencial es la autonomía que adquieren los estudiantes (Kolb y Kolb, 2009: 62). Esto depende de las posibilidades que los profesores habiliten para que los alumnos puedan tomar el control y la responsabilidad sobre aquello que aprenden. En la educación formal, esto también debe ser enseñado. No basta con componer estrategias aisladas que atomicen, en determinadas clases, algunas estrategias aisladas sino que se deben arbitrar los mecanismos para alcanzar un enfoque 'de infusión'" (248). Según Perkins, cada una de las instancias que hacen a un 'aprendizaje pleno' necesitan "prosperar hora tras hora, día tras día, transformando los espacios en entornos que alienten a los alumnos a asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje". En este sentido, la experiencia debe permear el currículo en su totalidad si pretende habilitar una visión amplia sobre los contenidos que se transitan y construir las vinculaciones entre esos contenidos para transformarlos en un conocimiento 'denso'.

Conclusiones

A lo largo de esta investigación nos centramos en detectar los índices que dan cuenta del distanciamiento entre teoría y práctica en el marco de una carrera proyectual y en subrayar los beneficios de la curricularización de la educación experiencial para colaborar en el acercamiento de ambos términos. Con este propósito, trabajamos en la caracterización de la LDCV / FADU-UNL como un escenario complejo para comprender las particularidades constitutivas de su dimensión curricular. Mediante ese recorrido es posible observar la carrera como espacio formativo que prepara al diseñador para anticiparse a una transformación del contexto de la que es artífice, pero también, para la investigación teórica y el análisis crítico en su propio campo. Sin embargo, en relación con esta doble construcción cognitiva, la teoría suele quedar remitida sólo al lugar de fundamentación de las decisiones prácticas, por lo cual, pierde peso como marco de referencia para nuevas reflexiones. Un aspecto de vital importancia para pensar esta problemática, se relaciona con los lineamientos internacionales que las escuelas alemanas de diseño (específicamente Bauhaus y Ulm) legaron a nuestros programas de formación. En este sentido, se percibe el carácter troncal que poseen las asignaturas con modalidad 'taller', lo que Devalle (comunicación personal, 7 de octubre de 2015) denomina 'escena fundante' de la disciplina y donde los procesos de construcción del conocimiento se centran en un 'aprender haciendo' (Schön, [1987] 1992; Mazzeo y Romano, 2007), en una lógica 'de simulacro' o 'de laboratorio' que se materializa a partir de la modelística. Por otro lado destacamos, como parte de esas herencias, el proceso de integración de los métodos científicos en el proyecto y la consideración de los determinantes contextuales como base para generar el proceso de diseño. En relación con ello, el acercamiento entre la teoría y la práctica y la búsqueda por el afianzamiento de la transdisciplina se constituyen como las transmisiones más relevantes.

En cuanto a la configuración del currículo en la FADU, consideramos primordial recuperar las voces de los actores que participaron durante las décadas de 1980 y 1990 como 'sujetos de la determinación curricular' (De Alba, 1995: 59). La institución concibe al currículo como una cartografía 'flexible' capaz de habilitar múltiples trayectorias para todos los estudiantes. Dicha flexibilidad es una potencialidad que de ninguna manera puede leerse en términos de causa-efecto respecto del distanciamiento entre teoría y práctica. Si bien es cierto que ese distanciamiento es más visible en aquellas trayectorias que ponderan las asignaturas prácticas en detrimento de las teóricas, esto debe pensarse como un índice de aspectos más complejos que la casi ausencia de 'correlatividades activas' (PM, 1997: 67) que presenta la carrera.

En relación con lo dicho anteriormente profundizamos en la concepción institucional de los perfiles de los estudiantes de la FADU desde el propio planteo curricular. Al respecto, recuperamos los aportes de Sastre (comunicación personal, 2 de agosto de 2017) e Irigoyen (comunicación personal, 26 de julio de 2017) en relación con el desfasaje que se observa entre los ritmos institucionales y los culturales y humanos. También mencionamos la necesidad de focalizar en la dimensión curricular de cara a un sujeto-alumno que actúa, piensa y proyecta de maneras nuevas, con herramientas diferentes y con una capacidad de acceso al conocimiento sin precedentes. Si volvemos sobre el marco teórico de nuestra investigación, lo mencionado por las autoridades se

visibiliza en la problemática de las trayectorias curriculares. En este punto, remarcamos que esos recorridos deben ser leídos como un índice de las reproducciones estructurales de la sociedad a través de sus instituciones. A partir de los desarrollos de Bourdieu (1997 [2011]) entendemos que cada trayectoria cobra sentido en la medida en que se la interpreta como la elección de uno o varios agentes "comprometidos en el mismo campo y enfrentados al mismo espacio de posibilidades" (128) y como parte de un proceso cultural más amplio.

Asimismo y atendiendo a la riqueza de un currículo flexible, explicitamos la importancia de transformar los recorridos curriculares con un propósito de aprendizaje. Retomamos la perspectiva de Splitter y Harp (1995 [1996]: 99), según la cual cada recorrido debe concebirse como una 'construcción de sentido' que surge en el espacio de contacto entre la experiencia y su interpretación como disparador para el aprendizaje. A su vez, señalamos que para que ese aprendizaje sea genuino y no se transforme en un saber 'inerte' (Perkins, 2010: 83), el anclaje contextual-cultural debe ser concebido como el motor que dinamiza el conocimiento gracias a un proceso que complejiza y vuelve comunicables los significados creados por la cultura y que están disponibles en las mentes de los sujetos. Dado que el tránsito multivariado por el plan de estudios de la LDCV / FADU-UNL se configura como una de las aristas fundamentales para indagar en la relación teoría-práctica, remarcamos que ese itinerario requiere también de un aprendizaje.

A partir de lo investigado, señalamos que el carácter 'frágil' (Cornú, 18 de octubre de 2017, FHUC-UNL) con que los estudiantes avanzados y los graduados interpretan sus trayectorias, se asocia a la dimensión 'oculta' del currículo. Gracias a las respuestas obtenidas en las entrevistas detectamos, al menos, dos aspectos que indican dicha 'fragilidad'. El primero tiene que ver con los enunciados acerca de la vinculación teoría-práctica en el currículo y el reconocimiento de vacancias en la propia formación respecto de la dupla. El segundo atañe a la urgencia por completar el recorrido de formación según los tiempos estipulados en el currículo 'establecido' y la imposibilidad y consecuente frustración que lleva a los estudiantes a eliminar la posibilidad de trayectorias alternativas. Para subsanar esa fragilidad, subrayamos la necesidad de 'empoderar' al sujeto (Cornú, 18 de octubre de 2017, FHUC-UNL) permitiéndole alcanzar grados crecientes de autonomía. En la relación de cada 'trayectoria curricular' con el carácter 'flexible' de la propuesta de enseñanza de la LDCV / FADU-UNL, 'empoderarse' como estudiante equivale a tomar una serie de decisiones que hagan del recorrido un tránsito deliberado y consciente. En este sentido, consideramos que el aumento de trayectorias curriculares estratégicas y enriquecedoras será posible en la medida en que se instituya una enseñanza sobre la importancia de ese tránsito, tal como se instituye la enseñanza de los contenidos disciplinares.

A lo largo de nuestra investigación, también hicimos especial hincapié en las potencialidades de la educación experiencial como estrategia de enseñanza que posibilita mayores diálogos entre la teoría y la práctica. Señalamos que puede constituirse en un espacio que, al curricularizarse, pone en escena los intereses de los alumnos y los potencia mediante un hacer conjunto y una crítica sobre ese hacer. En relación con la problemática expuesta en los párrafos anteriores acerca de las trayectorias de los estudiantes, la curricularización de la experiencialidad permite formar a los alumnos en la 'autogestión' para "alentarlos a asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje" (Perkins, 2010: 250). La educación experiencial otorga densidad al "sentido de la preparación en el esquema educativo" porque se basa en la importancia de la vivencia formativa en tiempo presente y, en esa dinámica, atiende no sólo a los matices educativos de una experiencia concreta, sino también al disfrute que la misma supone para cada individuo. Si volvemos sobre la idea de una 'escenificación' habilitada por la experiencialidad, podemos señalar la importancia de un

metaconocimiento acerca de cómo abordar la realidad y cómo explicar ese abordaje a partir de una narrativa que actualiza un proceso de simbolización.

Para concluir, consideramos importante resaltar que la educación basada en experiencias puede adoptar dos modalidades en relación con su inclusión en el currículo universitario: como 'fragmento' o como 'puente amalgamador' (Camilloni, 2013: 21). En la FADU-UNL, los proyectos de educación experiencial son todavía incipientes y poseen una lógica fragmentada, sobre todo, respecto de la relación intercátedra, en la medida en que resta articular trabajos entre los diferentes espacios curriculares. Sin embargo, y a propósito de las propuestas de PEEE analizadas en nuestra investigación, es importante remarcar algunos logros especialmente significativos: la visión integral de los aprendizajes promovida en todos los participantes; la movilización de valores como la conciencia social, la ética y el mejoramiento de la vida de los grupos; la posibilidad de desarrollar o perfeccionar facultades individuales como la autogestión, la autocrítica y la capacidad para trabajar en equipo; y, finalmente, la promoción de la autoconfianza para asumir la responsabilidad de tomar decisiones.

La hoja en blanco

En el año 2000 ingresé a la carrera de Diseño Gráfico en la FADU-UNL. En los primeros días del mes de marzo, durante el curso de articulación, tomé contacto con las herramientas del dibujo técnico y escuché por primera vez algunos términos disciplinares específicos. El trabajo práctico final consistía en seleccionar un logotipo de una revista o *packaging* y 'resignificarlo'. Elegí trabajar con la marca de *Cerveza Quilmes*. La recorté de la etiqueta y la pegué sobre la hoja *Conqueror* que afirmé al tablero blanco con cinta de papel. No supe cómo resolverlo, así que boceté y borré durante días las mismas líneas, tratando de hacer algo a partir de la caligrafía original, porque el dibujo sensible a mano alzada "era mi fuerte" en ese mundo nuevo de escalímetros, módulos y medidas exactas. En la primera 'enchinchada' el resultado fue desalentador. Ningún trabajo estaba correcto: todos los estudiantes habíamos operado sobre la 'forma', pero nadie lo había hecho sobre el 'fondo'. Sin embargo, en cada lámina, había algo que el profesor destacaba como una 'punta' o un 'camino' para seguir desarrollando la propuesta. Me llamó la atención el modo en que el docente nos alentaba a 'no temerle al vacío', a 'perderle el miedo al blanco' porque 'el blanco también se diseña'. Creo que hay algo de eso en la mítica frase de Buonarrotti sobre la obra que habita desde siempre en la piedra, o en los dos cuadrados de Malevich, que nos protegen de lo abisal del vacío.

A casi veinte años de aquella corrección quiero sumar una interpretación para esa frase sobre el blanco en el final de esta tesis: fondo y forma se reclaman mutuamente, la existencia de cada término depende inevitablemente de su contrario. Lo mismo nos ocurre cuando aprendemos algo nuevo: nunca somos como la hoja *Conqueror* sobre el tablero blanco, nos parecemos más a una constelación de pequeños y grandes vacíos. Algunos de esos huecos se modelarán hasta ser perfectos (como el ojo de la letra o la exactitud del calderón) y otros quedarán informes, suscitarán la duda y serán el motor para nuevas búsquedas.

Por mi parte, solo quisiera colaborar en modelar algunos blancos y en agudizar las miradas para descubrir vacíos nuevos.

Bibliografía

Educación

AIAE. Asociación Internacional de Aprendizaje Experiencial. (s/f). "Qué es el aprendizaje experiencial". Recuperado de <https://www.aprendizaje-experiencial.org/intro>. Consultado: octubre de 2017

ANDER EGG, E. (1986 [1996]). *Diccionario de Trabajo Social*. Buenos Aires. Lumen.

APPLE, M. (1979 [1986]). *Ideología y currículo*. Madrid. Akal.

ASTOLFI, P. (1997 [2001]). *Conceptos claves en la didáctica de las disciplinas*. España. Diada Editora.

BAIN, K. (2004 [2007]). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Barcelona. Universitat de València.

BARALDI, V. (2016). "Enseñanza, investigación y extensión: tres prácticas articuladas en la cátedra de Didáctica General de la Universidad Nacional del Litoral." En Revista +E versión digital, (6), pp. 306-313. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.

BASABE de COLS, E. (2008). "La formación docente inicial como trayectoria." Disponible en: https://ensbelgrano-sgo.infed.edu.ar/sitio/upload/La_formacion_docente_inicial_como_trayectoria.doc. Consultado: mayo de 2017.

BOFFELLI, M. y SORDO, S. (2016). "Fundamentos y perspectivas desde donde pensar la integración de la docencia y la extensión". En Revista +E versión digital, (6), pp.16-23. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL

BOFFELLI, M., SORDO, S. y MALANO, D. (2017). "Estrategias institucionales de la UNL para la construcción de la integración de la docencia y la extensión. En MENÉNDEZ, G. y otros. (Comps.). *Integración docencia y extensión 2. Otra forma de enseñar y aprender*. Santa Fe. Ediciones UNL.

BOSSERO, V; FRIGERIO, M. y otros (2008). *La enseñanza de lo proyectual. Una didáctica centrada en el sujeto. Cátedra Bossero - Frigerio. CBC UBA*. Ed. Nobuko, Buenos Aires.

BROWN, J., COLLINS, A., y DUGUID, P. (2000). "La cognición situada y la cultura del aprendizaje." Recuperado de: http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_7/nr_98/a_1142/1142.html. Consultado: Diciembre de 2017.

- BRUNER, J. (1988 [1995]). *Desarrollo cognitivo y educación*. España. Morata.
- BRUNER, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. España. Visor.
- CAMILLONI, A. (2007 [2012]). *El saber didáctico*. Buenos Aires. Paidós.
- CAMILLONI, A. (2010) "La didáctica de las ciencias sociales: ¿Disciplinas o áreas?" En *Revista de Educación*. N° 1. Disponible en: http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/6. Consultado: 3 de diciembre de 2014.
- CAMILLONI, A. (2010). "La formación de profesionales en la universidad". Disponible en: http://www.gestuniv.com.ar/gu_05/v2n2a3.htm. Consultado: junio de 2017.
- CAMILLONI, A. (2012). "La integración de la educación experiencial en el currículo universitario", conferencia brindada por Alicia Camilloni en la Universidad Nacional de San Martín. 5 de noviembre de 2012. Disponible en: <http://noticias.unsam.edu.ar/2012/11/05/alicia-camilloni-no-se-aprende-solo-estando-sentado-en-el-aula/> Consultado: Julio de 2017.
- CAMILLONI, A. (2014). Taller "Hacia las primeras prácticas de extensión de educación experiencial en la UNL" en el marco del Proyecto y Acción Fortalecimiento de la educación experiencial en el currículo universitario. FCE-UNL. 22 y 23 de mayo de 2014.
- CAMILLONI, A. (2014, junio 26). Entrevista por G. Méndez. *Diálogos*. Capítulo 50. Santa Fe, Argentina: Universidad Nacional del Litoral.
- CAMILLONI, A. (2016). "Tendencias y formatos en el currículo universitario". En *Itinerarios Educativos* N° 9. Revista del Instituto de Desarrollo e Investigación para la Formación Docente (INDI) de la UNL. Santa Fe: Ediciones UNL.
- CAMILLONI, A. (2017). "La evaluación de Proyectos de Extensión incluidos en el currículo universitario". En: MENÉNDEZ, G. y otros. (Comps.). *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar a aprender 2*. Santa Fe, Argentina. Ediciones UNL.
- CAMILLONI, A. DAVINI, M. EDELSTEIN, G. y otros. ([1996] 1999). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires. Paidós.
- CELMAN, S, et al. (1999) *Prácticas docentes y transformación curricular. Una investigación evaluativa*. Santa Fe, Argentina. Centro de Publicaciones UNL.
- CELMAN, S. (2013). "La extensión como espacio político y pedagógico". En MENÉNDEZ, G. y otros (Comps.). *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y aprender*. Santa Fe. Ediciones UNL.
- DE ALBA, A. (1995). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires. Argentina. Miño y Dávila Editores.
- DEWEY, J. (1938 [1958]). *Experiencia y educación*. Buenos Aires. Losada.

- EGAN, K. (1992 [2007]). *La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje*. Buenos Aires. Amorrortu.
- EISNER, E. (1982 [1994]). *Cognición y currículum. Una visión nueva*. Buenos Aires: Amorrortu.
- EISNER, E. (1990 [1998]). *El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona. Paidós.
- FADU-UNL. (2001). "Polis Científica. Didáctica del Proyecto". Santa Fe. Centro de Publicaciones UNL.
- FRIGERIO, M., PESCIO, S., PIATELLI, L. (2007). *Acerca de la enseñanza del diseño. Reflexiones sobre una experiencia metodológica en al FADU-UBA*. Buenos Aires, Argentina. Nobuko.
- GÁLVEZ, G. (1994 [1997]). "La didáctica de las matemáticas". En PARRA, C., y SAIZ, I. *Didáctica de Matemáticas. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires. Paidós.
- GOODSON, I. (2003). *Estudio del currículum. Casos y métodos*. Buenos Aires. Amorrortu.
- KEMMIS, S. (1986 [1988]). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid. Morata.
- KOLB, D. (1984 [2015]). *Experiential learning*. New Jersey. EEUU, Pearson Education, Inc.
- KOLB, D. y KOLB, A. (2009). "Experiential Learning Theory: a dynamic, holistic approach to management learning, education and development." En: ARMSTRONG, S. y FUKAMI, C. (Edits.). *The SAGE Handbook of Management Learning, Education and Development*. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/267974468_Experiential_Learning_Theory_A_Dynamic_Holistic_Approach_to_Management_Learning_Education_and_Development. Consultado: Junio de 2016.
- LITWIN, E. (1994). "La tecnología educativa y la didáctica". Revista *Educación*. Vol. 3, N°6. Publicación periódica del Departamento de Educación de la Pontificia Universidad del Perú. Disponible en: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/4471/4452>
- LITWIN, E. ([1996] 1999). "El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda". En, CAMILLONI, A. y otros. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires. Argentina. Paidós.
- LITWIN, E. ([1997] 2000). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires. Argentina. Paidós.
- LITWIN, E. (1997). "Tercer Ateneo. Criterios para la reformulación de programas de estudios". En PROGRAMA MILLENIUM. Documentos Diagnósticos y Propuestas para la Transformación Curricular. Publicación de la Universidad Nacional del Litoral. Centro de Publicaciones UNL.
- LITWIN, E. (1998). "La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza". En CAMILLONI, A., LITWIN, E., CELMAN, S. y otros. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.

- LIPSMAN, M., MANSUR, A., ROIG, H. y otros (Coords.). (2014). *Homenaje a Edith Litwin*. Buenos Aires. Eudeba.
- MAZZEO, C. (2014). *¿Qué dice del diseño la enseñanza del diseño?* Buenos Aires. Infinito.
- MAZZEO, C. y ROMANO, A. (2007). *La enseñanza de las disciplinas proyectuales*. Buenos Aires, Argentina. Nobuko.
- McKERNAN, J. ([1999] 2008). *Investigación-acción y curriculum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid, España. Morata.
- MENÉNDEZ, G. y otros. (Comps.). (2013). *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar a aprender*. Santa Fe, Argentina. Ediciones UNL.
- MENÉNDEZ, G. y otros. (Comps.). (2017). *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar a aprender 2*. Santa Fe, Argentina. Ediciones UNL.
- MENÉNDEZ, G. y TARABELLA, L. (2016). "El aprendizaje experiencial: una práctica de innovación que se afianza en la Universidad Nacional del Litoral". En Revista +E versión digital, (6), pp. 96-103. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.
- MORELLI, S. (2010). *El curriculum universitario. Entre la política y la academia, las demandas y las reformas*. Rosario, Argentina. Laborde Editor.
- MORIN, E. (1990 [2005]). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona. Gedisa.
- MORIN, E. (2014 [2015]). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Buenos Aires. Nueva Visión.
- NAJMANOVICH, D. (2001). "Interdisciplina. Riesgos y beneficios del arte dialógico". Publicado en el Número Especial Internacional de la *Revista de Psicoanálisis*. Asociación Psicoanalítica Argentina, Buenos Aires, 2001.
- NICOLESCU, B. (s.f.). *La transdisciplina. Manifiesto*. Mónaco. Du Rocher.
- NONAKA, I., y TAKEUCHI, H. (1999). *La organización creadora de conocimiento. Cómo las compañías japonesas crean la dinámica de la innovación*. EEUU. Oxford University Press.
- PEA, R. ([1993] 2001). "Prácticas de inteligencia distribuida y diseños para la educación". En SALOMON, G. (Comp.). *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires. Amorrortu.
- PERKINS, D. ([1993] 2001): "La persona-más: una visión distribuida del pensamiento y el aprendizaje". En SALOMON, G. (Comp.). *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires. Amorrortu.
- PERKINS, D. (1995). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. España. Gedisa.

