

a mi hijo Fran,
por todo lo que me enseñó
en estos cinco años.

Agradecimientos

Deseo agradecer a la Facultad de Humanidades y Ciencias, por crear y sostener este espacio de capacitación docente tan necesario e indispensable, y que me permitió formarme con los mejores. A todo el equipo docente de la Maestría, que me brindaron mucho más que conocimientos y herramientas pedagógicas durante mi cursado, y a quienes estaré eternamente agradecido.

A la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo y su gestión, por permitirme desarrollar mis prácticas docentes y estar siempre predispuestos a dar el apoyo necesario para la formación y el perfeccionamiento.

A todos mis compañeros de cursado de Maestría, en especial a Anabella y Gabriel, mis compañeros de grupos, con quienes pudimos compartir experiencias de trabajo y conocer sobre la enseñanza y la formación de profesionales en otras disciplinas además del diseño de comunicación visual.

A los docentes de los Talleres de diseño de ambas cátedras, que generosamente brindaron su tiempo para participar de las entrevistas, aportando cada uno su mirada crítica y reflexiva: Horacio Gorodischer, Silvia Torres Luyo, Leonardo Fluxá, Sebastián Malizia, Cecilia Brarda, Claudia Robson, Paula Abuaf, Diego Frontera, Sergio Bentivegna, Mariana Oliva, Gabriel Juani, Mariana Torres Luyo, Sol Talín, Carmen Albrecht, Mercedes Nicolini, Ignacio Riboldi, Juan Nieva, José Carignano, Angélica Silva, Pamela Mata, Florencia Spiaggi y Gianluca Sanchez.

A los docentes del Taller de diseño 2, de ambas cátedras, Horacio, Leo, Glenda, Sergio, Carmen, Mercedes, Juan, José y Gianluca; por abrirme las puertas de sus talleres para realizar las observaciones y para recopilar trabajos. A sus alumnos, quienes gentilmente ofrecieron sus procesos de diseño para el desarrollo de esta investigación.

Un agradecimiento especial para Horacio, mi maestro, colega y amigo; por abrirme las puertas de su cátedra, permitirme ingresar y trabajar en la docencia; y por su generosidad en el tiempo y las charlas que me regaló. A mis colegas Silvia, Mariana y Gabriel; por compartir el día a día de las clases y por todas las charlas y experiencias vividas en estos años que me ayudaron a construir esta investigación.

A mis alumnos y ex-alumnos, por dejarme ser parte de la aventura de su aprendizaje; pero especialmente por tantos y tantos bocetos regalados todos estos años, y que muchos aún conservo.

A mis padres, Elsa y Víctor, por enseñarme día a día tantas cosas, pero especialmente a no bajar los brazos ante las adversidades y seguir adelante. A Gabi, mi compañera de vida, mi hijo Fran y Valentina, por el cariño y la paciencia, pero especialmente por no dudar de mí y brindarme su apoyo siempre, en los momentos felices y en los difíciles, no podría haberlo hecho sin ellos. A todos mis amigos y mi familiares que me ayudaron, aún sin saberlo, durante este camino emprendido.

Por último, a Claudia, mi directora; quien creyó en mí antes de conocerme. Deseo agradecerle su orientación constante y por estar siempre presente. Pero especialmente por el tiempo de trabajo y de lectura invertido en este proyecto. Su mirada crítica y reflexiva, me alentó constantemente a escribir un párrafo más y mejor.

A todas las personas que de alguna u otra manera colaboraron en el desarrollo del boceto de esta investigación que hoy formalizo en este escrito, muchas gracias.

Índice de contenidos

[Introducción](#) | 8

- o [Fundamentos de la investigación](#) | 13
 - o.1 [Propósitos de la investigación](#) | 21
 - o.2 [Precisiones teórico–metodológicas](#) | 21
 - o.3 [Objetivos de la investigación](#) | 22

- 1 [Enfoque metodológico. Un abordaje crítico–reflexivo del boceto desde el diseño de la comunicación visual](#) | 24
 - 1.1 [Las estrategias metodológicas](#) | 25
 - 1.1.1 [La recopilación documental](#) | 26
 - 1.1.2 [Entrevistas para actores claves](#) | 30
 - 1.1.3 [Observación de clases](#) | 36
 - 1.2 [Corolario](#) | 38