- PERKINS, D. (2010). *El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación*. Buenos Aires, Argentina. Paidós.
- POLANYI, M. (1966 [2010]). *The tacit dimension*. Gloucester. Peter Smith Publisher Inc. Disponible en: http://www.sjsu.edu/people/john.estill/courses/158-s15/The_Tacit_Dimension_Polanyi.pdf
- RAFAGHELLI, M. (2016). "Las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial como oportunidad para integrar docencia y extensión". En Revista +E versión digital, (6), pp. 8-15. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.
- ROMANO, A. (2015). *Conocimiento y práctica proyectual*. Buenos Aires. Infinito.
- SALEME, M. (1997) "Primer Ateneo. Reunión técnica sobre problemática curricular". En *PROGRAMA MILLENIUM. Documentos Diagnósticos y Propuestas para la Transformación Curricular*. Publicación de la Universidad Nacional del Litoral. Centro de Publicaciones UNL.
- SCHÖN, D. (1987 [1992]). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona. Paidós.
- SOLETIC, A. (2014). "Materiales que enseñan: la mirada de Edith Litwin en el diseño de propuestas de enseñanza". En LIPSMAN, M., MANSUR, A., ROIG, H. y otros (Coords.) *Homenaje a Edith Litwin*. Buenos Aires. Eudeba.
- SOUTO, R. (2008). "Campo proyectual", en: BOSSERO, V. y FRIGERIO, M. *La enseñanza de lo proyectual. Una didáctica centrada en el sujeto*. Buenos Aires. Nobuko.
- SPLITTER, L. y SHARP, A. (1995 [1996]). *La otra educación. Filosofía para niños y la comunidad de indagación*. Buenos Aires. Manantial.
- STENHOUSE, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. España. Morata.
- STUBRIN, A. (1997). "Presentación". En *PROGRAMA MILLENIUM. Documentos Diagnósticos y Propuestas para la Transformación Curricular*. Publicación de la Universidad Nacional del Litoral. Centro de Publicaciones UNL.
- WENGER, E. (2015). "Communities of practice a brief introduction". Disponible en: <http://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2015/04/07-Brief-introduction-to-communities-of-practice.pdf>. Consultado: agosto de 2017.

Diseño

- AIRAUDO, R. (2011). "La extensión como herramienta para la formación universitaria. Incorporación curricular de la extensión." En: *DiSUR (2011). Diversidad e Identidad. IV Encuentro DiSur*. UNMdP.
- ALBERTI, L. (1550 [1991]). *De Re Aedificatoria*. Madrid, España. Akal.

- ARÁMBULA, P. (2012). "La teoría de la complejidad como guía en el aula de diseño." En *Actas de Diseño N°12. VI Encuentro Latinoamericano de Diseño "Diseño en Palermo". Segundo Congreso Latinoamericano de Enseñanza del Diseño*. Año VI, Vol. 12. Universidad de Palermo. Marzo 2012. Buenos Aires, Argentina.
- ARGAN, G. (1973). *El concepto del espacio arquitectónico. Desde el Barroco a nuestros días*. Buenos Aires, Argentina. Nueva Visión.
- ARROYO, J. (2011). *Espacio público. Entre afirmaciones y desplazamientos*. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.
- BADELLA, L. y FANTINI, E. (2014). "Los entornos virtuales de aprendizaje: un emergente en la democratización del conocimiento". En GARCIA AMEN, F. (Ed.). *SIGraDI 2014. Design in freedom. XVIII Congreso de Sociedad Iberoamericana de Gráfica Digital*. Noviembre de 2014. FARQ-UdelaR. Uruguay. 220-225.
- BADELLA, L. y FANTINI, E. (2015). "Pensamiento proyectual y teoría del diseño. Un análisis de las prácticas docentes". En: *Actas de Diseño N°21. XI Encuentro Latinoamericano de Diseño "Diseño en Palermo" VII Congreso Latinoamericano de Enseñanza del Diseño*. Año XI, Vol. 21. Universidad de Palermo. Julio de 2016. Buenos Aires, Argentina.
- BERTERO, C. (2011). "El dibujo como herramienta del pensamiento proyectual." En: *DiSUR (2011). Diversidad e Identidad. IV Encuentro DiSur*. UNMdP.
- BIANCHI BUSTOS, M. "La (¿in?)comunicación escrita de los estudiantes que ingresan al primer año de la universidad." En *Actas de Diseño N°11. V Encuentro Latinoamericano de Diseño "Diseño en Palermo". Primer Congreso Latinoamericano de Enseñanza del Diseño*. Año VI, Vol. 11. Universidad de Palermo. Julio de 2011. Buenos Aires, Argentina
- BONSIEPE, G. (1999). *Del objeto a la interfase: mutaciones del diseño*. Buenos Aires. Infinito.
- BREYER, G. (2007). *Heurística del diseño*. Buenos Aires. Nobuko.
- BÜRDEK, B. (1994). *Diseño. Historia, teoría y práctica del diseño industrial*. Barcelona, Gustavo Gilli.
- CASAKIN, H. y KREITLER S. "Motivación para la Creatividad en Estudiantes de Diseño: Implementación de una Estrategia Pedagógica." En *Actas de Diseño N°11. V Encuentro Latinoamericano de Diseño "Diseño en Palermo". Primer Congreso Latinoamericano de Enseñanza del Diseño*. Año VI, Vol. 11. Universidad de Palermo. Julio de 2011. Buenos Aires, Argentina
- CASTALDO SUAUI, B. (2013). "La didáctica del diseño bajo la perspectiva de la teoría general de sistemas (TGS)." En: *Actas de Diseño N°15. VIII Encuentro Latinoamericano de Diseño "Diseño en Palermo"*. Universidad de Palermo. Julio de 2013, Buenos Aires, Argentina.
- CERONE MASI, N. (2011). "Por una educación visual." En *Actas de Diseño N°11. V Encuentro Latinoamericano de Diseño "Diseño en Palermo". Primer Congreso Latinoamericano de Enseñanza del Diseño*. Año VI, Vol. 11. Universidad de Palermo. Julio de 2011. Buenos Aires, Argentina

- CHICAIZA AYALA, D. (2014). "Estrategia metodológica con enfoque interdisciplinario entre las áreas de diseño gráfico y diseño de productos del taller de diseño." En: *Actas de Diseño N°18. IX Encuentro Latinoamericano de Diseño "Diseño en Palermo". V Congreso Latinoamericano de Enseñanza del Diseño*. Año IX, Vol. 18. Universidad de Palermo. Julio de 2014. Buenos Aires, Argentina.
- COSENTINO, S. (2016). "Taller de Ideas". Disponible en: https://www.facebook.com/pg/UNL.FADU/videos/?ref=page_internal. Consultado: Agosto de 2017.
- DANTAS, D. (2016). "Diagnóstico como ferramenta para a proposta de revisão de projetos político-pedagógicos". En *Actas de Diseño N° 21*. Buenos Aires. Universidad de Palermo.
- DEVALLE, V. (2009). *La travesía de la forma*. Buenos Aires. Paidós.
- DEVALLE, V. (2013). "Tradiciones disciplinares en la conformación del discurso del Diseño Gráfico. Herencias, legados y horizonte de proyección", en ELIZALDE, L., MANGIERI, R. y LEDESMA, M. (Coord.) *Revista De Signis N° 21*. Semióticas gráficas. Buenos Aires: La Crujía, pp. 129-137.
- DiSUR (2011). *Diversidad e identidad. Actas del IV Encuentro DiSUR*. Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño. Universidad nacional de Mar del Plata.
- FADU-UNL. (2004). *Polis Edición especial décimo aniversario de la Carrera de Diseño*. Santa Fe. Centro de Publicaciones UNL.
- FADU-UNL (2014). Investigación en FADU / UNL. Primeras jornadas. Ediciones FADU- UNL. Argentina. Disponible en: http://www.fadu.unl.edu.ar/images/stories/investigacion/1a-jornada-investigacion/investigacion-fadu_web.pdf. Consultado: Marzo de 2017.
- FOLLONIER, A. y CASTILLO M. (2013). "Experiencias Didácticas en el Paradigma educativo multi-medial". En: RODRIGUEZ BARROS, D., TOSELLO, M. y SPERLING, D. (Eds.) *Didáctica proyectual y entornos postdigitales. Prácticas y reflexiones en escuelas latinoamericanas de Arquitectura y Diseño*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- GIORDANO, R. (2010). *La enseñanza del Arte y el Diseño en entornos de innovación pedagógica*. Santa Fe, Argentina. Ediciones LIDEM. FADU-UNL.
- GIORDANO, R. et al. (2001). "Didáctica del Proyecto". Revista *Polis Científica*. Publicación de la Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe, Argentina. Centro de Publicaciones UNL.
- GIORDANO, R. y PIERAGOSTINI, P. (S/A). "Habitares proyectuales". Material didáctico de uso interno de la cátedra de Taller de Diseño de Proyecto Arquitectónico 2. FADU-UNL.
- GOLDSACK, R. y otros (2017). Informe final de las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial "Producción de packaging y/o etiquetas para productos de los emprendedores de la Economía Social y Solidaria". FADU-UNL.
- GORODISCHER, H., JUANI, G. y BERGERO, D. (2015). "Reflexiones sobre las estrategias de enseñanza utilizadas en el Taller de Diseño III". En: *Actas de Diseño N°21. XI Encuentro Latinoame-*

ricano de Diseño "Diseño en Palermo" VII Congreso Latinoamericano de Enseñanza del Diseño. Año XI, Vol. 21. Universidad de Palermo. Julio de 2016. Buenos Aires, Argentina.

HELLER, S. (1998). "Critizando la critica". En: Revista *Tipográfica* N°36. Junio de 1998. Buenos Aires.

JACOB, H, et al. (2002). *Diseño. hfg ulm, América Latina, Argentina, La Plata. 5 documentos*. Los Autores. La Plata.

LEDESMA, M. (1997). "Diseño gráfico ¿un orden necesario?" En LEDESMA, M; CHAVES, N. y ARF-CUH, L. *Diseño y Comunicación. Teoría y enfoques críticos*. Buenos Aires. Paidós.

LEDESMA, M. (2010). *El diseño gráfico, una voz pública*. Buenos Aires, Argentina. Wolkowickz Editores.

LUPTON, E. (1994). *El ABC de la Bauhaus y la teoría del diseño*. Gustavo Gilli, México.

MANOVICH, L. (2001 [2005]). *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación*. España. Paidós.

MARCHISIO, M. y BUGUÑA, P. (2013). "Investigación-acción y educación para la sustentabilidad." En: *Actas de Diseño N°15. VIII Encuentro Latinoamericano de Diseño "Diseño en Palermo"*. Universidad de Palermo. Julio de 2013, Buenos Aires, Argentina.

MARTÍNEZ, H. (2012) "Aprendizaje significativo a partir de actividades integradoras en el currículo. Experiencia de integración de saberes en el Segundo semestre de Diseño industrial de la Universidad del Norte." En: *Actas de Diseño N°13. VII Encuentro Latinoamericano de Diseño "Diseño en Palermo"*. Año VI, Vol. 13. Universidad de Palermo. Julio 2012. Buenos Aires, Argentina.

MEGGS, P. (1983 [1999]). *Historia del Diseño Gráfico*. RM Verlag: España.

MEYER, S. y otros (2015). Informe final de las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial "Taller de Cerámica La Guardia. Diseño de un Stand de Exposiciones". FADU-UNL.

MOHOLY-NAGY, L. (1929 [1985]). *La nueva visión. Principios básicos del Bauhaus*. Buenos Aires. Infinito.

MOLINAS, I. (2013). "Experimentación artística y experiencia educativa: anotaciones a partir del arte indisciplinado de Abel Monasterolo. En: RODRIGUEZ BARROS, D., TOSELLO, M. y SPERLING, D. (Eds.) *Didáctica proyectual y entornos postdigitales. Prácticas y reflexiones en escuelas latinoamericanas de Arquitectura y Diseño*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.

MOLINAS, I. y otros (2015). Propuesta de Prácticas de Extensión de Educación Experiencial "Funciones del Diseño de Comunicación Visual para el uso responsable del espacio público. Primera experiencia: Pista de Skate 'Candioti Park'". FADU-UNL.

MOLINAS, I. y otros (2016). Informe final de las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial "Funciones del Diseño de Comunicación Visual para el uso responsable del espacio público. Primera experiencia: Pista de Skate "Candioti Park". FADU-UNL.

- MOLINAS, I. y otros. (2017). "Cognición situada y aprendizaje significativo: cuando la pista de skate se transforma en aula". En MENÉNDEZ, G. y otros (Comps.) *Integración, Docencia y Extensión 2. Otra forma de enseñar y aprender*. Santa Fe, Argentina. Ediciones UNL.
- NORMAN, D. (1988 [1990]). *La psicología de los objetos cotidianos*. España. Nerea.
- PÉREZ CARDONA, C. y SUÁREZ GAVIRIA, L. (2012). "Semilleros de investigación estética y creación: Diálogos y Prácticas Pedagógicas." En: *Actas de Diseño N°13. VII Encuentro Latinoamericano de Diseño "Diseño en Palermo"*. Año VI, Vol. 13. Universidad de Palermo. Julio de 2012. Buenos Aires, Argentina.
- PIERAGOSTINI, P. (2010). "El currículum integrado. La experiencia de la FADU-UNL". Disponible en: http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/encuentro2010/administracion-concursos/archivos_conf_2013/1669_122025_3632con.docx
- PIERAGOSTINI, P. y OSELLA, M. (2013). "De la esfera al laberinto. Enseñanza del diseño con integración de las tecnologías de la comunicación y la información". En: RODRIGUEZ BARROS, D., TOSELLO, M. y SPERLING, D. (Eds.) *Didáctica proyectual y entornos postdigitales. Prácticas y reflexiones en escuelas latinoamericanas de Arquitectura y Diseño*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- PORTUGAL, C. y de SOUZA, R. (2011). "Reflexões sobre Design, Cultura Visual e Educação na pós-modernidade." En *Actas de Diseño N°11. V Encuentro Latinoamericano de Diseño "Diseño en Palermo"*. Primer Congreso Latinoamericano de Enseñanza del Diseño. Año VI, Vol. 11. Universidad de Palermo. Julio de 2011. Buenos Aires, Argentina.
- POTENZONI, A., GIUDICI, F., QUIROGA, H. y otros. "Experiencia pedagógica didáctica de valoración del patrimonio cultural con orientación proyectual." En *Actas de Diseño N°11. V Encuentro Latinoamericano de Diseño "Diseño en Palermo"*. Primer Congreso Latinoamericano de Enseñanza del Diseño. Año VI, Vol. 11. Universidad de Palermo. Julio de 2011. Buenos Aires, Argentina.
- RODRÍGUEZ BARROS, D. (2012). "Diseño, Enseñanza y Prácticas Disruptivas. Marcos conceptuales de referencia". En CELANI, G. y otros (edits). *SIGraDI 2012. Forma (in)formación. XVI Congreso Sociedad Iberoamericana de Gráfica Digital*. Noviembre 2012. Fortaleza. Universidad de Federal do Ceará. 251-254.
- RODRÍGUEZ BARROS, D. y MANDAGARÁN, M. (2013). "Diseñando experiencias de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva del Pensamiento de Diseño en entorno postdigital. En: RODRIGUEZ BARROS, D., TOSELLO, M. y SPERLING, D. (Eds.) *Didáctica proyectual y entornos postdigitales. Prácticas y reflexiones en escuelas latinoamericanas de Arquitectura y Diseño*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- RODRÍGUEZ BARROS, D. y MANDAGARÁN, M. (2014). "Pensamiento de diseño y construcción de narrativas visuales. Caso de prácticas didácticas disruptivas en entornos postdigitales. En GARCIA AMEN, F. (Ed.). *SIGraDI 2014. Design in freedom. XVIII Congreso de Sociedad Iberoamericana de Gráfica Digital*. Noviembre de 2014. FARQ-UdeLaR. Uruguay. 193-198.

- RODRÍGUEZ BARROS, D. y MANDAGARÁN, M. (2015). "Pensamiento de Diseño, Narrativas Visuales y Creatividad. Un caso de prácticas didácticas disruptivas en entorno postdigital". En CYBIS PEREIRA, A. y TREVISAN PUPO, R. (Eds.) *SIGraDI 2015. Información de proyecto para la interacción. XIX Congreso de Sociedad Iberoamericana de Gráfica Digital*. Noviembre de 2015. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, Brasil. Disponible en: <http://pdf.blucher.com.br.s3-sa-east-1.amazonaws.com/designproceedings/sigradi2015/100381.pdf>
- RODRÍGUEZ BARROS, D. y MANDAGARÁN, M. (2016). "Diseño especulativo, co-creación y Casa del Puente. Un caso de prácticas didácticas en entorno post-digital en la carrera de Arquitectura". En: IGLESIAS, R., GRANERO, A. y PIMENTEL, D. (Eds.) *SIGraDI 2016. Croudthinking. XX Congreso de Sociedad Iberoamericana de Gráfica Digital*. Noviembre de 2016. FADU-UBA. Disponible en: <http://pdf.blucher.com.br.s3-sa-east-1.amazonaws.com/designproceedings/sigradi2016/560.pdf>
- RODRÍGUEZ BARROS, D. y PELLIZZONI, P. (2016). "Cultura *hacedor*, modelizador paramétrico y prototipado digital. Un caso de prácticas didácticas en entorno post-digital en la carrera de Diseño Industrial." En: IGLESIAS, R., GRANERO, A. y PIMENTEL, D. (Eds.) *SIGraDI 2016. Croudthinking. XX Congreso de Sociedad Iberoamericana de Gráfica Digital*. Noviembre de 2016. FADU-UBA. Disponible en: <http://pdf.blucher.com.br.s3-sa-east-1.amazonaws.com/designproceedings/sigradi2016/561.pdf>
- RODRIGUEZ BARROS, D., TOSELLO, M. y SPERLING, D. (2013). *Didáctica proyectual y entornos postdigitales. Prácticas y reflexiones en escuelas latinoamericanas de Arquitectura y Diseño*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- ROJAS CALDELA, F. "El diseñador y la formación de las habilidades escritas en la educación pública Mexicana." En *Actas de Diseño N°11. V Encuentro Latinoamericano de Diseño "Diseño en Palermo". Primer Congreso Latinoamericano de Enseñanza del Diseño*. Año VI, Vol. 11. Universidad de Palermo. Julio de 2011. Buenos Aires, Argentina.
- ROYO, J. (2004). *Diseño digital*. España. Paidós.
- SCOLARI, C. (2004). *Hacer click*. España. Gedisa.
- SEMPRINI, A (1995): *El Marketing de la marca*. Ed. Paidós, Barcelona.
- TORRES LUYO, S. (2016). Propuesta de Prácticas de Extensión de Educación Experiencial "Criterios lúdicos e informacionales para el diseño de dispositivos comunicacionales: la promoción del concepto de soberanía alimentaria." FADU-UNL.
- TORRES LUYO, S. (2017). Informe final de las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial "Criterios lúdicos e informacionales para el diseño de dispositivos comunicacionales: la promoción del concepto de soberanía alimentaria." FADU-UNL.
- TOSELLO, M. (2013). "La experiencia de habitar en Espacios Virtuales Interactivos". En: RODRIGUEZ BARROS, D., TOSELLO, M. y SPERLING, D. (Eds.) *Didáctica proyectual y entornos postdigitales. Prácticas y reflexiones en escuelas latinoamericanas de Arquitectura y Diseño*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.

- TOSELLO, M. (2017). "Muestra TGD". Disponible en https://www.facebook.com/pg/UNL.FADU/videos/?ref=page_internal. Consultado: Agosto de 2017.
- TOSELLO, M., BREDANINI, G., DALLA COSTA, M. y otros. (2015). "Una didáctica proyectual para aprendizajes significativos y colaborativos." En: *Actas de Diseño N° 19. X Encuentro Latinoamericano de Diseño "Diseño en Palermo" y VI Congreso Latinoamericano de Enseñanza del Diseño*. Universidad de Palermo. Julio de 2015. Buenos Aires, Argentina.
- TOSELLO, M., y BREDANINI, G. (2014). "Espacios-interfaz para una educación postdigital. Estrategias, instrumentos y recursos para propuestas didácticas innovadoras". En GARCÍA AMEN, F. (Ed.). *SIGraDI 2014. Design in freedom. XVIII Congreso de Sociedad Iberoamericana de Gráfica Digital*. Noviembre de 2014. FARQ-UdelaR. Uruguay. 288-292.
- TOSELLO, M., y BREDANINI, G. (2016). "Un espacio personal en la web". En: IGLESIAS, R., GRANERO, A. y PIMENTEL, D. (Eds.). *SIGraDI 2016. Croudthinking. XX Congreso de Sociedad Iberoamericana de Gráfica Digital*. Noviembre de 2016. FADU-UBA. Disponible en: <http://pdf.blucher.com.br/s3-sa-east-1.amazonaws.com/designproceedings/sigradi2016/702.pdf>
- VALENTE, F. (2016). "Canon en Diseño: Sistematización en los talleres de la FADU/UNL. Supuestos derivados al proceso de enseñanza proyectual". Tesina de Graduación de la LDCV / FADU-UNL. Santa Fe. Argentina.
- VILCHIS ESQUIVEL, L. (2015). "Reflexión sobre los métodos para la enseñanza del Diseño." En: *Actas de Diseño N° 19. X Encuentro Latinoamericano de Diseño "Diseño en Palermo" y VI Congreso Latinoamericano de Enseñanza del Diseño*. Universidad de Palermo. Julio de 2015. Buenos Aires, Argentina.

Historia y consolidación de la LDCV / FADU-UNL

- BONA, M. y KEMERER, R. (2009) "Enseñanza del Diseño Gráfico en FADU-UNL", Tesina de Graduación en Diseño de la Comunicación Visual. FADU-UNL.
- CARLI, C. (2001). "La epopeya de la facultad". En *Polis* N° 7. Publicación periódica de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo. Santa Fe. Ediciones UNL.
- COSENTINO, S. (2001). "Los estudiantes y la facultad. Una historia común". En *Polis* N° 7. Publicación periódica de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo. Santa Fe. Ediciones UNL.
- FALCO, C. (2001). "Las condiciones de partida". En *Polis* N° 7. Publicación periódica de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo. Santa Fe. Ediciones UNL.
- GIORDANO, R. (2004). "Estrategias curriculares y excelencia académica". En *Polis Edición especial décimo aniversario de la Carrera de Diseño*. Publicación periódica de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo. Santa Fe. Ediciones UNL.

GUERRI, C., LEDESMA, M., y WOLKOWICZ, D. (2004). "Tesina". En *Polis Edición especial décimo aniversario de la Carrera de Diseño*. Publicación de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo. Santa Fe. Ediciones UNL.

IRIGOYEN, M. (1999). "Transformación curricular en la FADU". En *Polis* N° 2. Santa Fe. Publicación periódica de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo. Santa Fe. Ediciones UNL.

MOLINAS, I., MAIDANA, N., ACEBAL, M. y otros (2004). "Introducción a la Comunicación, Comunicación 1, 2 y 3." En *Polis Edición especial décimo aniversario de la Carrera de Diseño*. Publicación de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo. Santa Fe. Ediciones UNL.

REINANTE, C. (2001). "Los imaginarios que rodearon la lucha por la creación de la FADU en la UNL". En *Polis* N° 7. Publicación periódica de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo. Santa Fe. Ediciones UNL.

TALIN, J. (2001). "Una apuesta hacia el futuro". En *Polis* N° 7. Publicación periódica de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo. Santa Fe. Ediciones UNL.

TALIN, J. (2004). "Plan de estudios". En *Polis Edición especial décimo aniversario de la Carrera de Diseño*. Publicación de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo. Santa Fe. Ediciones UNL.

Otros

APA (2010). *Manual de publicaciones*. México, DF. Editorial El Manual Moderno.

BOURDIEU, P. (1997 [2011]). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona. Anagrama.

CHRISTENSEN, C. (1997). "The Innovators Dilemma: when new technologies cause great firms to Fail". Boston, Ma. Harvard Business School Press. Disponible en: [https://archive.org/stream/pdfy-ICWUSywNnGgBHNJZ/The%20Innovators%20Dilemma%20-%20\(HowEntrepreneur.com\)%20by%20Clayton%20M.%20Christensen%20pdf_djvu.txt](https://archive.org/stream/pdfy-ICWUSywNnGgBHNJZ/The%20Innovators%20Dilemma%20-%20(HowEntrepreneur.com)%20by%20Clayton%20M.%20Christensen%20pdf_djvu.txt). Consultado septiembre de 2017.

GUERRI, C., ACEBAL, M., ALISIO, J. y otros. (2014). *Nonágono Semiótico. Un modelo operativo para la investigación cualitativa*. Buenos Aires. Eudeba.

HABERMAS, J. (1980). "Modernidad, un proyecto incompleto". Conferencia publicada en *New German Critique*. Alemania.

PAVIS, P. (1996 [1998]). *Diccionario del teatro*. España. Paidós.

PRÓSPERI, G. (2013). *Juan José Millás. Escenas de metaficción*. Editions Orbis Tertius. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.

ROCA, G. (2011). "La sociedad digital". Ted-X Galicia. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=kMXZbDT5vm0>. Consultado: septiembre de 2017.

SARLO, B. (1994). *Escenas de la vida posmoderna*. Buenos Aires. Ariel.

SARLO, B. (1998). *La máquina cultural*. Buenos Aires. Ariel.

VITALE, A. (2002). *El estudio de los signos, Peirce y Saussure*. Buenos Aires. Eudeba.

WAINHAUS, H. (2009). *Ars heurística*. Buenos Aires. Vox/Morphia.

Documentos Institucionales

FADU-UNL (1993). "Plan de Estudios. Carrera de Diseño Gráfico en Comunicación Visual." Documento elaborado por la Secretaría Académica de la FADU-UNL.

FADU-UNL (2001-a). "Plan de Estudios. Carrera de Licenciatura en Diseño de la Comunicación Visual." Documento elaborado por la Secretaría Académica y el Comité de Transformación curricular de la FADU-UNL.

FADU-UNL (2001-b). "Plan de Estudios. Carrera de Arquitectura y Urbanismo." Documento elaborado por la Secretaría Académica y el Comité de Transformación curricular de la FADU-UNL.

FADU-UNL (2001-c). "Reglamento de Tesina de Graduación." Documento elaborado por la Secretaría Académica de la FADU-UNL.

FADU-UNL (s/f). "Programa de Transformación Curricular".

FADU-UNL (2001). "Reglamento de tesina de Graduación".

FADU-UNL(2005). "Consolidar, actualizar e innovar. Propuesta de Gestión Decanal 2006-2009".

FADU-UNL (2009). "Fortalecer un espacio académico referencial". Propuesta de Gestión Decanal 2010-2014.

FADU-UNL (2013). "Gestión FADU. Documento Liminar". Propuesta de Gestión Decanal 2014-2018.

PROGRAMA MILLENIUM (1997) "Documentos diagnósticos y propuestas para la transformación curricular." Publicación de la Universidad Nacional del Litoral. Centro de Publicaciones UNL.

UNL (2007). "Prácticas de Extensión". Disponible en: file:///C:/Users/Asus/Downloads/332_Practicas_de_extension%20(2).pdf. Consultado: marzo de 2017.

UNL. (S/F). "Fundamentos para la Dirección de Incorporación Curricular de la Extensión". Disponible en: https://www.unl.edu.ar/extension/wpcontent/uploads/sites/4/2016/11/332_fundamentacion-ice.pdf. Consultado: marzo de 2017.

UNL (2000). "Creación del PDI". Resolución del Honorable Consejo Superior de la UNL. N° 004/00.

UNL (2001). "El porvenir de la Universidad Nacional del Litoral".

UNL (2000). "Programa de Desarrollo Institucional (PDI), 2000-2010".

UNL (2005). "Educación y ciencia como proyecto político". Propuesta 2006-2010.

UNL (2010). "Programa de Desarrollo Institucional (PDI), 2010-2019".

UNL (2010). "Puesta en marcha de la programación e implementación de las Líneas Operativas Principales del PDI 2010-2019". Resolución del Honorable Consejo Superior de la UNL. N° 531/10.

UNL (2012). PDI 2010-2019 "Hacia la Universidad del Centenario" Agenda de prioridades institucionales

UNL (2014). "Informe de Indicadores 2014. Panorama sobre la Universidad en 80 gráficos".

UNL (2015). "Memoria institucional de la UNL".

UNL(2017). "Programa de Becas de Iniciación a la Investigación para estudiantes de Carrera de Grado de la Universidad Nacional del Litoral". Reglamento.

Otros documentos consultados:

SIGraDI (2005). Estatutos de la Sociedad Iberoamericana de Grafica Digital. Disponible en: http://www.sigradi.org/documentos/ESTATUTOS_y_ANEXOS_SIGraDI-2005.pdf. Consultado: marzo de 2017.

DiSUR (2007). Carta de intención para la conformación de la Red Argentina de Carreras de Diseño de Facultades Nacionales. CABA, 16 y 17 de agosto de 2007. FADU-UBA.

DiSUR (2009). Estatuto DiSUR. Red de Carreras de Diseño de universidades públicas. San Juan, 19 de noviembre de 2009. FAUD-UNSJ.-

DiSUR (2010). Acta del Foro de Directores de Carrera. Córdoba, 20 de septiembre de 2010. FAUD-UNC.

DiSUR (2012). Acta del Foro de Directores de Carrera. Pre-DiSUR 2012. Rosario, 29 de junio. FAUD-UNR.

DiSUR (2013). Acta del Consejo DiSUR. Pre-DiSUR 2013. Oberá, Misiones, 13 y 14 de junio. FAyD-UNaM.

DiSUR (2013). Acta del Foro de Directores de Carrera. Mendoza, 25 de octubre de 2013. FAyD-UNCUYO.

DiSUR (2014). Acta del Consejo DiSUR. 23 y 24 de octubre de 2014. San Juan. FAUD-UNSJ.

DiSUR (2015-a). Acta del Foro de Directores de Carrera. CABA, 14 de agosto de 2015. FADU-UBA.

DiSUR (2015-b). Acta Constitutiva del Consejo Académico DiSUR. CABA, 14 de agosto de 2015. FADU-UBA.

DiSUR (2016). Acta del Consejo DiSUR. Pre-DiSUR 2016. Santa Fe, 3 de junio de 2016. FADU-UNL.

Sitios web consultados:

AIAE. Sitio web oficial de la Asociación Internacional de Aprendizaje Experiencial. <https://www.aprendizaje-experiencial.org/>

FACULTAD DE DISEÑO Y COMUNICACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE PALERMO. Sitio web oficial. <http://www.palermo.edu/dyc/>

FADU-UNL. Sitio web oficial de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo. <http://www.fadu.unl.edu.ar/>

UNL (2017). "Cientibeca". Recuperado de <https://www.unl.edu.ar/blog/cientibeca/>. Consultado: Septiembre de 2017.

SiGraDI. Sitio web oficial de la Sociedad Iberoamericana de Grafica Digital. <http://www.sigradi.org/index.php>



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL
Facultad de Humanidades y Ciencias

Tesis de Maestría en Didácticas Específicas

**Enseñanza del Diseño
de Comunicaciones Visuales en FADU-UNL**

Aportes para una didáctica proyectual

Tesista: **Lic. Estefanía Fantini**

Directora de Tesis: **Dra. Isabel Molinas**

anexo

**Enseñanza del Diseño
de Comunicaciones
Visuales en FADU-UNL**

Aportes
para una didáctica
proyectual

Tesista **Lic. Estefanía Fantini**
Directora de Tesis **Dra. Isabel Molinas**
Fecha de entrega **3 de abril de 2018**

Índice de contenidos

A. Entrevistas

A.1. Referentes del campo del diseño	V
A.1.1. Verónica Devalle	
A.1.2. Claudio Guerri	
A.1.3. María del Valle Ledesma	
A.1.4. Horacio Wainhaus	
A.1.5. Daniel Wolkowickz	
A.2. Autoridades de la UNL	VI
A.2.1. Miguel Irigoyen	
A.2.2. Carlos Sastre	
A.3. Profesores de la LDCV / FADU-UNL	VII
A.3.1. Nidia Maidana	
A.3.2. Sebastián Malizia	
A.3.3. Mercedes Nicolini	
A.3.4. Alfredo Stipech	
A.3.5. Silvia Torres Luyo	
A.4. Graduados de la LDCV / FADU-UNL	IX
A.4.1. Alina Hill	
A.4.2. Mariana Torres Luyo	
A.4.3. Cristian Vázquez	
A.4.4. Lisandro Vogel	
A.4.5. Josefina Boscarol	
A.4.6. Juan Bautista Nieva	
A.4.7. Ignacio Riboldi	
A.5. Estudiantes avanzados de la LDCV / FADU-UNL	X

B. Análisis de datos

B.1. Visualización de trayectorias individuales	XIII
B.1.1. Síntesis visual de trayectorias curriculares	XIV
B.2. Preferencias en la selección de asignaturas optativas y electivas	XV
B.3. Recuperación de contenidos teóricos y prácticos en el tránsito por los Talleres de Diseño y la Tesina de Graduación	XVI

C. Materiales relevados para la construcción de los Antecedentes

C.1. Debates en el marco de la Red DiSur	XXVIII
C.1.1. Entrevista a Lisandro Vogel, representante de la LDCV / FADU-UNL en la Red DiSur	XIX
C.2. Principales aportes en el ámbito de SIGraDI	XXIII

C.3. Congresos sobre Enseñanza del Diseño organizados por la Universidad de Palermo	XXIV
C.4. PEEE en el ámbito de la LCDV / FADU-UNL	XXX

D. Nómina de asignaturas optativas y electivas de la FADU-UNL, 2017	XXXIII
--	--------

A. Entrevistas

A.1. Referentes del campo del diseño

A.2. Autoridades de la UNL

A.3. Profesores de la LDCV / FADU-UNL

A.4. Graduados de la LDCV / FADU-UNL

A.5. Estudiantes avanzados de la LDCV / FADU-UNL

A.1. ENTREVISTAS REALIZADAS A REFERENTES DEL CAMPO DEL DISEÑO Y LA COMUNICACIÓN VISUAL.