- 2 [El boceto](#) | 39
 - 2.1 [Boceto](#) | 39
 - 2.2 [Boceto y Dibujo](#) | 41
 - 2.3 [Boceto y Diseño](#) | 45
 - 2.4 [La actividad de bocetar](#) | 48
 - 2.5 [El Boceto: Signo, Conjetura y Abducción](#) | 51
 - 2.6 [Las dos perspectivas del boceto](#) | 53
 - 2.7 [El boceto en el diseño de comunicación visual](#) | 56
 - 2.8 [Corolario](#) | 58

- 3 [La producción de bocetos](#) | 61
 - 3.1 [Sobre las clasificaciones de bocetos](#) | 61
 - 3.2 [El proceso de diseño](#) | 63

3.3	Estadios del boceto en el proceso de diseño		66
3.3.1	Nuestra propuesta		68
3.4	El componente creativo en la producción de bocetos		71
3.5	Sobre las técnicas de construcción		73
3.5.1	Aclaraciones sobre lo analógico y digital		73
3.5.2	El dibujo		75
3.5.3	El collage		76
3.6	Corolario		77
4	El boceto en la enseñanza del proceso de diseño		79
4.1	El boceto y el proceso de diseño en la formación académica		79
4.1.1	El pensamiento proyectual como metodología		80
4.2	La complejidad de las prácticas docentes en los Talleres de Diseño		81
4.2.1	Modelo de la complejidad en las prácticas docentes de los Talleres de Diseño de la LDCV de FADU-UNL		83
4.2.2	Marco global de las prácticas docentes		84
4.2.3	Vínculos teóricos – prácticos en la práctica docente		84
4.2.4	Situacionalidad – Historia		86
4.2.5	El estudiante como sujeto activo del conocimiento		87
4.2.6	Relaciones entre Poder/Saber		88
4.2.7	Vida Cotidiana		88
4.2.8	En resumen		89
4.3	El boceto como propuesta gráfica y como producción del saber		91
4.3.1	La dimensión material		93
4.3.2	La dimensión simbólica		94
4.3.3	En resumen		96
4.4	Los talleres de diseño de la LDCV en FADU – UNL		97
4.4.1	El rol del docente y el rol del alumno		98
4.4.2	El taller como espacio		101
4.4.3	El boceto como recurso didáctico		102
4.5	Corolario		103

5	Coda		105
5.1	Los estadios del boceto		105
5.1.1	Proto-boceto		105
5.1.2	Boceto de Diseño		107
5.1.3	Boceto de Arte Final		109
5.2	El boceto en Acción		112
5.3	Las dimensiones sintácticas, semánticas y pragmáticas		118
5.4	Corolario		120

6	Colofón		122
---	-------------------------	--	-----

7	Bibliografía		131
---	------------------------------	--	-----

	Anexo		139
--	-----------------------	--	-----

- [Recopilación documental](#) | 140
- [Entrevistas realizadas](#) | 196
- [Observaciones de clases](#) | 319
- [Registro fotográfico](#) | 344

Introducción

La enseñanza en las disciplinas proyectuales y específicamente en el Taller de Diseño Gráfico de FADU-UNL, se basa en la resolución de problemas de complejidad creciente. Sus prácticas se realizan en un espacio áulico denominado taller donde los alumnos se distribuyen en pequeños grupos por mesas–tableros. La clase suele comenzar con una puesta en común general sobre los trabajos realizados por alumnos, a partir de los cuales los docentes realizan intervenciones y devoluciones. Las preguntas de los estudiantes son recurrentes «¿está bien?», «¿está mal?». Los docentes intentan centrar el foco en la argumentación. Se revela en los bocetos la intención de reproducción de un diseño para resolver un problema en vez de una herramienta para aprender a diseñar la solución.

La observación de dicho evento fue el disparador del presente trabajo de investigación. Nuestro interés principal fue explorar cuáles son los modos de operar con el boceto dentro de la enseñanza del proceso de diseño en los talleres de diseño. Consideramos que, abordar los modos en los que se trabaja con el boceto, resulta clave para profundizar los vínculos sobre los procesos intervinientes durante la enseñanza del diseño.