A.1.1. VERÓNICA DEVALLE	<p>V.D: A mí me parecería injusto atribuirle este divorcio entre teoría y práctica a Bauhaus o a Ulm porque son las épocas que más han reflexionado sobre las formas de comprensión y de enseñanza del diseño. No te olvidés que Bauhaus pasó de hacer talleres de materiales a talleres de objetos para hacer lo que se llaman las metodologías del diseño, incorporó conocimientos técnicos muy fuertes, por ejemplo las novedades de la bibliotécnica o de la sermética. Fue muy inquieto la Escuela respecto de las ramas más duras, más racionales, pero tratando de incorporar los instrumentos de la enseñanza. Yo no sé a que atribuirle el divorcio entre la teoría y la práctica. Sí creo que los talleres, en algún punto se han transformado en universos de autorreferencia, se conciben como materias técnicas, pero que no toman elementos de las materias teóricas. Y las materias teóricas tampoco se acercan a la comprensión del taller. Está un poco se empezó a subsanar, por lo menos en Arquitectura de la UBA cuando empezaron a enseñar las concepciones de diseño presentes en la enseñanza del taller pero de las materias "teóricas".</p> <p>E.F: Lo que yo detecto en nuestra facultad es que la teoría en los talleres tiene un carácter respaldatorio, como de memoria descriptiva.</p> <p>V.D: Sí, exactamente. Lo cual no quiero decir que dé el mejor de los resultados.</p> <p>E.F: Yo había estado leyendo este texto de Jacoby (1981) y ahí él menciona ese "50 y 50 entre teoría y práctica" que ya Ulm había incorporado en donde el equilibrio era claro en los documentos, pero de todas maneras siempre había sido difícil incluirlo en esta instancia fundacional ese "casar" teoría y práctica.</p> <p>V.D: Lo que pasa es que en el Taller hoy teoría, pero no es una teoría explicada. Ahí vendría muy bien recuperar la tesis de Cecilia Mazzino que salió publicada hace poco porque ella trabaja justamente las concepciones del diseño presentes en la enseñanza del diseño pero de las materias "teóricas".</p> <p>E.F: Lo que yo detecto en nuestra facultad es que la teoría en los talleres tiene un carácter respaldatorio, como de memoria descriptiva.</p> <p>V.D: Claro es que es así, no hay posibilidad de articulación. Es más, la vieja forma de enseñanza de la arquitectura, en la materia Visual, no tenía ese esquema, se pensaba conceptualmente. Si vos me volvéis a preguntar, cuál es el método, o qué produjo esto, quizá yo te respondería que fue el triunfo de la visión más profesionalista del diseño.</p>	<p>O1: A partir de su experiencia decimos ¿cómo concibe la relación de la teoría con la práctica en la enseñanza de una disciplina proyectual? ¿Cree que han repercutido las tradiciones internacionales del proyecto (Bauhaus, Ulm, por ejemplo) en la ecisión de esta dupla? Si – No – De qué manera?</p> <p>O2: En cuanto a la selección de contenidos a enseñar ¿qué estrategias didácticas considera que son insoslayables a la hora de realizar esos recorres?</p>	<p>O3: Desde su desempeño docente ¿cómo es su concepción de la hora y el rol de los alumnos en el marco de una disciplina proyectual?</p>	<p>O4: Teniendo en cuenta su respuesta la pregunta 1 ¿Cuál es su posición respecto de la evaluación?</p>	<p>O5: ¿Quiénes son sus referentes teóricos en relación con la enseñanza y el aprendizaje del diseño? ¿Qué nombres podría señalar?</p> <p>(Se responde vía correo electrónico)</p> <p>V.D: En relación a la pregunta sobre los referentes teóricos sobre enseñanza de diseño, te diría que aquí son: María Ledesma, Enrique Longinotti, Cecilia Maeso, Horacio Wainhaus, Marta Zatorri, y por supuesto lo fue Gastón Breyer. Menciono solo a los de aquí.</p> <p>De todos modos siento que olvidó a varios y que el listado puede ser injusto.</p> <p>E.F: ¿Hay algún registro fílmico de esa experiencia? ¿O algo en la web?</p> <p>V.D: No, lamentablemente no. Porque salió medio "de carambola". Es más, los docentes dijeron que a partir de ahora teníamos que dar las clases de esa forma. Es decir tirar un tema "bomba" y a partir de ahí amar un debate y recién después la dimensión teórica. Armar "bardo" que todos discutan, comenten y después reponen los conceptos. Pero para mí las experiencias más interesantes no son las de una universidad con esta escala de alumnos, sino las universidades con cincuenta o sesenta alumnos en donde puedo ir saltando de una mesa a la otra. Es muy interesante porque después la gente se relaja y no tiene vergüenza de preguntar nada. Hasta preguntar cómo se escribe tal palabra. Es un espacio de confianza en donde se puede abrir un tanto para prepararle cosas. Yo creo que una de las cosas más importante de vincular docentes con alumnos es el respeto mutuo, pero también la cercanía, que no es la cercanía familiar, sino aquella que permite saber que yo puedo mostrarme en mis dificultades y que el docente me va a acompañar en eso.</p>				
A.1.2. CLAUDIO GUERRI	<p>C.G: No entiendo bien porqué Bauhaus y Ulm estarían proponiendo una escisión entre teoría y práctica. Recuerdo que Wilhelm Höff me comentó que, en la Bauhaus, Gropius había hecho desaparecer los libros, pero en Ulm, Tomás Maldonado nos los trajo de vuelta y se ocupó de publicaciones de diverso tipo en relación con el diseño y la sermética (incluido me regaló un pequeño diccionario (15x10,5cm) de sermética en alemán que hoy él, Tode, tiene unas cuantas publicaciones de esa época y sobre Ulm especialmente. Si venís a BsAs alguna vez podéis echarle una</p>	<p>C.G: No conozco en detalle los contenidos en la carrera de Diseño Gráfico, Área Morfología, pero creo que, para empezar, habría que insistir en el conocimiento de los lenguajes gráficos derivados de las distintas proyecciones geométricas posibles: la Perspectiva (Proyecciones Cónicas), el Mortejo (Proyecciones Planas ortogonales), la versión "hablada" de ambos sistemas: las "axonomías" (proyecciones paralelas oblicuas) y el TDE (Proyecciones paralelas ortogonales).</p> <p>Para todas las disciplinas del diseño debería haber también – además de la tradicional historia del arte y del diseño arquitectónico, gráfico o industrial – una materia que plantee un estudio de la evolución de la concepción formal. No la historia de los productos de las disciplinas del diseño, sino específicamente cómo pudo pensarse la para forma en cada período, independientemente de los productos disciplinares. Cuál era o es la concepción estética, cuáles las herramientas de materialización de la forma, y cuáles eran o son los valores sociales atribuidos la forma.</p>	<p>C.G: No sé de qué "figura" estamos hablando. ¿</p>	<p>C.G: Al no existir una Teoría del Diseño, la evaluación es relativa a la construcción de una experiencia y un proceso en el estudiante.</p>	<p>C.G: Con respecto a lo que hoy llamamos Morfología: Tomás Maldonado y César Janeliro... y William S. Huff.</p> <p>Con respecto a una práctica proyectual en arquitectura: Ernesto Katzenstein.</p> <p>Con respecto a poder pensar, digo, PENSAR en cualquier práctica disciplinar: Charles S. Peirce y Juan A. Magariños de Morentin.</p>				
A.1.3. MARÍA DEL VALLE LEDESMA	<p>M.L: La escisión de teoría y práctica hunde sus raíces en la tradición griega platónica y se fortalecen con la racionalidad propia de la modernidad. Así, el sistema no sostiene esa escisión. La Bauhaus y Ulm (pero sobre todo la Bauhaus) son los intentos en contra de esa escisión y de ninguna manera contribuyeron a fortalecerla. Las disciplinas proyectuales constituyen un espacio epistemológico de "negotia- ción" o "articulación" entre diferentes saberes (teóricos, prácticos, técnicos, explícitos) y se fortalecen con la racionalidad propia de la modernidad. La que corresponde es la pregunta por los modos de esa negociación o los términos de la articulación.</p>	<p>M.L: No sé si entiendo bien la pregunta pero no creo que haya que realizar esos recorres. Creo que hay que abordar el problema, el pensamiento contextual, el pensamiento analítico y están mejor capacitados que otros para lidiar con la complejidad. Por el contrario, no son fuertes en las lógicas argumentativas, demostrativas.</p>	<p>M.L: La evaluación en tanto decide qué es posible seguir adelante en un plan de estudio y qué no es "real necesario" en una instancia graduada como la nuestra. Por mi parte, voto más la evaluación cualitativa que señala avances y detecciones en el proceso de aprendizaje, sin excluir al estudiante del sistema.</p>	<p>M.L: Donald Schön, Herbert Simon, Helena Weisberg, Juani Pallasmidín, Richard Saxe... Desde Grammatik hasta el momento de haber publicado "El arte de enseñar" pero ayúdame a pensar en el carácter del saber a enseñar para poder enseñarlo).</p>					
A.1.4. HORACIO WAINHAUS	<p>H.W: En primer lugar puedo mencionar un tema sobre el que estoy reflexionando actualmente. Es sobre la trinidad pensar-declar-hacer, un desarrollo que comienza con declarar, que establece de oposición entre términos, como teoría-práctica, que son siempre mucho menos flexibles. Es decir, cuando más términos tienes actuando, más orgánico es la posibilidad de actuar. En segundo lugar, que podría ser pensado como un pensamiento transgular se organiza a partir de la idea de que no constituye en realidad un triángulo, sino que funciona como una figura topológica de tres aristas sobre ella, pero modifica sustancialmente el estado y el proceso de esa representación. A mí no parece entonces que en este sentido los procesos son irreductibles, tanto que pasar por estos recorridos. Uno que tiene que ver con el pensar, lo podáis ligar más a lo teórico, es el pensar proyectual. Es un pensar visual, un pensar muy dirigido a poder orientar acciones al futuro, a poder imaginar lo que no está, lo que no existe todavía. No es cualquier pensar, no es un pensar absolutamente abstracto, por decirlo de algún modo, sino que es un pensar orientado, funcional a algún tipo de acción. Por otro lado lo que tiene que ver con el decir, que es también un decir con una intención particular y existe a través del mundo de las formas. Así como el pensar es muy marcado por los procesos heurísticos, el decir está marcado por los procesos morfológicos. La comprensión actualada de cómo las formas conviven entre sí para generar eso que fue pensado. El tercer término, es para mí un término absolutamente determinante, e histórico, y es un término que tiene que ver con la técnica. Un hacer tiene que ver con la posibilidad de materializar, de visualizar, esos procesos mentales y esas concepciones morfológicas y concretadas. Me parece que cuando hacés, no dejás de pensar decir, y cuando decís, no dejás de hacer o de seguir pensando. Se da muchas veces en algunas prácticas, por ejemplo en los talleres de diseño, lo fuerza del hacer y del conocimiento técnico. Pero no solamente el conocimiento técnico específico, sino también con todo lo que tiene que ver con el mundo del diseño más que con el de los objetos. Porque la técnica significa concreción en el proceso de hacer. Cuando hacés algo, te equiparás, te lo volvéis a hacer otra vez, yo no lo hacés del mismo modo, y eso se serializa con otros cosas. Unas técnicas se resultan mejores o más plácenates que otras, y esas hacer te obliga a pensar y a concretar como sujeto. Ese es un poco el esquema. Nos seguamos una actividad, diccionarios, no tienen salida. Igualmente, el peso de los conocimientos establecidos es muy fuerte. De hecho, hoy hablamos con Claudia Bertone de</p>	<p>E.F: Lo pienso sobre cómo la cuestión institucional incide en el modo en que el docente arma sus estrategias. Esto lo miraba desde las herencias, por ejemplo aquí desde Ulm y Bauhaus. Y así fue mucho más fuertemente desde Ulm, se sentía ese dimensión holística de la enseñanza de Bauhaus. Todo se va parcelando, planes de desarrollo, contenidos, cátedras, y la intersección entre las cátedras es central. Suicido mucho que cada cátedra viene, ya sea clase, y se va...</p> <p>H.W: Bueno, eso pasa en todos lados. Yo me tenido la suerte de viajar bastante y lo ves hasta en Colombia, en el IIAW de Venecia, y en Latinoamérica (maría del valle, en Brasil, en Portugal, en Chile, en México. Parece también, claro, una marca de la época.</p> <p>E.F: Claro, en la cátedra (de Comunicación) tratábamos de pensar en estos problemas como de "delegamiento" digamos que venes en los chicos, en los estudiantes a los que se les hace tan difícil abordar los textos, comprender los conceptos, los te angustian. Podés anticipar el producto final, pero siendo estudiante no me gusta la palabra alumno) necesitan que te acompañen en la incertidumbre, y creo que muchos docentes no lo hacen. Por otro lado, como contrapunto, se usa la cuestión más gestual, más intuitiva, en los lugares en los que debería estar más del concepto. Se reemplaza la falta de concepto con intervenciones intuitivas, por decirlo de un modo, y ahí aparece, lo que yo llamo los docentes "siete meses cinco", porque a las siete empezaban las clases y a las siete menos cinco deseargan un libro del peso pesado de turno y llegás a la facultad, dicen dos palabras y, simplemente, en muchos casos esperan que el estudiante traiga algo. Sólo en base a esa acción el docente devuelve. En un punto suele ser muy triste porque no hay una acción propositiva hacia la dirección a la cual se quiere llegar. Porque en los docentes eso no está claro. Entonces son resistentes al cambio, porque la dirección entre un docente de Historia o Sociología, e inclusive de Morfología, en relación con un docente de las materias de Diseño es que en esos primeros campos, el docente no puede venir a improvisar la clase y en el otro sí. Esto puede sonar muy duro, pero lo que yo suelte suceder. La tracción de la clase para el docente y a concretar no es está claro. La responsabilidad del docente para generar teoría-práctica, diccionarios, no tienen salida. Igualmente, el peso de los conocimientos establecidos es muy fuerte. De hecho, hoy hablamos con Claudia Bertone de</p>	<p>H.W: El tema de la experiencia me parece clave, esto es algo importante. Hay un corte más y/o más grande porque los docentes más formados son los que van teniendo más edad y los alumnos, sus estudiantes tienen siempre la misma edad.</p> <p>E.F: Porque la materialidad demuestra la mutación por el peso del tiempo.</p> <p>H.W: Sí. Entonces me parece que es un tema muy denso, pero que no voy reflejo en los programas. Yo hace unos años tuve que reconocer mi cátedra de Morfo-</p>	<p>H.W: Esa distancia es más grande en todo sentido. Me parece que a veces la evaluación se hace complicada por eso. O sea vos tenés que establecer un corte temporal en base a una relación contractual que ha estado siempre entre estudiantes y docentes. Es táctica muchas veces, o explícita durante cierto período de tiempo, por ejemplo un año. Y la tenés que cortar porque el ordenamiento temporal en nuestras sociedades determina que en verano se descanse, que trabajamos de lunes a viernes, etc. Pero en realidad nuestras cabezas, así como los de los estudiantes, siguen funcionando y sus cuerpos y mentes son los mismos que tonan el colectivo, o piensan en pagarnos de colores o van al cine...hay una continuidad en la existencia que no se ve reflejada estrictamente en la división de la organización espacial y temporal de nuestras sociedades. Entonces los sociedades son extremamente complejas. No sé, me parece que hoy todo un campo que tiene que ver ya con temas que exceden esta cuarta, que son de biopolítica, en términos de Foucault, que está muy trabajado ahora, que nos afecta permanentemente. No podemos seguir trabajando con paradigmas que no tengan en cuenta esas cosas, y por eso lo de factor técnico, ¿no? El arte que determina todo eso es el factor técnico. O sea el poder de transportar algo más rápido de un lugar a otro o teletransportarlo... por skype, por facebook o por lo que fuera, al mundo actual.</p> <p>E.F: Claro, tienen condiciones mucho más inmediatas que las administrativas-estructurales que son lentas.</p> <p>H.W: Muy lentas. Entonces, esas decisiones a pequeña escala se pueden tomar (N. de la R. La FADU / UNL tiene su sede en una zona de la ciudad denominada El Pozo).</p> <p>E.F: Porque la materialidad demuestra la mutación por el peso del tiempo.</p> <p>H.W: Sí. Entonces me parece que es un tema muy denso, pero que no voy reflejo en los programas. Yo hace unos años tuve que reconocer mi cátedra de Morfo-</p>	<p>H.W: No diré nada en particular. No tengo ninguna receta al respecto. Si algo más general... digame pensar... Por ejemplo, hay muchos textos que yo uso que no vienen del campo del diseño. Muchas veces son textos clásicos que hay que reconv- vertir. Por ejemplo, nosotros trabajamos, de golpe, con Montepalao, porque hay aspectos que tienen que ver con la necesidad de orden conceptual, que tenía un sentido en la época en que él escribió eso... vos ves un espíritu libre ahí y también acá: el marketing, ahí se usa mucho. En ese libro hay un ideograma claro que se traduce habitualmente como "plan". Lo cual, en el contexto, es absolutamente comprensible. De ahí, entonces tenemos un plan que nos lleva los objetivos: un plan de acción, por ejemplo. Pero en realidad ese ideograma corresponde a "situación" Una "situación" no es un "plan", es la conciencia de cómo están las cosas. Pensado de esa forma los problemas pueden ser pensados y llevados al campo del diseño. Y eso se practica, suele suceder que un docente pide una marca y a veces el diseñador sabe lo que necesita no siempre es lo que se pide, y debe ser capaz de localizar lo que no está a la vista en esa verbalización.</p> <p>E.F: Te preguntaba por la eficacia, porque como venimos hablando de evaluación, la eficacia comunicativa suele ser un criterio de evaluación en el Taller. En pos de la funcionalidad, se apea a la economía del recurso gráfico y de la estética, se naturaliza, y yo hay pregunta sobre...</p> <p>H.W: Las disciplinas que te cuestionan estas cosas no son las centrales de nuestras carreras, al menos en el estado actual. Entonces eso es un problema real. Yo creo que me voy alejando cada vez más del diseño en lo firmimos habituales porque me empiezan a interesar procesos de diseño que me hagan pensar, que me provoquen. Quisiera que me hagan pensar mucho más allá de una solución específica. Pero también habría que empezar a cuestionar la misma esencia del diseño, para qué sirve. Se podría ser más radical en eso, y replantear las relaciones entre las instituciones, sus marcos y las prácticas profesionales y la esencia de la disciplina, el campo del diseño. Quizás suene algo romántico lo que digo pero me parece que así al revés, quiero buscarle al diseño un espíritu lúdico que se perdió en el camino.</p>	<p>H.W: No diré nada en particular. No tengo ninguna receta al respecto. Si algo más general... digame pensar... Por ejemplo, hay muchos textos que yo uso que no vienen del campo del diseño. Muchas veces son textos clásicos que hay que reconv- vertir. Por ejemplo, nosotros trabajamos, de golpe, con Montepalao, porque hay aspectos que tienen que ver con la necesidad de orden conceptual, que tenía un sentido en la época en que él escribió eso... vos ves un espíritu libre ahí y también acá: el marketing, ahí se usa mucho. En ese libro hay un ideograma claro que se traduce habitualmente como "plan". Lo cual, en el contexto, es absolutamente comprensible. De ahí, entonces tenemos un plan que nos lleva los objetivos: un plan de acción, por ejemplo. Pero en realidad ese ideograma corresponde a "situación" Una "situación" no es un "plan", es la conciencia de cómo están las cosas. Pensado de esa forma los problemas pueden ser pensados y llevados al campo del diseño. Y eso se practica, suele suceder que un docente pide una marca y a veces el diseñador sabe lo que necesita no siempre es lo que se pide, y debe ser capaz de localizar lo que no está a la vista en esa verbalización.</p> <p>E.F: Es como con el hacer, cambia contextualmente.</p> <p>H.W: Claro. Pero hay algo que nos sigue angustiendo o nos sigue resultando satisfactorio, pero es muchísimo lo que se puede aprender... Por ahí uso textos de autores de ese tipo de autores. Son interesantes aunque tienen muchísimos años, pero creo que recuperando eso porque hay mucho para aprender.</p> <p>E.F: Sobre todo de esa veia ética, ¿no?</p> <p>H.W: Sí, y también, muchos que vienen de la música, porque la música tiene eso... es posible pensar en hacer una reflexión sobre la música, pero básicamente tréns que tocar... y lo que tocás suena.</p> <p>E.F: Teoría de la música, crítica de la música o ambas?</p> <p>H.W: Sobre todo pedagoga de la música. Hay un libro muy importante que se llama El rincónote en el aula, de Murray Schafer, yo creo que lo subí al facebook de la cátedra de Morfología o a uno de la de Historia, que se llama Curso de Heurística, o al mío personal... en algún está. Ese sí lo recomiendo... así que leélo y las seguías...</p>			
A.1.5. DANIEL WOLKOWICKZ	<p>D.W: No concibo la enseñanza de diseño sin una fuerte relación entre la teoría y la práctica, a esta altura del siglo XXI y una larga trayectoria de "Hacedores" y "Teóricos": no queda más que unir esas experiencias en una teoría más que permita reflexión-acción-producción-verificación y volver a comenzar el círculo. En algunos casos la teoría será sobre la técnica, los lenguajes, la retórica, en otros abordará los soportes y dispositivos, pero nada se podrá enseñar sin su sistema de razonamientos mutantes que se adecuen a los watesares de los cambios de una sociedad, sus posibilidades, sus ideologías y sus competencias.</p>	<p>D.W: Las vanguardias del arte y del diseño determinaron estéticas, funcionalidades y formas, pero también teorías que en su momento fueron el foco de la cuestión. En un análisis histórico podemos decir que si, así, estos movimientos condujeron a muchos de las prácticas y pensamientos del diseño actual, pero a partir de la era digital, la inmediatez de las comunicaciones y las infinitas posibilidades de producción, los contenidos que se abren son mas a futuro que el pasado, los conceptos de ubicuidad y transmedialidad priman por sobre otros.</p>	<p>D.W: Las estrategias didácticas son hoy el factor clave de acceso al saber, es un proceso más de puede adquirir a través de internet, del saber es un proceso más destacado que requiere poner en juego todos los recursos didácticos que atraviesan la mente de un adolescente y generen impulso y fuerza. Por lo tanto lo lúdico, lo interactivo, la participación colectiva, la audiovisiualidad, etc son factores que determinarán que los contenidos previstos lleguen al alumno y sea quienes en el y/o que simplemente lo atraviesen.</p>	<p>D.W: La figura del alumno es definitiva, hoy no hacemos didáctica para el, o hacemos enseñanzas colaborativas o no estamos enseñando.</p>	<p>D.W: La evaluación pertenece a un sistema que lleva siglos de obsolescencia, es un sistema que los modelos educativos establecieron para regular, filtrar, castigar, premiar a todo ello que debería verse como un "tránsito" y no un resultado, en general son los modos de aceptar o rechazar. Hoy debemos tener conciencia sobre el grado de personalización y seguimiento que es posible hacer de un alumno, eso es más suficiente para establecer metas y objetivos a alcanzar, el trabajo por proyectos, la suma de distintas disciplinas integradas y no aisladas, produce procesos mentales y fícticos mucho más interesantes y nutritivos.</p>	<p>D.W: No necesariamente por coincidencia, pero si por diversidad d de procedencia y postura frente a la disciplina, en una lista que podría ser larguísima pero donde voy a dejar muchísimos fuera, me parecen fundamentales:</p> <p>María Ledesma, Norberto Chaves, Rubén Fontana, Guillermo González Ruiz, Bruno Munari, Ralfo Calvino, Juan Costa, Carlos Carpintero, Jordi Llovet, Ben Zimmermann, Federico de Valle.</p> <p>D.W: Me interesan los cursos, los que hacen desde nadie más, los que crean conceptos y establecen nuevos relaciones. Me gustan los autores jóvenes y también los veteranos, uno por arregados y los otros por viejos zoros acumulados de experiencias y muchos narradores. Inteligencia, sorpresa, innovación. Un poco de cada cosa.</p>			