Decimos enseñanza, porque nos referimos a una indagación sobre el boceto en las prácticas docentes como herramienta pedagógica de la configuración didáctica (Litwin, 1997), es decir, sobre el quehacer docente, el acontecer de la clase, el manejo del aula–taller y las estrategias y métodos utilizados en sus intervenciones. Por otra parte, y dado que los docentes representan un espejo de consulta y asistencia permanente durante el proceso de aprendizaje del alumno, la investigación contribuye a un crecimiento en la formación docente, pues el docente debe actuar como un facilitador que orienta en tiempo real, en contextos impredecibles y de incertidumbre, el proceso de construcción del conocimiento que, de manera espontánea y natural, realiza el estudiante (Litwin, 2008).

Por otra parte, la enseñanza demanda del estudiante un rol clave en el proceso. La actividad de bocetar requiere un compromiso físico y mental enfocado en el pensamiento visual, donde actúa lo motriz y lo corporal con una activa participación en dicho proceso.

La investigación que presentamos aquí implicó una profunda reflexión sobre la definición y construcción del objeto de estudio, el boceto; pero también implicó una introspección hacia las prácticas de los docentes, en la búsqueda de comprender su proceder con el boceto durante la enseñanza del diseño de la comunicación visual.

En los capítulos que siguen presentamos un modo, entre tantos otros, de abordar el estudio sobre las prácticas de la enseñanza que utilizan el boceto como una herramienta para construir conocimiento y comunicar ideas y resultados. El trabajo presenta el estudio sobre esta herramienta que, por más que esté naturalizada e internalizada o justamente por ello, no escapa del paradigma de complejidad en el que se desarrollan sus diferentes dimensiones.

Síntesis de contenidos

En el capítulo cero explicitamos los fundamentos de la investigación. Desarrollamos una breve historización de la problemática de la enseñanza del diseño gráfico y de la comunicación visual, haciendo foco en las dos escuelas más importantes: la Bauhaus y la Hochschule für Gestaltung, más conocida como la Escuela de ULM. Luego, nos referimos a la enseñanza en el país y específicamente en Santa Fe, con la creación de la carrera de Diseño Gráfico de la Comunicación Visual, y su posterior modificación a Licenciatura en Diseño de la Comunicación Visual en la FADU-UNL. Una vez establecido el marco de referencia institucional, profundizamos en nuestro propósito para la realización del presente trabajo de investigación, construyendo los interrogantes centrales del trabajo. Seguido a esto, realizamos un breve enfoque metodológico que nos permitió constituir nuestros objetivos centrales sobre tres líneas: el boceto como objeto, el boceto dentro del proceso de diseño y el boceto en la enseñanza del proceso de diseño.

En el primer capítulo, desarrollamos nuestro enfoque metodológico para el abordaje de nuestro objeto de estudio. Guiados por una investigación de corte exploratorio, avanzamos en diferentes estrategias para estudiar el uso del boceto en la enseñanza del diseño de la comunicación visual a partir de cuatro instancias: la lectura bibliográfica, la recopilación documental, las entrevistas a los actores claves y las observaciones de clases. A partir de estas estrategias, construimos para cada una de ellas una herra-

mienta de recolección de información. Primero, un estudio sobre la literatura específica acerca del boceto, el proceso de diseño, la enseñanza y la enseñanza del diseño. Segundo, la construcción de un cuadro de análisis para estudiar la producción de bocetos seleccionados y su función en la enseñanza. Tercero, la creación de dos tipos de entrevista: semiestructuradas y estructuradas; y realizadas a los docentes de ambas cátedras de los talleres de diseño con el fin de obtener una mirada crítica y constructiva sobre la definición del boceto y sobre su utilización en la enseñanza del diseño. Cuarto, el desarrollo de una guía de observación donde podamos obtener un registro preciso de lo acontecido en las clases y del trabajo con los bocetos.

En el segundo capítulo abordamos la literatura bibliográfica para constituir un marco conceptual sobre nuestro objeto de estudio. En este sentido, analizamos y revisamos las diferentes interpretaciones sobre el boceto y sus relaciones con el dibujo, con el diseño y con el proceso proyectual. Definimos las características sobre la actividad de bocetar, y analizamos al boceto desde un punto de vista semiótico entendiendo al boceto como signo con estrechas relaciones en la conjetura y el uso del pensamiento abductivo. Por otra parte, definimos dos perspectivas del boceto, estableciendo dos funcionalidades para una misma entidad. La primera sobre el pensamiento visual dentro de un eje investigativo y exploratorio; y la segunda sobre el boceto como comunicación visual enfocado en lo explicativo y persuasivo. Para finalizar, definimos los cuatro aspectos claves a considerar al momento de bocetar: la materialidad, la espacialidad, el tiempo de producción y la finalidad.

En el tercer capítulo abordamos la producción de bocetos centrada en el proceso de diseño. En esta línea, investigamos sobre las clasificaciones existentes y su inclusión dentro del proceso de diseño. Definimos que durante el proceso de diseño, el boceto tiene diferentes estadios, sobre los que propusimos tres denominaciones: el proto-boceto, el boceto de diseño y el boceto de arte final. Además, indagamos sobre el componente creativo al momento de bocetar y su relación con la conjetura y el proceso de diseño. Sobre las técnicas de producción, establecimos las diferencias entre lo analógico y lo digital en el boceto, para terminar en el desarrollo del dibujo y del collage como estrategias para la construcción de bocetos.

En el cuarto capítulo incursionamos en la producción de bocetos dentro de la enseñanza del diseño de comunicación visual. En este sentido, profundizamos el estudio sobre las relaciones que se establecen entre el boceto, el proceso de diseño, y el pensamiento proyectual en la formación académica. Para ello, realizamos un análisis profundo sobre la complejidad de las prácticas de la enseñanza dentro de los Talleres de Diseño de la Licenciatura en Diseño de la Comunicación Visual de FADU-UNL. Para ello, retomamos el modelo de análisis construido por Violeta Guyot y lo aplicamos al estudio de las prácticas docentes realizadas en los Talleres. Ello nos permitió describir y comprender el marco global donde las prácticas se desarrollan, las características situacionales en las que se realizan, las vinculaciones entre la teoría y la práctica, el rol del docente y el rol del estudiante construidos a partir de una relación entre el poder y el saber, dentro de un contexto determinado de la vida cotidiana. Por otra parte, profundizamos en el estudio de dos modalidades de construcción de bocetos observados en las prácticas docentes; el boceto como propuesta gráfica y el boceto como propuesta investigativa. Seguido a ello, nos abocamos a definir al Taller de Diseño de la LDCV (FADU-UNL) como espacio de construcción del saber. También nos centramos en los roles del docente y del estudiante dentro de este proceso de enseñanza, para culminar en la definición del boceto como recurso didáctico.

En el capítulo cinco examinamos al boceto en acción. Con la recopilación documental como base, exponemos la producción de bocetos durante la realización de un trabajo práctico. Seguido a ello, realizamos un análisis sobre los bocetos realizados por un estudiante, durante el proceso de diseño en un trabajo práctico, según los estadios de proto-boceto, boceto de diseño y boceto de arte final. Como conclusión, dejamos en evidencia las vinculaciones existentes entre los diferentes estadios encontrados en la producción de bocetos, su finalidad y las diferentes etapas del proceso de diseño.

Finalmente, en el capítulo seis construimos nuestro colofón en el cual presentamos las diferentes conclusiones obtenidas a lo largo del trabajo de investigación. En línea con nuestros objetivos, recopilamos lo resumido en cada capítulo del presente trabajo y, a la vez, proponemos una síntesis de los conceptos principales obtenidos. Seguido a ello, en el capítulo siete, desarrollamos las fuentes bibliográficas y documentales consultadas organizadas según nuestras categorías de estudio.