A.4. ENTREVISTAS REALIZADAS A GRADUADOS DE LA LDCV / FADU-UNL QUE TRABAJAN EN RELACIÓN CON LA UNL

01. ¿Cómo organizó el cursado de la carrera y qué decisiones tomó al momento de rendir en términos de recorrido curricular? Numerar dicho recorrido en el esquema del Plan de Estudios adjunto.	02. Con qué criterios priorizó el cursado de las asignaturas y la promoción de éstas.	03. Teniendo en cuenta el recorrido anterior, qué asignaturas del plan de estudios retomó en el cursado de los talleres y en la elaboración de la Tesina?	04. ¿Qué asignaturas electivas y optativas seleccionó de la nómina disponible?	05. Con respecto a la Tesina, qué tema y problema abordó y cuáles han sido los referentes teóricos y profesionales durante la investigación?	06. Como graduado que trabaja en la UNL, qué funciones desempeña y qué aprendizajes de la carrera pone en práctica?	07. Ante una próxima transformación curricular qué cambios sugeriría hacer y por qué?
<p>A.4.1. ALINA HILL</p> <p>Vía correo electrónico. 11 de julio de 2017</p> <p>Es Lic. en Diseño de la Comunicación Visual. Desempeña sus tareas en Ediciones UNL.</p>	<p>Traté de guiarme por la correlatividad del plan de estudio.</p>	<p>Morfología, Tipografía, Comunicación, Metodología de la Investigación. Nombre estas cuatro como las principales pero seguramente no fueron las únicas.</p>	<p>Diseño editorial, Filosofía.</p>	<p>El tema abordado en la tesina fue: "La Infografía: sus características en el contexto del analfabetismo funcional". El problema: "Indagar cuales son las características que debe tener una infografía para resultar eficaz en personas Analfabetas funcionales".</p> <p>Los referentes teóricos han sido María Ledesma, Joan Costa, G. Bonsiepe (Infografía y Diseño de Información), G. De la Vega y O. Londoño (Analfabetismo Funcional). Entre otros.</p>	<p>Las funciones que desempeño son específicas y directamente vinculadas a la profesión, sobre todo el diseño editorial. Los aprendizajes de la carrera que pongo en práctica son principalmente de Tipografía, Morfología, Taller, Diseño Editorial, Tecnología.</p>	<p>En el área Diseño sugiero agregar 2 Tipografías más (III y IV) donde se pueda profundizar en piezas concretas de diseño, desde una mirada macro y micro tipográfica. También incorporar con mayor énfasis temáticas específicas de la profesión como Infografía y Diseño de la Información.</p> <p>En el área tecnológica sugiero incorporar nociones de software de diseño, como así también, fortalecer la relación del proyecto de diseño con su consecuente "materialización" (orientar a pensar al estudiante que materializar ya no es solo tinta y papel).</p> <p>Desde mi experiencia como estudiante de la LDCV y ahora como profesional considero oportuno incorporar materias específicas de la disciplina para enriquecer el bagaje de conocimiento desde lo teórico y lo práctico y por ende, tal vez sea necesario quitar materias que no hacen al saber profesional de manera directa, sino muchas veces, en un sentido muy tangencial.</p>
<p>A.4.2. MARIANA TORRES LUYO</p> <p>Vía correo electrónico. 19 de septiembre de 2017</p> <p>Es Lic. en Diseño de la Comunicación Visual. Es JTP en las Asignaturas Taller 4 y Comunicación de la LDCV / FADU-UNL.</p>	<p>En una primera instancia intenté cursar las materias correspondientes a cada año, pero luego de cursar 4to año, decidí estudiar Fotografía en Buenos Aires, razón por la cual no cursé ni rendí materias durante un año completo. Luego retomé y rendí las materias teóricas que me quedaban pendientes.</p>	<p>Las materias que retomé fueron principalmente las del área social principalmente. Mi proyecto de Taller de Diseño IV fue el Diseño de un juego de mesa para niño/as de 9 años acerca de la cultura egipcia, y retornar asignaturas como Introducción a la Historia e Historia I fue fundamental. En la elaboración de la Tesina retomé Comunicación I, II y III, Medios Expresivos Audiovisuales I y II y principalmente los autores trabajados en los Talleres de Diseño III y IV.</p>	<p>Idioma Catalán -Historia del rock nacional -Taller de cine -Organización Social y Política Argentina</p>	<p>Tema: Diseño de un libro objeto para Adultos Mayores con deterioro cognitivo leve. El punto de partida e hilo conductor de este trabajo fue el diseño de un libro objeto (creado) como respuesta a las necesidades de este sector de la sociedad, indagando en cómo proyectar el diseño de una interfase lúdica editorial, proponiendo ejercicios de estimulación cognitiva que resulten inteligibles y novedosos a Adultos Mayores con deterioro cognitivo leve. De este modo, uno de los objetivos principales consistía en ralentizar el avance de este deterioro a través de la utilización de esta herramienta. Los referentes teóricos fueron</p> <p>principalmente Jordi Llovet; Donald Norman, Johan Huizinga, Joan Costa, Bruno Munari, Jorge Buen Unna, Francisco Gámez Pizarro, John Kane, Gui Bonsiepe, Abraham Moles, Roland Barthes. Durante todo el proceso de realización de la tesina se trabajó interdisciplinariamente con la asesoría una terapeuta ocupacional, quien orientaba en la selección de materiales y estructuración de contenidos. Junto a ella, se realizó un trabajo de campo que consistió en el testeo de ejercicios propuestos en el libro objeto durante varias jornadas en un centro de día, donde participaron diversos pacientes.</p>	<p>Actualmente me desempeño como Jefe de Trabajos Prácticos en el Taller de Diseño IV, de la Cátedra Gorodischer (desde agosto del año 2008) y Auxiliar en la Cátedra de Comunicación (desde junio del año 2016). Los aprendizajes que pongo en práctica en el taller de diseño responden fundamentalmente a la experiencia desde la práctica, recuperando bibliografía de materias como Teoría y Crítica y las comunicaciones. Se retoma el uso del Nonágono semiótico como herramienta de análisis para casos análogos y para los proyectos que se desarrollan en clase, así como también se incorporan los conceptos de Llovet en la definición de texto y contexto e incorporación de un cuadro de pertinencias que permita vehicular decisiones estratégicas en un nivel narrativo y superficial.</p>	<p>Creo que sería importante el dictado de las materias Tipografía I y II en un nivel básico, dado que son fundamentales para el cursado de los talleres y es una carencia que se pone de relieve cada año al comenzar el desarrollo de la etapa proyectual.</p> <p>En primer lugar creo que todo currículo debe ser revisado con periodicidad, ya que estas carreras con impacto social deben estar actualizadas, es por esto que una de las primeras asignaturas debería ser el Taller Introductorio, hoy contamos con tres carreras proyectuales las cuales tienen perfiles diferentes de estudiantes y egresados. Esta integridad e interdisciplinariedad no sólo debe darse en el primer año sino que debería repetirse en los ciclos superiores.</p> <p>Práctica Profesional es esencial para las tres carreras, debe ser una asignatura que garantice realizar salidas y</p> <p>generar experiencias reales de trabajo con los futuros profesionales, la Institución debe generar convenios con estudios, secretarías o dependencias del estado en donde cada estudiante debería tener la posibilidad de elegir en qué lugar le interesa tener esta experiencia.</p> <p>Las asignaturas que estén en relación directa con la tecnología son las que constantemente tienen que estar actualizadas porque son las que garantizan que los contenidos curriculares estén en sintonía con lo que demanda la sociedad o sea puede estar a la altura de las circunstancias para resolver problemas complejos.</p>
<p>A.4.3. CRISTIAN VÁZQUEZ</p> <p>Vía correo electrónico. 12 de julio de 2017</p> <p>Es Lic. en Diseño de la Comunicación Visual. Desempeña sus tareas como Coordinador en la Secretaría de Extensión de FADU-UNL.</p>	<p>El criterio que prioricé fue sobre las asignaturas que mencioné arriba, ya que son de cursado obligatorio, de promoción directa y troncales en el área de Diseño, eso hizo que sean prioridad con la preocupación de que si me iba mal en algunas de ellas la carrera se me extendería un año o más. Un factor que determinó está prioridad, podría decir que fue el económico, los primeros años que me tocó cursar la carrera, el país estaba en un proceso económico difícil y al ser del interior este factor juega un papel importante en la permanencia.</p> <p>Para el cursado de la Tesina, llegué con las regularidades y las materias aprobadas como lo establece el plan de estudio.</p>	<p>Para el cursado de Taller retomé las asignaturas relacionadas al proceso de diseño, como Tipografía, Morfología, Tecnología y Comunicación. Para cada TP revisaba los conceptos que trabajáramos en esas asignaturas y la bibliografía según la temática. Fue importante ampliar con otras asignaturas, desde lo teórico porque podía armar a mejores resultados en el producto final. Para el tema de la tesina retomé un trabajo de Taller 3 sobre campañas políticas, pero necesité ampliar con los contenidos trabajados en las asignaturas de Comunicación y Teoría y Crítica, ya que en estas materias trabajamos en análisis de piezas. Los autores que vimos en Comunicación sirvieron para empezar armar mi marco teórico.</p>	<p>Electivas: Siglo XX, Rupturas en el arte; Iniciación al Portugués.</p> <p>Optativas: Diseño Editorial; Packaging; Taller de Gráfica Digital y Sociología.</p>	<p>El tema de la tesina fue realizar un análisis de las estrategias comunicativas en las campañas políticas de Argentina durante el 2003. La problemática planteada fue cómo es la relación entre política, diseño y comunicación, ya que en los años ochenta hubo un cambio paradigmático para este tipo de propuestas.</p> <p>Referentes teóricos: Raúl Bellucia, Jorge Frascara, María del Valle Ledesma, Mabel López, Gabriela Kogan, Marcela López, Marshall McLuhan, Juan Magariños de Morentin, Norberto Chaves, Claudio Guerni, Sebastian Hausness, Harold Hutchinson, Carlos Fara.</p>	<p>Mi función dentro de la Secretaría de extensión es la de Coordinador de Cursos y Proyectos de Extensión, como así también garantizo todo tipo de actividad cultural que se realiza dentro de FADU a aquellas que se realizan fuera de la Facultad.</p> <p>Como carrera universitaria lo que me brindó es todo el conocimiento e interés por involucrarme en los temas sociales que requieren de algún tipo de visión profesional o una mirada desde otro lugar institucional. Desde lo disciplinar podría decir la dinámica de trabajo en grupos, el trabajo en los talleres ya que nos da una predisposición al dialogar y consensuar ideas logrando llegar a síntesis.</p> <p>Otro de los aprendizajes que puedo nombrar es la visión integral que desarrollamos en la carrera, esta visión permite resolver problemas de diseño en comunicación visual desde una perspectiva crítica y a su vez creativa para dar respuestas a nuevas demandas.</p>	<p>En primer lugar creo que todo currículo debe ser revisado con periodicidad, ya que estas carreras con impacto social deben estar actualizadas, es por esto que una de las primeras asignaturas debería ser el Taller Introductorio, hoy contamos con tres carreras proyectuales las cuales tienen perfiles diferentes de estudiantes y egresados. Esta integridad e interdisciplinariedad no sólo debe darse en el primer año sino que debería repetirse en los ciclos superiores.</p> <p>Práctica Profesional es esencial para las tres carreras, debe ser una asignatura que garantice realizar salidas y</p> <p>generar experiencias reales de trabajo con los futuros profesionales, la Institución debe generar convenios con estudios, secretarías o dependencias del estado en donde cada estudiante debería tener la posibilidad de elegir en qué lugar le interesa tener esta experiencia.</p> <p>Las asignaturas que estén en relación directa con la tecnología son las que constantemente tienen que estar actualizadas porque son las que garantizan que los contenidos curriculares estén en sintonía con lo que demanda la sociedad o sea puede estar a la altura de las circunstancias para resolver problemas complejos.</p>
<p>A.4.4. LISANDRO VOGEL</p> <p>Vía correo electrónico. 9 de noviembre de 2017</p> <p>Es Lic. en Diseño de la Comunicación Visual. Desempeña sus tareas como Director de Asuntos Estudiantiles en FADU-UNL.</p>	<p>En la medida que se me complicó la aprobación de algunas asignaturas prioricé la atención a las de Promoción Directa (Talleres, morfología y tipografía) puesto que entendía que me obligaban a transcurrir un tiempo y NO tenía varias posibilidades, sino que era una posibilidad al año.</p>	<p>Representación, fotografía, diseño de información, tipografía, cibercultura, culturas híbridas, marketing.</p>	<p>Packaging. Hice varias asignaturas en un intercambio con la Univ. autónoma de Madrid. La nómina local me resulta un tanto escueta.</p>	<p>Abordé la problemática de las redes sociales, cómo están modificando nuestro entorno socio-cultural y de aprendizaje; focalizado en la primer asignatura que se cursa en la facultad. Autores: Cobo Romani, Castellés, Brunner, Lithwin, Frascara, Machado.</p>	<p>Actualmente además de docente, ocupo el cargo de Director de Asuntos Estudiantiles, desde allí es fundamental los conocimientos del campo de "Diseño de Información". Por ejemplo he trabajado y desarrollado una serie de formularios para que los alumnos de la facultad puedan realizar mayor agilidad los trámites y que el personal administrativo pueda tener disponible la información útil de manera más rápida y práctica.</p>	<p>Plantear un mayor vínculo con lo que demanda el mercado actual del diseño, ejercitar en la rápida resolución de las problemáticas de diseño (los desarrollos se extienden demasiado). Incorporar conocimientos y prácticas profesionalizantes. Elaboración de presupuestos, planes de trabajo, redacción de informes diagnóstico y organización de la gestión del diseño. A su vez mejorar la vinculación con el medio y la cultura local, reforzar los valores identitarios de la idiosincrasia regional. Proponer más inserción de la comunicación visual digital, y la incorporación de la dimensión espacial en la carrera. Asignaturas como Morfología, deberían tener un enfoque disciplinar específico (está muy orientado desde lo Arquitectónico). Epistemología debería abordar problemáticas del campo disciplinar del diseño puntualmente (está muy generalizada) Sistemas de representación debería contemplar la posibilidad de representación a mano alzada como opción proyectual. Explorar algunos abordajes específicos como "Psicología de la percepción", "Sociología del ciudadano", "Contaminación visual urbana", "Rangos visuales del ojo y distancias", son algunas de las temáticas que se me ocurren en este momento que deberían ser abordadas en la carrera.</p>

A.4. ENTREVISTAS REALIZADAS A GRADUADOS DE LA LDCV / FADU-UNL QUE TRABAJAN EN EL ÁMBITO PROFESIONAL

01. ¿Cómo organizó el cursado de la carrera y qué decisiones tomó al momento de rendir en términos de recorrido curricular? Numerar dicho recorrido en el esquema del Plan de Estudios adjunto.	02. Con qué criterios priorizó el cursado de las asignaturas y la promoción de éstas?	03. ¿Qué asignaturas electivas y optativas seleccionó de la nómina disponible?	04. Teniendo en cuenta el recorrido anterior, qué asignaturas del plan de estudios retomó en el cursado de los talleres y en la elaboración de la Tesina?	05. Con respecto a la Tesina, qué tema y problema abordó y cuáles han sido los referentes teóricos y profesionales durante la investigación?	06. Como graduado inserto en el campo profesional, dónde se desempeña y qué funciones realiza? ¿Qué aprendizajes de la carrera de LDCV pone en práctica?	07. Ante una próxima transformación curricular qué cambios sugeriría hacer y por qué?
<p>A.4.5. JOSEFINA BOSCAROL</p> <p>Vía correo electrónico. 18 de julio de 2017</p> <p>Es Lic. en Diseño de la Comunicación Visual. Desempeña sus tareas como Coordinador Ejecutivo en la Dirección de Imagen de la Municipalidad de la Ciudad de Santa Fe y en el en el Centro Multimedia de Educación a Distancia (CEMED) de la UNL.</p>	<p>Prioricé el cursado de las materias anuales y su promoción, como también el orden de correlatividades que planteaba y exigía la currícula.</p>	<p>Optativas: Filosofía; Historia Social y Política Argentina (1880 - 1990); Packaging; Sociología.</p> <p>Electivas: Los Beatles en el arte y la cultura del siglo XX; Corrientes Artísticas y Estéticas Contemporáneas; Mundo Urbano y Mundo Rural en el proceso Histórico Argentino -1862/1970; Lecturas sobre Rock Nacional Argentino.</p>	<p>En el cursado de los talleres, dependiendo del taller que se cursara, se retomaron diversos temas de casi la totalidad de las asignaturas del Plan de Estudio.</p> <p>En la elaboración de la tesina retomamos los saberes de los cuatro talleres de diseño, como así también los conocimientos abordados en las comunicaciones, metodología de la investigación y teoría crítica.</p> <p>En el sentido, la proliferación de los recursos y aplicaciones que provee la web 2.0, se constituye en una posibilidad de materializar los procesos y metaprocesos del campo de la enseñanza del proyecto, ampliando las posibilidades de auto construcción del conocimiento y trabajo colaborativo, en una propuesta centrada en el sujeto del aprendizaje.</p>	<p>El título de la tesina fue "Una propuesta de entorno 2.0 desde y para la proyectualidad".</p> <p>La problemática abordada se centró primeramente en los grandes avances tecnológicos que se producen vertiginosamente y que impactan en la vida de los seres humanos a tal punto que logran reconfigurar los modos de ver y pensar, con especial repercusión en el campo de la educación.</p> <p>Frente a ello, la Universidad Nacional del Litoral en el Plan de Desarrollo Institucional (2013-2019), resalta el papel de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC) entre sus misiones y objetivos para la próxima década.</p> <p>En concordancia incorpora el Entorno Virtual UNL, una plataforma que complementa la enseñanza presencial, espacio común para todas las carreras y facultades. Estos espacios, mirados desde la perspectiva de la problemática del campo específico de la enseñanza en Diseño en Comunicación Visual, fueron el punto de partida de nuestra investigación.</p> <p>Tuvimos un primer momento de investigación exhaustiva en los campos disciplinares que atravesaban la investigación, abordando perspectivas teóricas que nos acercan a las tres dimensiones constitutivas de la problemática: la educación, las NTIC y el diseño de la comunicación visual.</p> <p>En este sentido, la configuración de los nuevos escenarios actuales, la relación tecnología y educación, el desarrollo de las denominadas comunidades virtuales, el aprendizaje en línea, el modelo constructivista del aprendizaje, los nuevos roles, el cibersespacio, la web 2.0, el diseño de interfaces digitales, la inteligencia colectiva y la interactividad; se constituyeron en las variables de indagación de esta primera instancia.</p> <p>Una segunda etapa de comparación de experiencias educativas (entorno Virtual UNL, objeto de análisis principal de esta tesina y Universidad Virtual de Quilmes) donde se analizaron las fortalezas y debilidades de ambas propuestas. Un análisis comparado que nos permitió realizar un</p>	<p>Además trabajé en la Municipalidad de la Ciudad de Santa Fe, realizando proyectos en diversas ramas del diseño, pero me desempeñé con más regularidad en el diseño de piezas para redes, diseño de sitios web y app.</p> <p>Trabajo en el Centro Multimedia de Educación a Distancia (CEMED) de la Universidad Nacional del Litoral, me desempeño con más regularidad en el diseño, desarrollo e implementación de Aulas Virtuales y sitios web en diversas plataformas.</p> <p>El abordaje de estas experiencias se realiza desde las categorías teóricas propuestas por Gutiérrez Martín en Atributización digital. Algo más que ratones y teclas (2003), quien plantea cinco dimensiones para la evaluación de la comunicación en las aplicaciones multimedia: técnica, estética, interactiva, didáctica e ideológica.</p> <p>Posteriormente entré en juego nuestro dispendio principal: cómo se vinculan estos recursos a la problemática de la proyectualidad.</p> <p>Es así que nos introducimos en las dimensiones que hacen al proyecto entendido como dispositivo metodológico (Bossero y otros, 2008:14) y a la praxis en diseño como consecuencia del pensamiento proyectual, en un proceso caracterizado por la reflexión en la acción.</p> <p>Este especial modo de observar, reflexionar o actuar propio del campo de la proyectualidad, nos sitúa frente a requerimientos y necesidades específicas que fueron el tema central de la tesina.</p> <p>Desde esta perspectiva llegamos al tercer momento –la etapa propositiva- desarrollando una propuesta que recupera el enfoque planteado en la primer etapa y las conclusiones obtenidas de las experiencias analizadas, inmersos en la problemática de la proyectualidad.</p> <p>Se pensó entonces, en un espacio virtual que provea posibilidades de acción convergentes con las experiencias que se realizan en el taller; resignificando y amplificando este entorno de aprendizaje presencial.</p> <p>En este sentido, la proliferación de los recursos y aplicaciones que provee la web 2.0, se constituye en una posibilidad de materializar los procesos y metaprocesos del campo de la enseñanza del proyecto, ampliando las posibilidades de auto construcción del conocimiento y trabajo colaborativo, en una propuesta centrada en el sujeto del aprendizaje.</p>	<p>Incluiría en la currícula de asignaturas obligatorias algunas materias más prácticas/técnicas como Diseño Editorial, Packaging, etc. que pertenecen a la nómina de optativas, como también otras que no se encuentran en</p> <p>la misma, siendo diseño web/móvil. Considero que son saberes que deben ser incorporados e importantes al momento de insertarse en el campo profesional.</p> <p>Por otro lado, hay una desactualización en temáticas que limitan a un puñado de materias optativas/electivas. En este punto, sería interesante que pudiera haber mayor especialización orientando años enteros de cursada hacia áreas específicas del diseño de comunicación visual. Dicho de otro modo, toda una especialización hacia el diseño web y multimedia; otra hacia el diseño editorial y tipográfico; otra hacia la imagen y comunicación institucional... por nombrar algunos ejemplos.</p>
<p>A.4.6. JUAN BAUTISTA NIEVA</p> <p>Vía correo electrónico. 13 de julio de 2017</p> <p>Es Lic. en Diseño de la Comunicación Visual. Desempeña sus tareas como Coordinador Ejecutivo en la Dirección de Imagen de la Municipalidad de la Ciudad de Santa Fe. Forma parte del equipo que dirige Cheka Studio que presta servicios de diseño en la ciudad y la región.</p>	<p>Hasta el Tercer Nivel (inclusivo) el criterio fue el seguimiento del plan de estudios tal cual se presenta, por lo que el "respeto" de las equivalencias se daba naturalmente. A partir del cuarto nivel por ya haber ingresado al mercado laboral, el ritmo de la cursada y el orden de las materias se fue alterando.</p>	<p>Diseño Editorial. Taller de Multimedia. Sociología. Filosofía. Catalán. (más una serie de materias del área del "arte de la segunda mitad del siglo XX" que tomé en mi intercambio de estudios en la Universidad Autónoma de Madrid).</p>	<p>Principalmente las del área de Comunicación.</p>	<p>Mi tema de tesina fue "El Concepto de Sustentabilidad en el Campo del Diseño de la Comunicación Visual". La sustentabilidad es un concepto ausente en nuestro plan de estudios. Sin embargo muchas de las categorías teóricas</p> <p>de las herramientas de análisis, surgieron de la Cátedra de Comunicación: el concepto de Campo, de Bourdieu y el Nonágono Semiótico de Magariños de Morentin y Guerni.</p> <p>El problema: "En Argentina ¿de qué manera el diseño de dinero contribuye a la construcción de un imaginario sobre la identidad nacional?"</p> <p>En materia de referentes teóricos de fondo Pierre Bourdieu, Roland Barthes, Gui Bonsiepe y María Ledesma fueron significativos. Próximos a la materia en cuestión fueron de suma importancia las investigaciones de Amaury Fernández da Silva Júnior, Julia Sabarido y Sebastián Guerrini.</p> <p>Respecto de los referentes profesionales, los trabajos de tres de los más reconocidos diseñadores del campo: Afonso Sergio Magalhães, Ootje Oexenaar y Roger Pfund y juntos a estos, el trabajo de catalogación propuesto por David Standish.</p>	<p>Actualmente me desempeño coordinando el Programa de Imagen y Comunicación Institucional de la Municipalidad y la Ciudad de Santa Fe. En el trabajo cotidiano se encargan conocimientos de las tres áreas del plan de estudios.</p> <p>En general, en el ejercicio de la profesión, integro conocimientos de los tres ejes de la carrera: diseño, tecnología y comunicación. Aunque no en clave académica, ni analítica (por lo vorágine de flujo de trabajo) sino como un bagaje cultural de oficio.</p>	<p>En el plan de estudios hay una ausencia manifiesta de toda la problemática del diseño sustentable. Estos temas son transversales a todo el plan de estudios tal cual está planteado en este momento. Esta es una cuestión que se hizo notoria en el desarrollo de mi tesina de graduación.</p> <p>Por otro lado, hay una desactualización en temáticas que limitan a un puñado de materias optativas/electivas. En este punto, sería interesante que pudiera haber mayor especialización orientando años enteros de cursada hacia áreas específicas del diseño de comunicación visual. Dicho de otro modo, toda una especialización hacia el diseño web y multimedia; otra hacia el diseño editorial y tipográfico; otra hacia la imagen y comunicación institucional... por nombrar algunos ejemplos.</p>
<p>A.4.7. IGNACIO RIBOLDI</p> <p>Vía correo electrónico. 19 de julio de 2017</p> <p>Es Lic. en Diseño de la Comunicación Visual. Dirige Oficina Robot que presta servicios de diseño en la ciudad y la región.</p>	<p>Lo que intenté fue seguir el ritmo que proponía el plan de estudios (sólo me funcionó el primer año). Luego ordené el cursado combinando materias teóricas y prácticas. Una de las cuestiones que pondré fue no distanciarme del grupo de estudiantes con el que había ingresado, porque además de la importancia del factor humano, me facilitaba la comprensión de las nociones gracias a discusiones, apuntes, datos u opiniones que suceden en "otra confianza".</p> <p>Hacia el tercer año me vi atravesado por un cambio de plan, la carrera pasó de ser DGCV a LDCV y ahí se sucedieron algunas "incoherencias cronológicas" teniendo que cursar introducciones de materias aprobadas con antelación y en algunas materias prácticas volver a diseñar proyectos y temas ya conocidos.</p>	<p>Las materias electivas que elegí fueron: "Taller Multimedia" y "Taller de Gráfica Digital", las optativas correspondieron a equivalencias de materias que fueron obligatorias en el plan de estudios anterior: "Historia Social y Política Argentina" y "Sociología".</p>	<p>En el cursado de los talleres las materias que más me aportaron fueron Comunicación, Tipografía e Historia; en la elaboración de la Tesina a esas materias se sumaron Teoría y Crítica, Epistemología y Metodología.</p>	<p>El tema de mi tesina fue: "Dinero argentino, identidad nacional y diseño en comunicación visual".</p> <p>El problema: "En Argentina ¿de qué manera el diseño de dinero contribuye a la construcción de un imaginario sobre la identidad nacional?"</p> <p>En materia de referentes teóricos de fondo Pierre Bourdieu, Roland Barthes, Gui Bonsiepe y María Ledesma fueron significativos. Próximos a la materia en cuestión fueron de suma importancia las investigaciones de Amaury Fernández da Silva Júnior, Julia Sabarido y Sebastián Guerrini.</p> <p>Respecto de los referentes profesionales, los trabajos de tres de los más reconocidos diseñadores del campo: Afonso Sergio Magalhães, Ootje Oexenaar y Roger Pfund y juntos a estos, el trabajo de catalogación propuesto por David Standish.</p>	<p>Soy co-director de Oficina Robot, un estudio de Diseño en Comunicación Visual de la ciudad de Santa Fe que se especializa en branding así como en proyectos de mediana y alta complejidad.</p> <p>Por el perfil que tenemos como estudio las nociones que se ponen el juego a diario tienen que ver, en términos conceptuales, con: "el signo", "los sistemas", la tipografía, el diseño editorial, el packaging y fundamentalmente el análisis, toma de partido y desarrollo de problemas de identidad.</p>	<p>Considero que nuestra disciplina es eminentemente práctica, que es confluencia de teoría y proyecto pero para devolver resultados factibles, materiales, modificaciones de mundo a partir de los cuales es posible volver al trabajo teórico. Razón por la cuál entiendo que la carrera debería agenciarse en torno a la práctica y alimentarse –en justa medida– de recursos humanos con experiencia en el campo profesional.</p>