Por último, en el anexo incluimos la documentación respaldatoria. La recopilación documental, realizada a partir de la selección de los procesos desarrollados por los estudiantes; junto con el desarrollo del cuadros de análisis de los bocetos, de sus partes constitutivas y de su trabajo en la enseñanza del diseño. Además, exponemos las entrevistas semiestructuradas y estructuradas realizadas de manera anónima a los docentes titulares, adjuntos y auxiliares (jefes de trabajo práctico). Incorporamos también, los diferentes registros de las observaciones de clases que nos permitieron observar y asentar como es el trabajo con los bocetos durante el proceso de enseñanza. Para finalizar, adjuntamos un registro fotográfico con la expresa idea de construir un imaginario visual sobre el accionar con el boceto y lo que acontece durante las clases en los Talleres de Diseño, y en las ejercitaciones realizadas.

o Fundamentos de la investigación

Existen diferentes abordajes históricos respecto del origen del Diseño Gráfico, «...algunos historiadores remiten a Altamira; otros al Renacimiento, a la Bauhaus o aún a la segunda década del siglo xx...» (Ledesma, 2003, p. 19). Lo entendido por Diseño Gráfico se ubica en un paradigma complejo, que desde esta perspectiva, navega entre las aguas del Arte y la Comunicación producto de su historia: «La noción de Diseño Gráfico hunde sus raíces en el diseño arquitectónico, del que le lleva tiempo diferenciarse; se nutre también de las artes aplicadas y más adelante, adherido a un objeto de consumo, se asocia a la interpretación de mensajes, igualándose con la “comunicación visual” (como lenguaje visual, como captación de audiencias, como mensaje eficaz) sin detenerse en diferenciar sus particularidades.» (Ledesma, 2003, p. 35).

Sin embargo, reducir el Diseño Gráfico solamente a los fines de la comunicación sería negar su condición de arte, su relación con la estética, la técnica y la tecnología. «El Diseño Gráfico, hijo de la Revolución Industrial, recurso para la satisfacción de primeras y segundas necesidades, se compromete tan decididamente con su programa y con sus medios que su relación con las ciencias humanísticas se opaca y con frecuencia se vela. Y le es negada su condición de arte.» (Zátonyi, 2006, p. 15). Reconocer el Diseño Gráfico como generador de saberes técnicos, prácticos pero, a su vez, autoemancipatorios presupone su previo reconocimiento como arte profunda e inexorablemente comprometido con una complejísima red de ciencias. (Zátonyi, 2006, p. 16).

Dentro de esta complejidad, la enseñanza del diseño sostuvo un desarrollo —a grandes rasgos— basado en la transferencia de un saber hacer que se ha transmitido como un oficio primero, y como una profesión después (Ledesma, 2003; Mazzeo, 2014); y cuya integración al sistema de educación superior universitario ha sido posterior a su confirmación como una disciplina profesional.

Desde fines de la edad media la enseñanza del Diseño Gráfico se impartía en pequeños talleres profesionales o imprentas, a través de una metodología basada en la relación Maestro–Discípulo, realzando el diseñador como artesano, cancerbero del conocimiento, un maestro que producía y un discípulo observaba y colaboraba en pequeñas cosas a medida que se entrenaba en las habilidades del oficio. La transmisión

del oficio del diseño asistió a configurar los vínculos en la profesión, y en la forma pedagógica de su enseñanza.

En relación con ello, Gorodischer (2001) establece tres componentes fundamentales para organizar la enseñanza del diseño y su pedagogía: Teoría, Oficio y Cultura. «Las teorías proveen de las herramientas necesarias para interrogar a las condiciones de partida, al programa, y a lo producido. Las Teorías proveen los mecanismos analíticos y procedimentales para producir saber sobre lo que se produce.» (p. 4)

En relación al Oficio, lo define como «los errores y las soluciones acumulados en 550 años desde la invención de la imprenta, o si se quiere más precisión, en los 80 años que transcurrieron desde que se dieron las condiciones materiales y superestructurales para que se pueda hablar del diseño gráfico como disciplina.» (p. 3).

Y por último, se refiere a la Cultura no como una ornamentación intelectual o acumulación de saberes literarios, cinematográficos o artísticos; sino que representa un dominio de los imaginarios visuales y lingüísticos de la comunidad con la que trabajamos. Saber que los significados ya existen, que la cultura produce estereotipos y sentidos compartidos por la comunidad en la cual el diseñador opera. Se piensa «al diseñador como un operador cultural, como lo expresa María Ledesma citando a Ettore Sottsass. O sea, es un actor que opera con y sobre los repertorios del imaginario visual de la cultura en la que produce.» (p. 4)

Aún en la actualidad es factible de rastrear en espacios de formación académica ciertas huellas y hábitos que remiten a un modo particular de trabajar en las prácticas de la enseñanza del proceso de diseño: el taller como espacio de trabajo, la relación pedagógica maestro–aprendiz (docente-alumno), la utilización de un proceso basado en la resolución de problemas, y la aproximación a los mismos desde el dibujo, son sólo algunas de ellas.

Como bien describe Rodríguez Mendoza (2016), la enseñanza del Diseño Gráfico se ha desarrollado tradicionalmente en contextos fundamentados en el «estudio», donde el aprendizaje está basado en el hacer. En los «talleres» de diseño los estudiantes se sumergen en los procesos propios del diseño, a través de la simulación de situaciones profesionales que los docentes comunican en un resumen del proyecto o *brief*. (p. 256).

La inclusión de la enseñanza del diseño gráfico en el universo de la educación superior se dio, como mencionamos, luego de que fuera considerado una profesión. La formación de diseñadores en ámbitos académicos alcanzó una trayectoria consoli-

da a nivel internacional a partir de la década de 1940 y en ámbito nacional a partir de los años 1950.

En el contexto Europeo, las primeras propuestas institucionalizadas de enseñanza del diseño surgieron en la década de 1920 con la Bauhaus y continuaron en la década de 1950 con la Escuela Superior de Diseño de Ulm. Ambas constituyeron un antecedente relevante para la disciplina y su enseñanza. (Mazzeo, 2014, p. 31).

La escuela de la Bauhaus fue la primer escuela de Diseño y funcionó desde 1919 a 1933. Tuvo tres períodos ligados a sus sedes (Weimar, Dessau y Berlín), y donde sus directores establecieron un marcado perfil ideológico, a la vez que profundizaron sobre las formas y contenidos a enseñar. La forma y la función son los conceptos principales, se impulsa la idea de conciliar el arte y la industria asociando la idea de belleza a la de simplicidad.

Para elevar la calidad al producto industrial y la potencia artesana al mismo nivel que las bellas artes, recuperaron los métodos artesanales de elaboración de los objetos tanto en el Diseño en Comunicación Visual como en la actividad constructiva. Por ello es que los talleres, que retomaban de algún modo la tradición del artesanado medieval, se convirtieron en el corazón de la formación de la Bauhaus, lo cual se evidenciaba en su plan de estudios. (Montoro, 2019, par. 7-8).

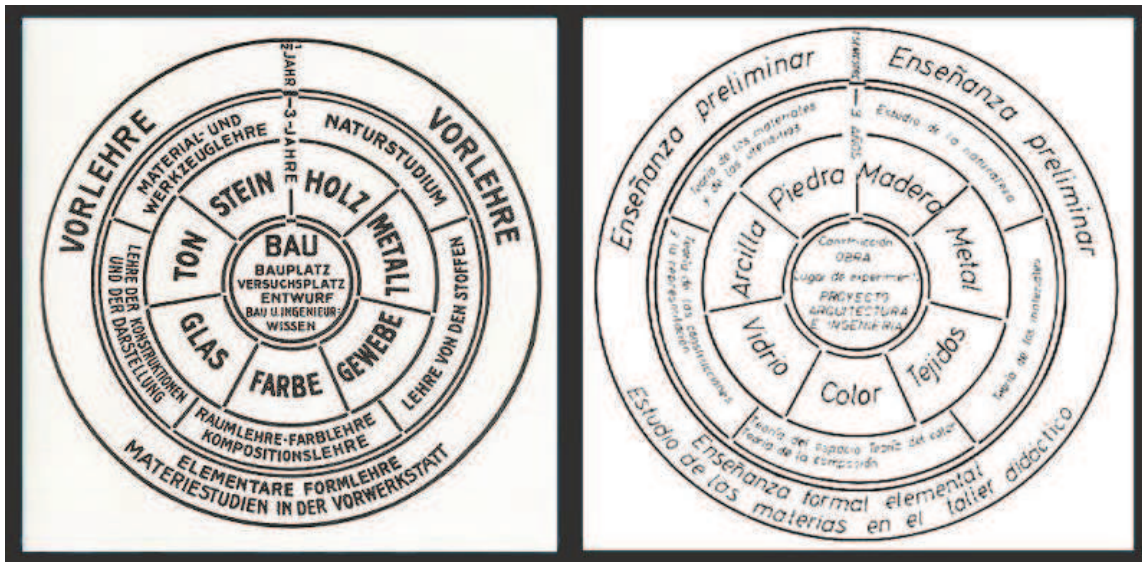


Imagen 1 | Diagrama del plan de estudios de la Bauhaus, 1923. Fuente: Claudia Montoro, [Revista Polis #16](#), 2019.