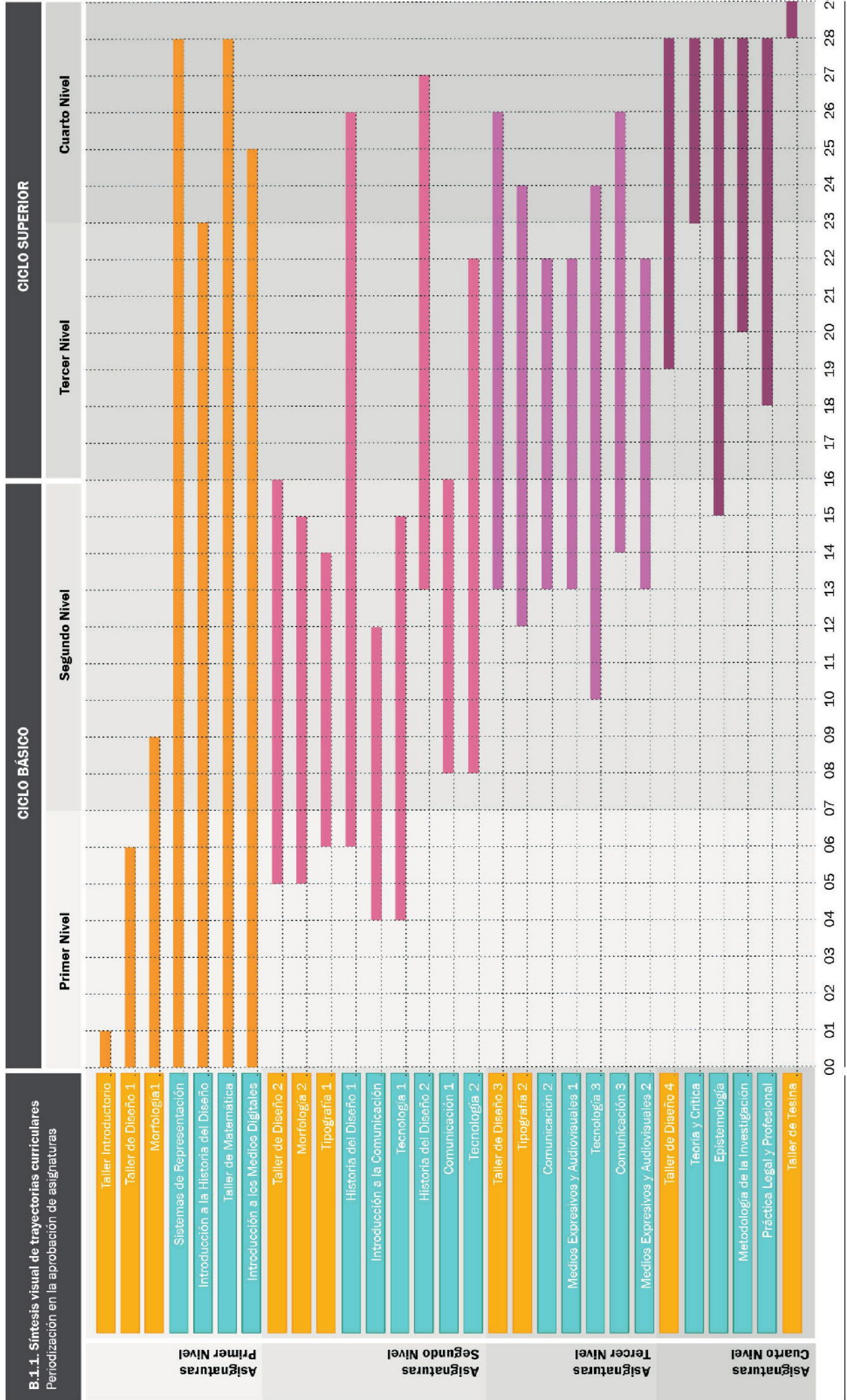
B. Análisis de datos

B.1. Visualización de trayectorias individuales

B.1.1. Síntesis visual de trayectorias curriculares

B.2. Preferencias en la selección de asignaturas optativas y electivas

B.3. Recuperación de contenidos teóricos y prácticos en el tránsito por los Talleres de Diseño y la Tesina de Graduación

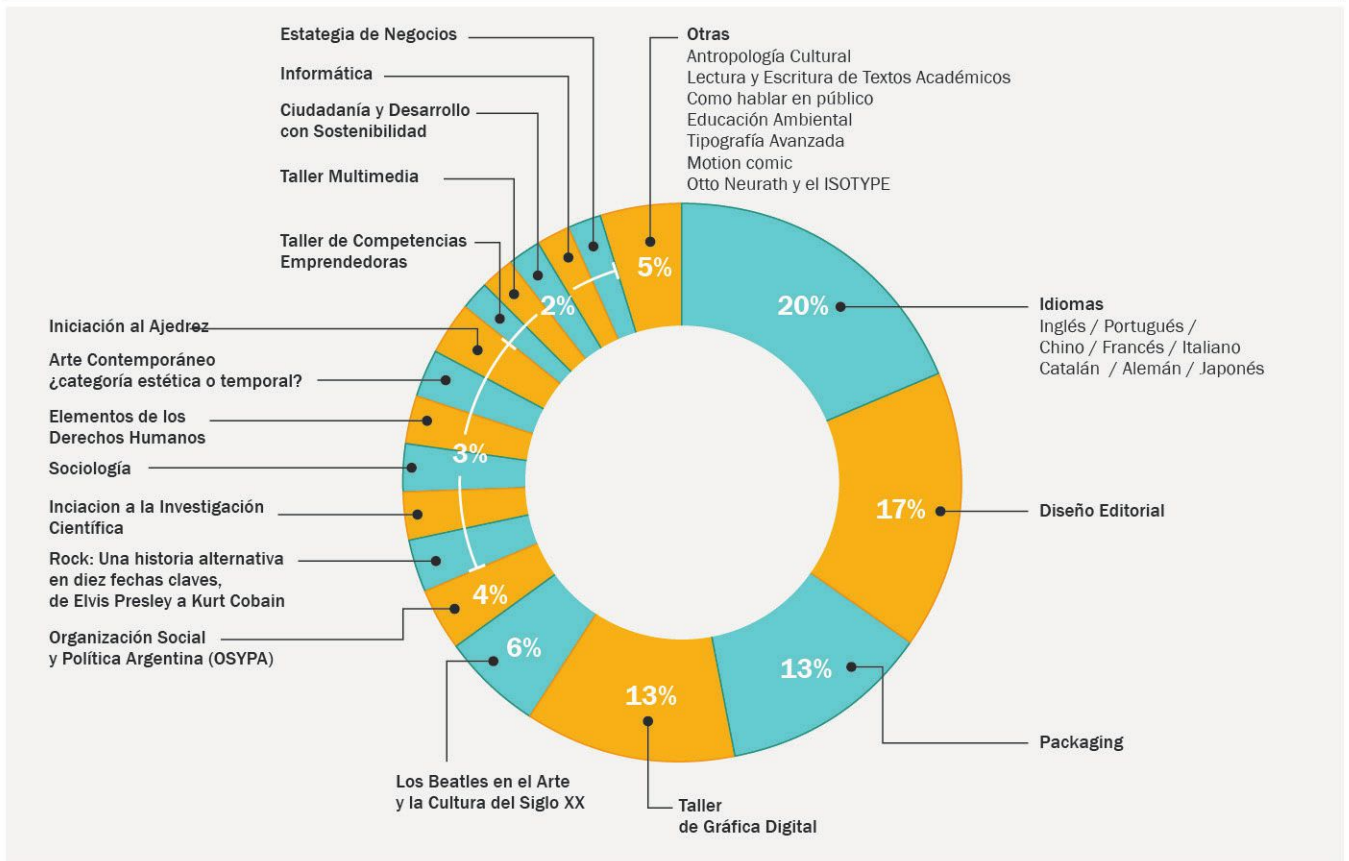


B.1.1. Síntesis visual de trayectorias curriculares
 Periodización en la aprobación de asignaturas

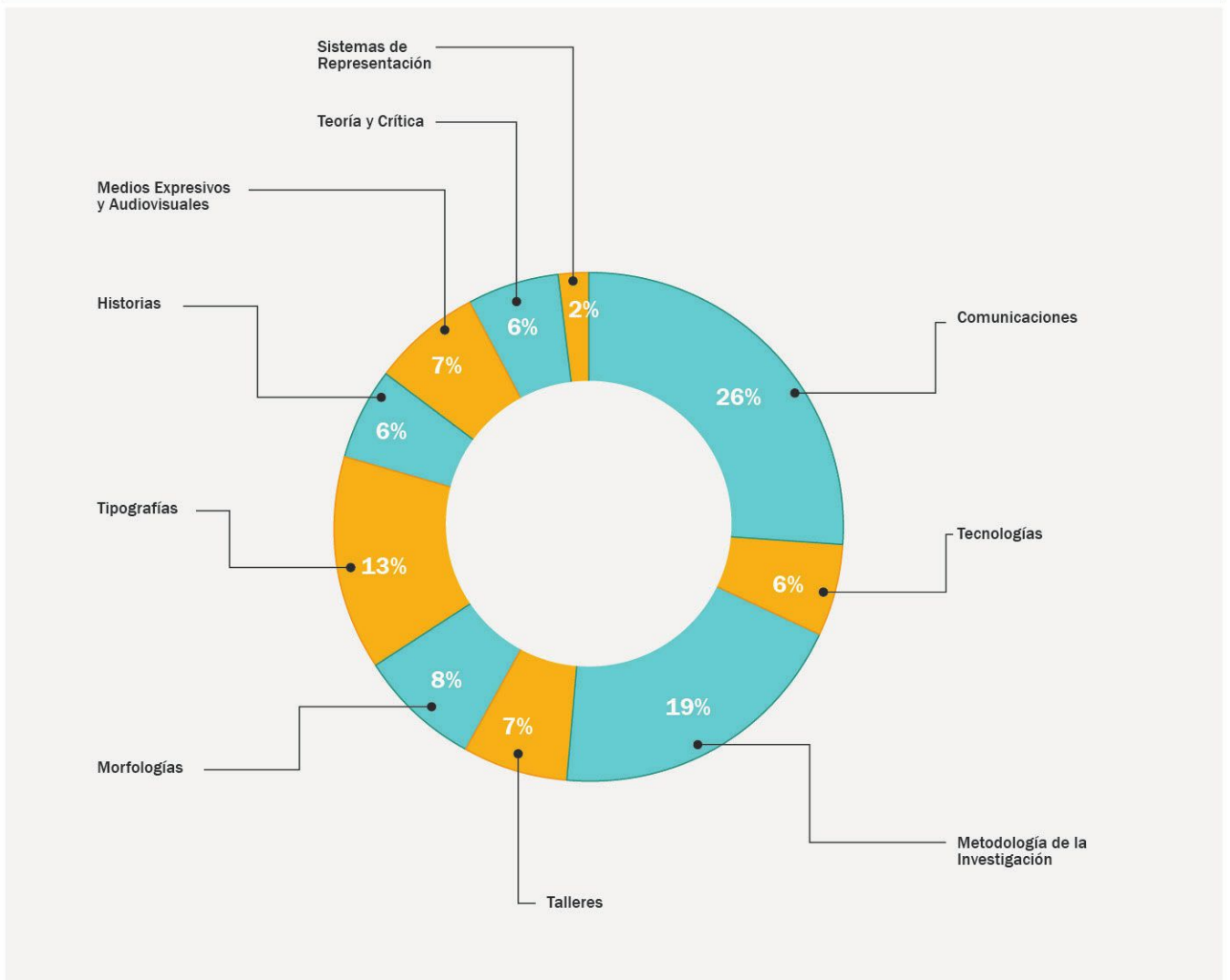
Ref. ■ Asignaturas dictadas con modalidad taller o de cursado obligatorio. ■ Asignaturas teóricas sin obligatoriedad de cursado.

El ordenamiento de las asignaturas coincide con el plan de estudios.

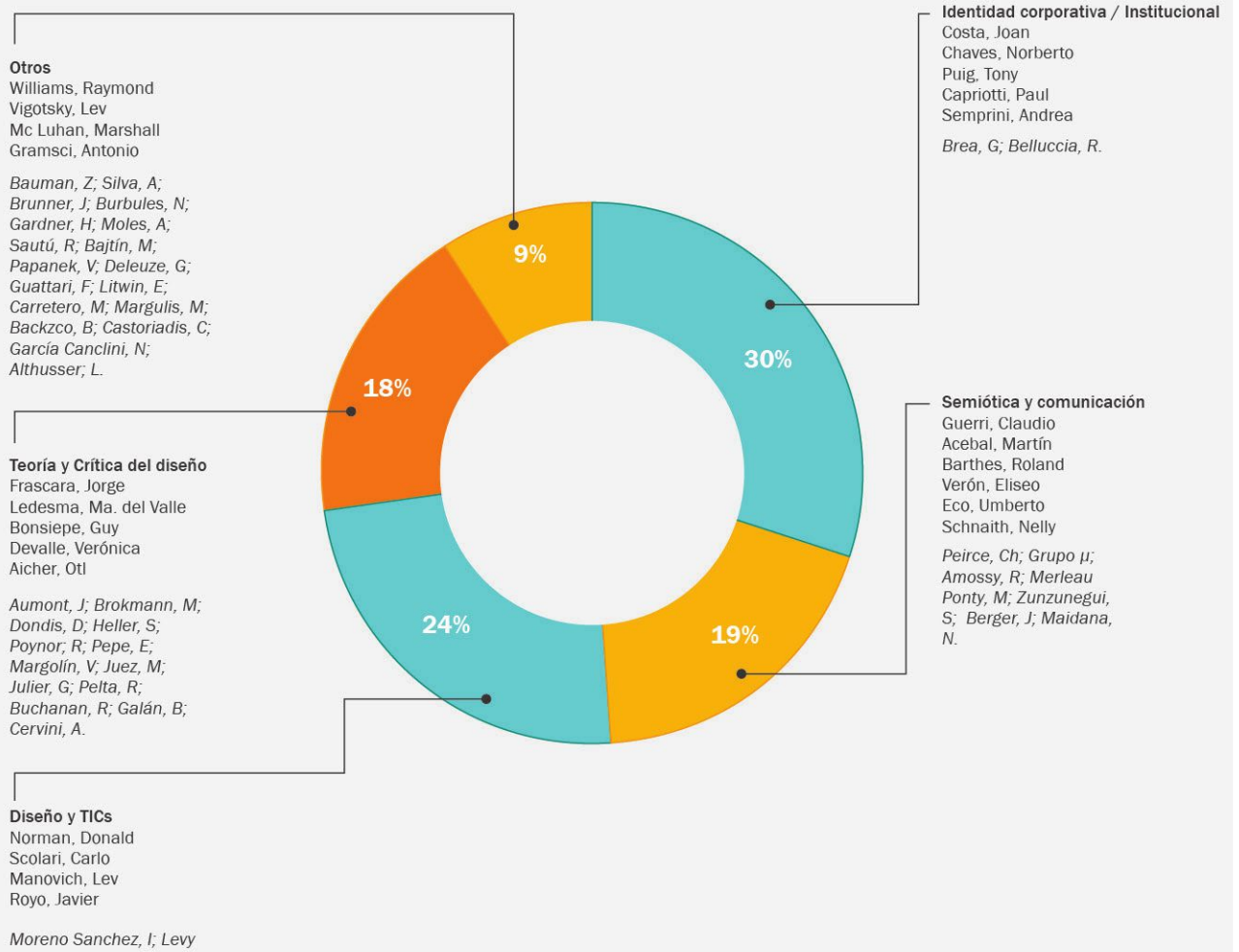
B. 2. Preferencias en la selección de asignaturas Optativas y Electivas



B. 3. Recuperación de contenidos teóricos y prácticos en el tránsito por los Talleres de Diseño y la Tesina de Graduación



B. 4. Recuperación de autores en el tránsito por los Talleres de Diseño y la Tesina de Graduación*



C. Materiales relevados para la construcción de los Antecedentes

C.1. Debates en el marco de la Red DiSur

C.1.1. Entrevista a Lisandro Vogel, representante de la LDCV / FADU-UNL en la Red DiSur

C.2. Principales aportes en el ámbito de SIGRADI

C.3. Congresos sobre enseñanza del diseño organizados por la Universidad de Palermo

C.4. PEEE en el ámbito de la LCDV / FADU-UNL

C.1. Debates en el marco de la Red DiSur

Título de la publicación	"Diversidad e Identidad. IV Encuentro DiSur. UNMdP."
Lugar de publicación	Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño. Universidad de Mar del Plata. Mar del Plata, Argentina.
Acceso	E-book en soporte DVD no disponible online. ISBN: 978-987-544-396-9.
Año	2011
Total de artículos en la publicación	81
Eje 1: Didáctica del proyecto / Pensamiento proyectual / Pedagogía - Enseñanza del diseño	BERTERO, C. El dibujo como herramienta pensamiento proyectual. FERREYRA CENTENO, C. La identidad individual. Disparadora, constructora, verificadora en la creación del pensamiento espacial. GARÓFALO, A., COSTILLA, A. Experiencia Espacio DG. Planificación conjunta y articulación de contenidos.
Eje 2: Currículo / Plan de estudio / Teoría y práctica	DÍAZ AZORIN, C. "Interacciones entre diseño industrial y tecnología desde una perspectiva formativa." MAIDANA, N. y FANTINI, E. "Asignaturas 'Comunicación' de la LDCV / FADU – UNL. Acercad e la trama que articula sus contenidos." MARTÍNEZ, B., MERLOS, N. "Lo que está tejido todo junto. Proyecto y tecnología." POTENZONI, A. "Exploración pedagógico-didáctica disciplinar con orientación proyectual." RODRIGUEZ CIURO, G. "Reflexiones para la articulación de teoría y práctica en un Taller Vertical de Diseño Industrial." TONELLI, I. "La transposición didáctica en la enseñanza del proceso de diseño arquitectónico." STRANO, L. "Proyectualidad. Ciudadanía y articulación con la escuela media. Curso de ingreso integrador para las carreras de la FAUD." TAMAYO, Y; GOLDSACK, R. y GUZZONATO, M. "Diseño de retóricas de inmersión en ficciones interactivas para educación virtual universitaria."
Eje 3: Educación experiencial / Extensión universitaria / Experimentación en contexto real	AIRAUDO, R. "La extensión como herramienta para la formación universitaria. Incorporación curricular de la extensión." AIRAUDO, R. y NAVARRO M. "Expresiva. Incubadora de emprendimientos culturales." ARANGO, D. y otros. "Lo interdisciplinario en el desarrollo de dispositivos ortésicos." BRACONI, L. "Feria Rural Isla Grande." COCATTO, L. "Una luz para La Luciérnaga." ECIOLAZA, G. "Ciencia, tecnología y sociedad. El diseño como bien social." LEMME, A y otros. "El diseño como herramienta pedagógica para la inserción social." MARENGO, C. y otros. "El diseño y la innovación: los requerimientos del medio socio-productivo y la formación de diseñadores industriales en la FAUD-UNC." MARTÍNEZ, S. "La superficie textil. Plan de acción grupal: vinculación entre el hacer y el aprender." NARVAEZ, E. "Generación de espacios para estimular el espíritu emprendedor y la creación de empresas en el ámbito de las carreras de diseño. Gabinete de Emprendedores – Incubadoras de Empresas." NILL, F. "Utilización del color en asentamientos informales- Identificación urbana Barrio San Pedro Pescador, Chaco." PORRÚA, M. y otros. "Vinculos estratégicos. Identidades productivas + capacitación en diseño para la producción." SARALE, L. y BRACONI, L. "Fortalecimiento de la Integración y la identidad Socioeconómica de productores apícolas del departamento de Tunuyan, Mendoza."

C.1.1. Entrevista a Lisandro Vogel, representante de la LDCV / FADU-UNL en la Red DiSur

*Coordinador de Atención y Orientación al Estudiante. FADU-UNL | Comunicación personal, 4 de agosto de 2016.

E.F. - ¿Cuáles son los ejes centrales de debate hoy en el marco de la Red?

L.V.- En cuanto al funcionamiento de la Red, el Foro de Decanos trabaja sobre la cuestión general académica institucional de las carreras de diseño y en los de Directores de Carrera se trabaja la cuestión práctica o referida a la integración de las carreras. Lo que se viene trabajando mucho estos últimos encuentros es por un lado la conformación de una base estadística del Cono Sur para decir cómo está posicionado el diseño. Se pretende llegar a tener datos de cómo están distribuidos los profesionales una vez que se reciben, hacia donde van, en qué áreas trabajan, pero en realidad ninguna universidad todavía tiene datos certeros relevados acerca de esto y todos los que estamos participando del Foro lo hacemos como actividad extra a otras tareas cotidianas, eso incide en la disponibilidad de tiempos, porque este trabajo demanda un esfuerzo enorme. Algunos tienen algún tipo de registro 'de motu proprio' se podría decir, pero no se sabe muy bien el nivel de exhaustividad de esos relevamientos. Otros optamos por empezar a armar una matriz para comenzar a recolectar estos datos.

En cuanto a temáticas, se habla mucho en el diseño enfocado en lo regional o sea, apuntando a una mirada del diseño como disciplina mejoradora de la vida de la región en donde se inserta cada profesional y las áreas de producción. En Argentina por ejemplo, con la cantidad de universidades que tenés la incidencia regional es muy fuerte. En Cuyo por ejemplo, el diseñador tiene un tipo de trabajo, en Misiones tiene otro, entonces interesa como ese trabajo se enfoca regionalmente. Otra cosa que se está trabajando es la posibilidad de intercambios regionales, tanto para estudiantes como para docentes. Abrir las puertas a intercambios para enriquecer la disciplina en entender estas lógicas de contextos regionales que tenemos y en donde se inserta el diseño. Si un diseñador está acostumbrado a trabajar para la producción agropecuaria de esta zona Litoral, si se va a Cuyo por ejemplo, va a trabajar en relación con la producción vitivinícola y si se va a Misiones trabajará en la industria maderera o turística. Pero hay que ver esas realidades como potenciadoras. Así, generar los intercambios que otras carreras tienen muy aceitados, por ejemplo los médicos que tienen las residencias cruzadas o los arquitectos que tienen en el ArquiSur un taller virtual intercátedra

E.F.- ¿Habría entonces una búsqueda de un perfil de identidad desde lo curricular?

L.V.- La idea es trabajar sobre el perfil de la carrera por fuera de un ideal teórico, más allá de que sea necesario tenerlo, pero dejar de enseñar desde ahí y empezar a trabajar eso fuertemente anclado desde lo local y lo regional. Está el interés puesto ahí porque se han repetido las percepciones cuando uno habla con la gente de otros lados, siente que está esta cuestión del canon del diseño establecido de manera teórica pero falta el vínculo y cuando encontrás un profesional que se metió e hizo las vinculaciones con la producción, hay resultados muy buenos y que realmente

se ve que se mejora en varios aspectos lo productivo y lo disciplinar. Está esa concepción que el diseño es para las grandes empresas corporativas multinacionales pero no la bajada a lo local, ese es el ámbito de inserción más directo y el primero y en muchos casos el único que tenés y el que relamente puede llegar a modificar la cuestión de una ciudad o un pueblo o una región. ¿Qué incidencia puede tener el diseño en esta región? y bueno, hay que insertar ahí, si esperamos a la multinacional y la localidad no puede ver el potencial que otorga el diseño, se pierde un eje de posible crecimiento.

E.F.- ¿Esto se vuelca en alguna publicación?

L.V.- Sí, están las Actas de Funcionamiento. Una de las principales cosas que hay hoy, y es en lo que estamos trabajando son las diferencias curriculares que tienen las universidades estatales. Como son todas autónomas y tienen sus propios estatutos y reglamentaciones, se busca ver como se compatibiliza por ejemplo, el intercambio. Hay universidades que lo tienen como carga de optativas, o hay otras que permiten firmar convenios con empresas para el desarrollo de actividades de investigación, pero no lo tienen por estatuto. Entonces para cada actividad que se propone, frente a esa diversidad y a la ausencia de una entidad o de una regulación macro de la enseñanza o del ejercicio profesional a nivel nacional, cada uno se enfrenta a ese tipo de trabas si se quiere. Entonces está ese espíritu para saber cómo cada uno tiene que hacer en su universidad para lograr este tipo de actividades. En el último Pre-DiSur se llegó a resumir esta voluntad de llevarlo a cabo. Eso es muy relevante porque lo firmaron todos los que formamos parta y como primera experiencia se pretende hacer algo similar a lo que se hace en ArquiSur: un taller virtual de diseño que vincule vía redes a alumnos y docentes para trabajar, todos compartiendo un mismo espacio.

E.F.- Puedo por ejemplo, trabajar como docente con un alumno de Mendoza y con otros docentes de otros lugares...

L.V.- Exacto, esa fue una de las últimas resoluciones de plebiscito. Esto vamos a ponerlo en funcionamiento a manera de ensayo, a ver cómo resulta, para a posteriori ir puliendo y ver los resultados. Hoy por hoy mucho de todo esto depende de la voluntad de los involucrados, porque una de las trabas es por ejemplo que no se pueden otorgar créditos porque no está avalado por el Consejo Directivo. Por eso, ahora sólo tiene un carácter de ensayo para luego buscar la aprobación que esto otorgue créditos como optativa. Yo creo que incluso ArquiSur se sigue haciendo sin reconocimiento de este tipo, lo que pasa es que parte de la comunidad académica sabe lo mucho que aporta ese tipo de actividades. Pero el reconocimiento siempre nos permitiría la suma de más voluntades y mayores grados de compromiso.

E.F.- O sea que hay objetivos realmente 'de máxima'...

L.V.- El problema es que esto todavía no se sabe, no se conoce, y es mucho el trabajo que demanda. En mi caso, quisiera siempre tener más tiempo para poder hacer más cosas de este tipo. También nosotros, la UNL, somos la tercera en número de inscriptos, detrás de UBA y Córdoba. En el resto de las universidades, las carreras de diseño son de inscripción no masiva. Te hablo de 50-60 ingresantes por año. Nosotros tenemos alrededor de 200 de mínima y una serie de alumnos acumulados en los otros años con distintos grados de avance lo que hace que la complejidad crezca mucho. En San Juan, por ejemplo, con 40 ingresantes por año, es como que se sabe la historia académica de cada alumno. Si se pudiera tener un seguimiento así, uno podría conocer

situaciones particulares. Eso sería muy bueno porque se podrían pensar como un índice de la situación global.

El tipo de trabajo del que te hablaba, no lo podemos hacer de un modo micro, porque un taller tiene 200 alumnos, entonces un docente no puede hacer el trabajo con los 200, porque no todos los docentes tienen porqué querer engancharse en la actividad, y si se engancha un docente, tal vez no todos sus alumnos lo hacen, entonces todo se empieza a disgregar. Por otro lado, no podés sacar a los grupos por fuera de los tiempos de cursada que el propio docente imprime, entonces empieza a tener una complejidad que hoy por hoy te demuestra que esa masividad es un obstáculo que estamos viendo la manera de cómo superar.

Pero una vez que se pueda hacer, pensá que podemos organizar por ejemplo viajes con contingentes a otras universidades para poder conocer otras realidades, otras regiones otras problemáticas.

E.F.- En mi hipótesis, planteo que hay un problema de articulación teoría-práctica, es decir que los alumnos en general tienden a inclinarse hacia las asignaturas prácticas y las teóricas aparecen relegadas. El síntoma es que llegan chicos a Taller 4 sin Introducción a la Comunicación, sin Medios, incluso, salteando talleres, por ejemplo, Tipografía. Entonces hay una respuesta inmediata que es la de las correlatividades directas.

L.V.- Esa sería la respuesta inmediata, operativa.

E.F.- Exacto, por otro lado, eso queda como el detonante, pero también hay una elección de recorridos por el Plan en donde el estudiante elige y lo hace deliberadamente, planean el recorrido de esa manera. Y luego cada docente intenta reponer lo que faltó. ¿Hay entonces alguna manera de acceder a esos recorridos? ¿Existe algún tipo de relevamiento acerca de cómo los chicos transitan la carrera?

L.V.- A raíz de lo que se hizo para acreditación de Arquitectura, planteé un trabajo de relevamiento similar para las demás carreras, pero es una tarea que demanda mucho tiempo y recursos humanos. Estoy esperando entonces una resolución porque encontré varios indicadores interesantes. Por ejemplo, tomando como recorte temporal de aquí a 8 años hacia atrás sería posible ver en las diferentes asignaturas el número de inscriptos y los que promocionan y regularizan, cuántos se inscriben por primera vez, cuántos son recursantes... esto nos permitiría obtener porcentajes por materia, pero no como recorridos individuales. Para eso, habría que tomar casos testigos pero demanda otro tipo de tareas porque hay que ver la historia académica alumno por alumno. Hemos hechos tres o cuatro casos a ver qué salía pero demanda mucho tiempo canalizar caso por caso.

En base a eso (cuando analizamos para Arquitectura) encontramos similitudes. En los recorridos se ven síntomas de este tipo, y también aparecen los 'embudos' que a simple vista parecen ser una materia, pero hay dos o tres materias por detrás de esa.

Ya en relación con los talleres y la práctica, tengo yo también una hipótesis, por lo que veo y lo que ocurre aquí en mi trabajo, que creo que no hay un trabajo sobre lo conceptual en los talleres, sino un trabajo sobre la forma heredado de la carrera de arquitectura. Se trabaja sobre la forma independientemente de lo que eso traiga consigo teóricamente. Pasa en arquitectura y pasa en diseño. Tiene que ver con la corrección sobre lo formal, pasa sobre la composición formal visual

pero no se trabaja sobre lo funcional, aparece desvalorizada. Los graduados, después te dicen 'en taller no me lo hubieran aprobado nunca, pero lo tengo que hacer así porque así le sirve a mi cliente, o a los clientes de mis clientes'. Esa dimensión de la funcionalidad se deja de lado y se pasa fuertemente por la dimensión estética.

E.F.- Y en esa lógica, la teoría se supedita a la memoria descriptiva. Pero la memoria descriptiva se hace después...

L.V.- Es que acá no se hace un brief, si los docentes exigieran ajustarse al brief. En el proceso va acomodándose la cuestión estética y después no importa si tenía que ser tal pieza y terminó siendo tal otro, o si tenía que responder a ciertos criterios y luego se modifican porque la cuestión estética dicta cómo deben acomodarse las cosas cuando en realidad vos lo que necesitás es al revés.

C.2. Principales aportes en el ámbito de SIGradI

Título de la publicación	<i>Didáctica Proyectual y Entornos Postdigitales. Prácticas y reflexiones en escuelas latinoamericanas de Arquitectura y Diseño.</i> Diana Rodríguez Barros, María Elena Tosello, David Moreno Sperling (Editores). SIGRADI - UNMDP.
Lugar de publicación	Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño. Universidad de Mar del Plata. Mar del Plata, Argentina.
Acceso	https://www.researchgate.net/profile/David_Sperling/publication/287204711_Didactica_Proyectual_y_Entornos_Postdigitales/links/5672fb1308ae1557cf493f03/Didactica-Proyectual-y-Entornos-Postdigitales.pdf . ISBN 978-987-544-545-1
Año	2013
Total de artículos en la publicación	23
Eje 1: Didáctica del proyecto / Pensamiento proyectual / Pedagogía - Enseñanza del diseño	FOLLONIER A. y CASTILLO, M. "Experiencias Didácticas en el Paradigma educativo multimedial." PIERAGOSTINI, P. y OSELLA, M. "De la esfera al laberinto. Enseñanza del Diseño con Integración de las Tecnologías de la Comunicación y la Información." TOSELLO, M. "La experiencia de habitar en Espacios Virtuales Interactivos."
Eje 2: Currículo / Plan de estudio / Teoría y práctica	RODRÍGUEZ BARROS, D. y MANDAGARÁN, M. "Diseñando experiencias de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva del Pensamiento de Diseño en entorno postdigital."
Eje 3: Educación experiencial / Extensión universitaria / Experimentación en contexto real	MOLINAS, I. "Experimentación artística y experiencia educativa: anotaciones a partir del arte indisciplinado de Abel Monasterolo."

C.3. Congresos sobre enseñanza del diseño organizados por la Universidad de Palermo

Título de la publicación	Actas de Diseño N°11 Año VI, Vol. 11, Julio 2011, Buenos Aires, Argentina V Encuentro Latinoamericano de Diseño "Diseño en Palermo". Primer Congreso Latinoamericano de Enseñanza del Diseño
Lugar de publicación	Facultad de Diseño y Comunicación. Universidad de Palermo. Buenos Aires, Argentina.
Acceso	http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_publicacion.php?id_libro=339 ISSN: 1850-2032
Año	2011
Total de artículos en la publicación	43
Eje 1: Didáctica del proyecto / Pensamiento proyectual / Pedagogía - Enseñanza del diseño	PORTUGAL, C. y de SOUZA, R. "Reflexões sobre Design, Cultura Visual e Educação na pós-modernidade." CASAKIN, H. y KREITLER S. "Motivación para la Creatividad en Estudiantes de Diseño: Implementación de una Estrategia Pedagógica."
Eje 2: Currículo / Plan de estudio / Teoría y práctica	ROJAS CALDELA, F. "El diseñador y la formación de las habilidades escritas en la educación pública Mexicana." CERONE MASI, N. "Por una educación visual." BIANCHI BUSTOS, M. "La (¿)comunicación escrita de los estudiantes que ingresan al primer año de la universidad."
Eje 3: Educación experiencial / Extensión universitaria / Experimentación en contexto real	POTENZONI, A., GIUDICI, F., QUIROGA, H. y otros. "Experiencia pedagógica didáctica de valoración del patrimonio cultural con orientación proyectual." SEVILLA CADAVID, G. "La Experimentación en el Diseño Industrial"
Título de la publicación	Actas de Diseño N°12 Año VI, Vol. 12, Marzo 2012, Buenos Aires, Argentina VI Encuentro Latinoamericano de Diseño "Diseño en Palermo". Segundo Congreso Latinoamericano de Enseñanza del Diseño
Lugar de publicación	Facultad de Diseño y Comunicación. Universidad de Palermo. Buenos Aires, Argentina.
Acceso	http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_publicacion.php?id_libro=381 ISSN: 1850-2032
Año	2012
Total de artículos en la publicación	22
Eje 1	ARÁMBULA, P. "La teoría de la complejidad como guía en el aula de diseño." BASTERRECHEA, L., VALDÉS, S. y CHALKHO, R. "Elaboración y aplicación de dispositivos didácticos para la enseñanza de la Historia en las carreras de diseño." DOLDAN, J. "La Formación del estudiante en diseño del 'no lugar'. El caso del aula. Señalización del Museo Eduardo Sívori."
Eje 2	ARÁMBULA, P. "La teoría de la complejidad como guía en el aula de diseño." BASTERRECHEA, L., VALDÉS, S. y CHALKHO, R. "Elaboración y aplicación de dispositivos didácticos para la enseñanza de la Historia en las carreras de diseño."
Eje 3	MARCHISIO, M. y BUGUÑA, P. "El diseño para todos - la importancia de la investigación: De la exclusión a la inclusión" IURCOVICH, P. "Aplicación de un Proyecto de Consultoría en Comunicaciones vinculado a una empresa real." CASTRO, J. "Investigación-Acción y Educación para la Sustentabilidad."

Título de la publicación	Actas de Diseño N°13 Año VI, Vol. 13, Julio 2012, Buenos Aires, Argentina VII Encuentro Latinoamericano de Diseño 'Diseño en Palermo'. Comunicaciones Académicas.
Lugar de publicación	Facultad de Diseño y Comunicación. Universidad de Palermo. Buenos Aires, Argentina.
Acceso	http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_publicacion.php?id_libro=396 ISSN: 1850-2032
Año	2012
Total de artículos en la publicación	20
Eje 1	ÁLVAREZ, F. y MARTÍNEZ, E. "La solución de problemas en diseño una aproximación desde los estilos cognitivos."
Eje 2	GARCÍA SASTRE, M. "Alfabetización académica: variables de las dificultades para la producción y comprensión de textos en los alumnos universitarios. Alcances y perspectivas." MARTÍNEZ, H. "Aprendizaje significativo a partir de actividades integradoras en el currículo. Experiencia de integración de saberes en el Segundo semestre de Diseño industrial de la Universidad del Norte."
Eje 3	ALARCON CASTRO, J. y CERECEDA, G. "Enseñanza del diseño en base a proyectos colaborativos con empresas." PÉREZ CARDONA, C. y SUÁREZ GAVIRIA, L. "Semilleros de investigación estética y creación: Diálogos y Prácticas Pedagógicas."

Título de la publicación	Actas de Diseño N°14 Año VII, Vol. 13, Marzo 2013, Buenos Aires, Argentina VII Encuentro Latinoamericano de Diseño "Diseño en Palermo". Tercer Congreso Latinoamericano de Enseñanza del Diseño Julio 2012, Buenos Aires, Argentina.
Lugar de publicación	Facultad de Diseño y Comunicación. Universidad de Palermo. Buenos Aires, Argentina.
Acceso	http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_publicacion.php?id_libro=435 . ISSN: 1850-2032
Año	2012
Total de artículos en la publicación	17
Eje 1	ABRAHAM, M. y MENSÓ, C. "El mensaje construido."
Eje 2	NAVARRETE, S. "Conocimiento y creatividad. El desafío de repensar nuestros planes de estudios."
Eje 3	MARENGO, C. y MOISSET, I. "Gestión del diseño y la innovación: la relación universidad - entramado socio-productivo."

Título de la publicación	Actas de Diseño N°15 Año VIII, Vol. 15, Julio 2013, Buenos Aires, Argentina VIII Encuentro Latinoamericano de Diseño "Diseño en Palermo". Comunicaciones Académicas. Julio 2013, Buenos Aires, Argentina.
Lugar de publicación	Facultad de Diseño y Comunicación. Universidad de Palermo. Buenos Aires, Argentina.
Acceso	http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_publicacion.php?id_libro=456 ISSN: 1850-2032
Año	2013
Total de artículos en la publicación	25
Eje 1	LÓPEZ, C. "Miradas hacia la educación pensando en la profesionalización del diseñador." MORENO CUESTA, R. y ESTEVE SENDRA, C. "Metodologías activas: proyectos de diseño de producto de la Escuela de Arte y Superior de Diseño de Valencia." PORTALÉS MAÑANÓS, A. y ESTEVE SENDRA, C. "El taller de proyectos: metodología docente activa." VILCHIS ESQUIVEL, L. "La inteligencia, alfaguara de la creatividad."
Eje 2	CASTALDO SUAU, B. "La didáctica del diseño bajo la perspectiva de la teoría general de sistemas (TGS)." GONZÁLEZ, N. y GARCÍA, O. "Humanizar a la Facultad a través del arte en Ingeniería: una aproximación a la construcción de un objeto de conocimiento interdisciplinario." MARCHISIO, M. y BUGUÑA, P. "Investigación-acción y educación para la sustentabilidad."
Eje 3	---
Título de la publicación	Actas de Diseño N°16 Año VIII, Vol. 16, Marzo 2014, Buenos Aires, Argentina VIII Encuentro Latinoamericano de Diseño "Diseño en Palermo" Cuarto Congreso Latinoamericano de Enseñanza del Diseño.
Lugar de publicación	Facultad de Diseño y Comunicación. Universidad de Palermo. Buenos Aires, Argentina.
Acceso	http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_publicacion.php?id_libro=478 ISSN: 1850-2032
Año	2013
Total de artículos en la publicación	19
Eje 1	SOLANO ANDRADE, A. "La enseñanza del boceto como objeto de diseño." SAAVEDRA TORRES, E. "Ser antes que hacer. Consideraciones y experiencias en el aula para formación integral del ser del Diseñador." CASAKIN, H. y KREITLER, S. "El significado de los referentes en la enseñanza del diseño." ABATE, S. y GUITELMAN, S. "Experiencias docentes positivas en el Taller de Diseño. Sentidos y preguntas."
Eje 2	VELLEDA BRISOLARA, D. "Pensando o currículo para um novo curso de design no Sul do Brasil." HERNÁNDEZ SANDOVAL, A. "Enseñar competencias lingüísticas a los diseñadores." GUTIERREZ BORRERO, A. "Intersubjetividad y articulación de comunidades de diseñadores."
Eje 3: Educación experiencial / Extensión universitaria / Experimentación en contexto real	CASTRO FALERO, J. "La formación del diseñador-emprendedor."

Título de la publicación	Actas de Diseño N°17 Año IX, Vol. 17, Julio 2014, Buenos Aires, Argentina IX Encuentro Latinoamericano de Diseño "Diseño en Palermo" V Congreso Latinoamericano de Enseñanza del Diseño Comunicaciones Académicas
Lugar de publicación	Facultad de Diseño y Comunicación. Universidad de Palermo. Buenos Aires, Argentina.
Acceso	http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_publicacion.php?id_libro=485 ISSN: 1850-2032
Año	2014
Total de artículos en la publicación	24
Eje 1	COLCHETE FILHO, A. y FOLENA CARDOSO, C. "Desenho como um processo inconsciente e criativo de projeto." AGUIRRE, J. "Aprender y enseñar la complejidad en el diseño."
Eje 2	LOZANO CASTRO, R. "Aporte curricular en la Licenciatura de Diseño de la FADU."
Eje 3	QUIROGA BUITRAGO, N. "Diseño con proyección social: sinergia entre la academia y los procesos comunitarios." CASTELLANOS, A. y FERNÁNDEZ, L. "El diseño de sistemas-producto. Una experiencia de investigación, formación y extensión académica." BRAIDA, F. "De 'Aprendizagem baseada em problemas' à 'Aprendizagem baseada em projetos': estratégias metodológicas para o ensino de projeto nos cursos de Design à luz dos paradigmas contemporâneos."

Título de la publicación	Actas de Diseño N°18 Año IX, Vol. 18, Julio 2014, Buenos Aires, Argentina IX Encuentro Latinoamericano de Diseño "Diseño en Palermo" r nV Congreso Latinoamericano de Enseñanza del Diseño Comunicaciones Académicas.
Lugar de publicación	Facultad de Diseño y Comunicación. Universidad de Palermo. Buenos Aires, Argentina.
Acceso	http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_publicacion.php?id_libro=534 ISSN: 1850-2032
Año	2014
Total de artículos en la publicación	15
Eje 1: Didáctica del proyecto / Pensamiento proyectual / Pedagogía - Enseñanza del diseño	CHICAIZA AYALA, D. "Estrategia metodológica con enfoque interdisciplinario entre las áreas de diseño gráfico y diseño de productos del taller de diseño." LÓPEZ, M. "Diseño & Marketing: la enseñanza."
Eje 2: Currículo / Plan de estudio / Teoría y práctica	GONZÁLEZ del RIO, J. AMPUERO-CANELLAS, O. y JORDA-ALBIÑANA, B. "La disciplina del diseño gráfico en la formación universitaria del diseñador industrial."
Eje 3: Educación experiencial / Extensión universitaria / Experimentación en contexto real	de ALMEIDA SOUZA, P. y SIMON FACTUM, A. "Design participativo como ferramenta de transformação social."

Título de la publicación	Actas de Diseño N°19 Año X, Vol. 19, Julio 2015, Buenos Aires, Argentina X Encuentro Latinoamericano de Diseño "Diseño en Palermo" VI Congreso Latinoamericano de Enseñanza del Diseño.
Lugar de publicación	Facultad de Diseño y Comunicación. Universidad de Palermo. Buenos Aires, Argentina.
Acceso	http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_publicacion.php?id_libro=541 ISSN: 1850-2032
Año	2015
Total de artículos en la publicación	42
Eje 1	DOLDAN, J. "El impacto de las nuevas tecnologías en la enseñanza del diseño." GONZÁLEZ, S. y ALONSO CALERO, J. "Estrategias docentes en la interacción Arte / Diseño en la enseñanza superior de las Bellas Artes." HAMUY PINTO, E. "Pensamiento Proyectual en las conversaciones asincrónicas del Taller de Diseño: estudio piloto." OSNAYA, S. "Una estrategia metodológica para la enseñanza del proceso de diseño." RAMÍREZ, C. "Aportes para la autogestión del diseñador. Experiencia en el aula." ROSELLINI, F. "Capacidades de Diseño en la Fase de Resolución Tecnológica." TOSELLO, M., BREDANINI, G., DALLA COSTA, M. y otros. "Una didáctica proyectual para aprendizajes significativos y colaborativos."
Eje 2	MÚNERA, G. "El diseño gráfico: cuestión de investigar." PÉREZ PEÑA, N. "Hacia una pedagogía modular en diseño." VILCHIS ESQUIVEL, L. "Reflexión sobre los métodos para la enseñanza del Diseño."
Eje 3	DURÁN, E., CARRILLO, E., y LEAL, I. "Enseñanza del diseño en procesos de innovación interdisciplinaria." GUERRERO CHINOME, E. "Una propuesta de construir conocimiento: Ciudad – Texto." LOPEZ, C. y BERGOMI, P. "El rol del sistema educativo como articulador del diálogo proyectista – emprendedor." MOYANO, C., MUSSIO, C., BILBAO, C., y otros "Relación estratégica del diseño con el medio social, cultural, productivo y ambiental local." QUIÑONES AGUILAR, C. y RUIZ BARRAGÁN, J. "Emprendimiento basado en diseño y transformación social." RIVERA GUTIÉRREZ, E., HIGUERA ZIMBRÓN, A., DÍAZ LÓPEZ, M. y otros. "Estrategias de vinculación académico – laboral." SILVA, P., de LUNA PARÍSIO, C. y VIEIRA ARRUDA, A. "A integração entre as universidades e os setores produtivos."
Título de la publicación	Actas de Diseño N°20 Año X, Vol. 20, Marzo 2016, Buenos Aires, Argentina X Encuentro Latinoamericano de Diseño "Diseño en Palermo" VI Congreso Latinoamericano de de Enseñanza del Diseño.
Lugar de publicación	Facultad de Diseño y Comunicación. Universidad de Palermo. Buenos Aires, Argentina.
Acceso	http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_publicacion.php?id_libro=588 ISSN: 1850-2032
Año	2015
Total de artículos en la publicación	10
Eje 1	---
Eje 2:	---

Eje 3	OVALLE AMARILLO, M. "Constructivismo en la pedagogía del Diseño Industrial: ¿qué aprenden los alumnos?"
--------------	---

Título de la publicación	Actas de Diseño N°21 Año XI, Vol. 21, Julio 2016, Buenos Aires, Argentina <i>XI Encuentro Latinoamericano de Diseño "Diseño en Palermo" VII Congreso Latinoamericano de Enseñanza del Diseño Julio 2016, Buenos Aires, Argentina.</i>
Lugar de publicación	Facultad de Diseño y Comunicación. Universidad de Palermo. Buenos Aires, Argentina.
Acceso	http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_publicacion.php?id_libro=601 ISSN: 1850-2032
Año	2016
Total de artículos en la publicación	41
Eje 1: Didáctica del proyecto / Pensamiento proyectual / Pedagogía - Enseñanza del diseño	BERTONI, G. "Forma, materia y percepción en el diseño. Taller de Morfología I." COLCHETE FILHO, A. y FOLENA CARDOSO, C. "Novos paradigmas e o ensino de arquitetura para alunos ingressantes." Fantini, E. y Badella, M. "Pensamiento proyectual y teoría del diseño. Un análisis de las prácticas docentes." JUANI, G., BERGERO, D. y GORODISCHER, H. "Reflexiones sobre las estrategias de enseñanza utilizadas en el Taller de Diseño III." RICCETTI, T., y MARCONDES MARTINS, N. "A prática docente e discente da atividade do projeto integrado - uma experiência do curso de design de produto." SÁNCHEZ RIAÑO, V., NOVOA MONTOYA, A. y SCHRADER VALENCIA, C. "Hacia una pedagogía para la creatividad y el desarrollo del pensamiento." STIPECH, A. y de MONTE, A. "Intersticios pedagógicos en el aprendizaje de la arquitectura. La visualización de información como instrumento en el proceso proyectual."
Eje 2: Currículo / Plan de estudio / Teoría y práctica	BARRIOS BARRAZA, A. "El proyecto de aula en la disciplina del diseño como generador de un modelo productivo con incidencia en el entorno." DANTAS, D. "Diagnóstico como ferramenta para a proposta de revisão de projetos político- pedagógicos." OCHOA, A. y AGUSTO, F. "La enseñanza de la Historia en diseño industrial. Consideraciones pedagógicas al respecto."
Eje 3: Educación experiencial / Extensión universitaria / Experimentación en contexto real	de ABREU, B. "Tipografía urbana: a cidade como cenário de aprendizagem." CAZZONI GONÇALVES, M. y PEREIRA de ANDRADE, A. "A voz da Capoeira: design social aplicada em jornal comunitário." HORTA, A. "Design para a diversidade cultural na escola infantil Rita Aparecida da Conceição Ribeiro e Anderson." LÓPEZ, C. "Enseñanza del Diseño, fase dos "Producción y Financiamiento". Financiando proyectos iniciales con programas de ayuda al neo diseñador." RIVADENEIRA TOLEDO, A. "Enfoque Educativo de Empresa para que los estudiantes universitarios practiquen de manera real con empresas y clientes."

C.4. PEEE en el ámbito de la LCDV / FADU-UNL

Título de las PEEE	"Taller de Cerámica La Guardia. Diseño de un Stand de Exposiciones"
Año	2015
Asignatura en la que se incluye	Tecnología 3
Reseña	<p>La asignatura supone la proyectación de dispositivos volumétricos, prestando especial atención a su resolución física y a la manera en que se comportan los materiales de acuerdo al emplazamiento que tendrán y al sentido que ayudan a construir como parte de un objeto diseñado. Para el desarrollo de la PEEE, la cátedra identifica como problemática la ausencia de soportes para la exhibición, en ferias y encuentros locales, nacionales y regionales, de los productos realizados por los artesanos del Taller de Cerámica de La Guardia dependiente del Liceo Municipal 'Antonio Fuentes del Arco'. El objetivo de la institución es "rescatar la identidad del lugar, investigando, replicando y recreando las formas y técnicas prehispánicas" Meyer (2015-a: 4). La PEEE plantea:</p> <p style="padding-left: 40px;">La iniciativa de trabajar en el diseño de un "Stand" para contribuir con las políticas que posibilitan el desarrollo y sustento de actividades económicas de base cultural de la región. El interés de trabajar con esta entidad tiene como propósito contribuir a su sostenimiento, a la vez que promocionar la actividad de los artesanos, promoviendo su imagen tradicional en ferias y eventos, a partir de la 'Creación de Identidad' y mejorar la exhibición de sus artesanías (5).</p> <p>En los relevamientos realizados por equipo de trabajo, se detecta que el Taller de Cerámica no cuenta con dispositivos materiales que permitan mostrar y comercializar las piezas, acciones posibilitantes para su sostenibilidad económica. En este sentido, se establece como objetivo principal de la propuesta, la necesidad de fomentar en los estudiantes "el compromiso social y cultural de los futuros profesionales con el medio en que desarrollan su actividad" (4). Consideramos importante destacar que, al momento de finalizar los trabajos, la cátedra subraya el alto grado de adaptación que los estudiantes lograron con el medio y los intercambios que se propiciaron con los artesanos y artistas del Taller. A la vez, se remarca el compromiso con el trabajo colaborativo que ese intercambio permitió generar para el diseño de los artefactos de exhibición (2015-b, 2).</p>

Título de las PEEE	"Criterios lúdicos e informativos para el diseño de dispositivos comunicacionales: la promoción del concepto de soberanía alimentaria"
Año	2016
Asignatura en la que se incluye	Taller de Diseño 3 - Cátedra Gorodischer
Reseña	<p>La propuesta de trabajo surge de la detección, por parte de los docentes, de diferentes problemas en la resolución de los materiales con que se instruye a los alumnos de escuelas secundarias de Santa Fe acerca de la importancia de la soberanía alimentaria. En la PEEE, los estudiantes trabajan en conjunto con el personal y los alumnos de la Escuela Normal Superior "Gral. José de San Martín" y con la Agencia de Extensión Rural Monte Vera dependiente del INTA. Los objetivos de la propuesta suponen:</p> <p style="padding-left: 40px;">Contribuir a la concientización sobre soberanía alimentaria a partir de los criterios lúdicos y de información mediante la generación de dispositivos comunicacionales acorde a las audiencias y a las instancias de aplicación; y por otro lado contribuir a la comprensión de los saberes específicos de la disciplina, poniendo en relación el aprendizaje académico con una situación de la vida real (Torres Luyo y otros, 2016: 2).</p> <p>Para cumplimentar estos propósitos, la cátedra articula las tareas a partir de un primer relevamiento en terreno que estima la participación de los estudiantes de la LDCV en las actividades tal y como son propuestas originalmente por las instituciones socias. A partir de allí, se sistematiza la información relevada con el objetivo de producir las piezas de comunicación visual necesarias para el desarrollo del proyecto y los dispositivos lúdicos que den respuesta a las necesidades y vacancias detectadas en la etapa de relevamiento. Finalmente, se estima una instancia de implementación y puesta a prueba de los dispositivos (4). La cátedra subraya, como puntos neurálgicos al cierre de los trabajos, la adaptación al territorio por parte de los estudiantes y los valores de 'compromiso y respeto' que todos los actores involucrados pusieron en juego durante el proceso. Además, se remarcan los beneficios de la experiencialidad a partir de reconocer "el tipo de relación que se produjo entre estudiantes, pasantes y docentes en torno al aprendizaje." En relación con ello, los profesores sostienen que:</p> <p>A diferencia de cómo se adquiere conocimiento durante el desarrollo del mismo trabajo práctico sólo en el aula-taller; trabajar en una situación de la vida real donde se vivencian distintos momentos y espacios genera una relación alumno-docente más horizontal, más dialógica y de intercambio y negociación constantes (Torres Luyo y otros, 2017: 4).</p>

Título de las PEEE	"Producción de packaging y/o etiquetas para productos de los emprendedores de la Economía Social y Solidaria"
Año	2017
Asignatura en la que se incluye	Tecnología 2
Reseña	<p>De acuerdo con su programa de actividades, Tecnología 2 estima la proyectación de piezas en soporte bidimensional, atendiendo fundamentalmente al tratamiento de texto e imagen para su reproducción a través de los sistemas de impresión disponibles. Para la propuesta de PEEE, la cátedra, en comunicación con el Centro de Emprendedores de la Economía Social (CEES) de la ciudad de Santa Fe, identifican como problemática la ausencia de resoluciones visuales que otorguen un plus de sentido a los productos que, de manera artesanal, fabrican los diferentes grupos emprendedores:</p> <p style="padding-left: 40px;">La principal instancia del trabajo fue poner en relación lo aprendido en el aula con la realidad, es decir, buscar aportes a la comprensión de las funciones del Diseño y replicarlas en el RE-diseño de la gráfica, entendiendo la importancia del packagings como elemento diferenciador que aporta valor agregado a los productos en espacios de comercialización (Goldsack y otros, 2017: 1).</p> <p>El trabajo se organizó en cuatro etapas: una primera toma de contacto entre la cátedra y los emprendedores nucleados en el CEES, relevamiento y análisis del comportamiento de los productos identificados en góndola, puesta en común de los relevamientos realizados por los estudiantes y propuesta de rediseño y, finalmente, materialización de las piezas gráficas para su exhibición ante los emprendedores. Es importante destacar que, en todas las instancias, la cátedra manifiesta el total involucramiento de los estudiantes en relación con el trabajo en equipo y la adaptación al territorio (2). Por otra parte, si bien se explicitan como dificultades la falta de tiempo para una instancia de puesta a prueba de las piezas realizadas y algunos desfasajes en la comunicación entre los estudiantes y los emprendedores, los profesores manifiestan que la empatía, la autogestión, la integración y el compromiso con el emprendedorismo fueron los valores que primaron durante todo el desarrollo de la PEEE (6).</p>

D. Nómina de asignaturas optativas y electivas

Asignaturas optativas	
Ciudadanía y Desarrollo con Sostenibilidad	Packaging II
Diseño Editorial	Sociología
Filosofía	Taller de Gráfica Digital
Gestión de la Innovación a partir de la Investigación Estratégica	Taller Multimedia
Historia Social y Política Argentina (1880 - 1999)	Taller Proyectual en Morfología Urbana
Motions Comics	Teoría y Producción Arquitectónica en el Siglo XX
Otto Neurath y el ISOTYPE	Teorías del Game Design
Packaging I	Tipografía Avanzada

Asignaturas electivas	
Unidad Académica	Asignatura
Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo	Historia Social y Política Argentina Otto Neurath y el Isotype. Ciudadanía y desarrollo con sostenibilidad Educación Visual, Planificación Urbana y Humanización del Conocimiento
Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo <i>Coordinación Centro de Idiomas de la UNL</i>	Iniciación al Idioma Portugués Iniciación a la lengua y a la cultura japonesa Iniciación a la lengua y a la cultura francesa
Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo <i>Coordinación Secretaría Académica UNL</i>	Taller de Fotografía
Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas	Bioética
Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas <i>Escuela Superior de Sanidad</i>	La seguridad y el cuidado de la salud en la Universidad Introducción a la facturación de prestaciones de salud Estadísticas de servicios de salud Gestión sanitaria y efectividad clínica Herramientas de Gestión Sanitaria Educación para la salud Administración de Servicios III: Gestión de Costos Facilitadores en gestión de calidad en instituciones de salud
Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas <i>Dirección de Deportes UNL</i>	Olimpismo: Deporte, Cultura y Valores
Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas <i>Programa UNL Accesible (Secretaría de Bienestar Universitario)</i>	- Iniciación a la Lengua de Señas Argentina (LSA) - Accesibilidad, Universidad y Discapacidad

Facultad de Ciencias Agrarias <i>Coordinación Cátedra Abierta 'Pensamiento Complejo'</i>	El Pensamiento Complejo
Facultad de Ciencias Económicas	Introducción a la Economía Responsabilidad Social Empresaria Planeamiento y Control Educación Fiscal y Cultura Ciudadana Los Paradigmas en Teoría del Valor y Distribución Sociología de las Organizaciones Dirección Estratégica Introducción a la perspectiva de género en las ciencias económicas y sociales.
Facultad de Ciencias Económicas <i>Coordinación Centro de Idiomas</i>	Iniciación al idioma Chino
Facultad de Ciencias Económicas <i>Coordinación Secretarías de Relaciones Internacionales y Académica</i>	Problemáticas y desafíos contemporáneos para América Latina
Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales	Ciencia Política Derecho y Tecnología de la Información Derecho Ambiental Género y Derecho Género y feminismo, debatiendo el sistema de salud. Cuestión Social, Política Social y Ciudadanía. Problemas contemporáneos. El hábitat desde una perspectiva interdisciplinaria Pueblos originarios en diálogo interdisciplinario
Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales <i>Coordinación Sec. de Extensión de la UNL.</i>	Extensión Universitaria: Prácticas en el territorio
Facultad de Ciencias Médicas	Envejecimiento Activo y Saludable
Facultad de Ingeniería Química	Informática Historia de la Ciencia y de la Técnica Astronomía Básica y Ciencia Espacial
Facultad de Ingeniería Química <i>Coordinación Centro de Idiomas de la UNL</i>	Aproximación al estudio del idioma alemán desde una perspectiva profesional y cultural
Facultad de Ingeniería Química <i>Coordinación Dirección de Deportes UNL</i>	Iniciación al Ajedrez
Facultad de Ingeniería Química <i>Coordinación Secretaría de Vinculación Tecnológico y Desarrollo Productivo</i>	Formación de emprendedores: Taller de Competencias emprendedoras

Facultad de Humanidades y Ciencias	Organización Territorial y Economía Filosofía de las Ciencias Sociales Taller de Educación para la Salud (Educación Sexual y Prevención de adicciones) Psicología Sociedades del Cercano y Medio Oriente Literatura Griega y Latina Ecología aplicada: Ecotoxicología Educación Ambiental Literatura Francesa e Italiana Geografía de la Población (Demografía) Manejo de Flora y Fauna Problemática Contemporánea de América Latina Formación del Mundo Moderno II Biología del Comportamiento Historia Argentina II Geografía de Santa Fe Psicología de la Educación Historia Mundial Contemporánea Historia de la Universidad en Argentina y Problemáticas Comparadas
Facultad de Humanidades y Ciencias <i>Coordinación Centro de Publicaciones (Sec. Extensión UNL)</i>	Arte Contemporáneo ¿categoría estética o temporal?
Facultad de Humanidades y Ciencias <i>Programa Educación y Sociedad</i>	Dislexia: un desafío para la Educación y la Salud
Facultad de Humanidades y Ciencias <i>Coordinación Centro de Idiomas (Secretaría de Relaciones Internacionales)</i>	Español para extranjeros
Facultad de Humanidades y Ciencias <i>Dirección de Deportes UNL</i>	Fútbol: Enfoque integral acerca del deporte masivo
Instituto Superior de Música	Rock: Una historia alternativa en diez fechas claves, de Elvis Presley a Kurt Cobain (Seminario) John Cage – Ética y estética del sonido. Una aproximación a su impacto en el arte contemporáneo. (Seminario) El tango. "Un recorrido desde sus orígenes a la actualidad" Los Beatles en el arte y la cultura del siglo XX (seminario) Introducción al mundo del Jazz. Historia, cultura y pautas de escucha
Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas	Geología, geomorfología y suelos Informática Geografía Física Problemáticas Socioambientales Contemporáneas Economía Ecológica Ciencia, Tecnología y Sociedad Gestión Ambiental

Secretaría de Cultura (UNL)	El patrimonio cultural del Museo Histórico de la UNL. Conociendo sus colecciones. Composición y Creación en Teatro Danza Pensar la imagen a través de la fotografía analógica y digital Taller de competencias comunicativas orales (Cómo hablar en público) Momentos del Teatro Argentino
Asignaturas electivas que requieren conocimientos previos para su cursado	
Unidad Académica	Asignatura
Facultad de Ingeniería Química	Gestión de Calidad Química, Nutrición y Legislación de Alimentos Elementos de la Industria Química Residuos Químicos Contaminantes de los Alimentos Aspectos Básicos de la Producción de Pastas Celulósicas y Papeles
Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo	Taller de Urbanismo Transdisciplinar II Planeamiento Urbano y Regional – Módulo II: Ordenamiento Territorial Prácticas de Planeamiento Ambiental
Facultad de Ciencias Veterinarias	Producción Apícola Epidemiología Clínica Ciencia y Tecnología en Medicina Comparada Manejo de Fauna Producción Caprina
Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas	Fundamentos de Espectroscopía Molecular
Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas <i>Dirección de Posgrado y Recursos Humanos</i> <i>(Secretaría de Ciencia y Técnica- UNL)</i>	Iniciación a la Investigación Científica <i>(Exclusivo para Cientíbecarios)</i>

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL
Facultad de Humanidades y Ciencias

Tesis de Maestría en Didácticas Específicas

**Enseñanza del Diseño
de Comunicaciones Visuales en FADU-UNL**

Aportes para una didáctica proyectual

Tesista: **Lic. Estefanía Fantini**

Directora de Tesis: **Dra. Isabel Molinas**