En Bauhaus «se reconocen una primera etapa fundacional más expresionista, idealista y romántica (1919-1923) y una más racional o de consolidación (1923-1928).» (Montoro, 2019, par. 10). En estas dos etapas, Montoro establece que el vínculo con el arte se produce la sustitución del binomio arte-artesanía por el de arte-técnica. La enseñanza empezaría a basarse en principios científicos y el diseño de prototipos para la industria, con el consecuente abandono de todo lo relacionado con el artesanado. (2019, par. 14).

En relación a la enseñanza de la Bauhaus, Pedraza *et al.* (2013) menciona que se instruye a los alumnos hacia una funcionalidad de los objetos a partir de una educación Integral, Proactiva, Polifacética. Integral, porque implicaba muchas áreas, cada una considerada esencial, donde su valor residía en la capacidad conectiva de los contenidos. Proactiva, porque en los talleres se esperaba que los alumnos tuvieran un rol activo, responsable y con iniciativa; desde una solapada relación asimétrica entre docente y alumno. Polifacética, pues la formación incluía múltiples campos del saber para resolver problemas/proyectos complejos desde la racionalidad y la creatividad. Los aportes de la Bauhaus al Diseño y a su enseñanza se consideran de gran valor, pero carentes de vigencia en la actualidad (Pedraza *et al.*, 2013, p. 15).

Otro proyecto pedagógico de gran relevancia para la enseñanza del diseño de la cual hoy se encuentran rasgos comunes fue el que definió la Escuela Superior de Diseño de ULM (*Hochschule für Gestaltung*). En su discurso inaugural como rector, Tomás Maldonado refiere que la intención de ULM era contribuir a la creación de una nueva identidad profesional antes que ejercer una tarea de vigilancia sobre un hacer ya existente. ULM se definió como un centro educativo experimental de programa exploratorio orientado al logro, demostración o realización de un fin previamente determinado (Pedraza *et al.*, 2013, p. 16). La lógica de la enseñanza se basó en el intercambio reflexivo de saberes compartidos y en la actividad comunitaria, manteniendo una relación asimétrica entre docente y alumno. La construcción de su edificio planificó espacios áulicos de grandes dimensiones, denominados talleres, con mobiliario flexible para su traslado y reubicación. Los aportes de ULM aún son observables en la enseñanza actual del diseño, desde sus formas pedagógicas hasta la estrecha relación definida entre Diseño y Proyecto. «Por “proyecto”, desde ULM, se entiende aquella actividad estratégica y reflexivamente orientada a la consecución de un fin, de una acción» (Pedraza *et al.*, 2013, p. 16).

El legado de los proyectos pedagógicos de Bauhaus y ULM tuvo trascendencia a nivel global, en mayor medida por la migración de los docentes a Europa y Estados Unidos

principalmente. En el país, la apertura de carreras de Diseño Gráfico comenzó después de mediados del siglo XX, reconociendo en sus planes de estudio características similares. Si bien la planificación y los programas fueron aspectos trascendentales en la organización, no debemos pasar por alto el rol que cumplían —y aún cumplen— los docentes, encargados de dar forma a esa pedagogía. Durante los primeros años, la carrera de Diseño Gráfico en FADU-UNL, tuvo varios docentes¹ que provenían de su homónima en FADU-UBA, quienes fueron encargados de dar forma a esa pedagogía, legado de ambas escuelas de diseño.

En el caso de la escuela de Bauhaus, la herencia más relevante para la didáctica del proyecto 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. En el caso de la Escuela de ULM, uno de los principales aportes apunta a construir una metodología rigurosa en torno al proyecto basada en el racionalismo como vía para resolver problemas. (Fantini, 2019, par. 3).

El proceso de gestación de la Carrera de Diseño Gráfico en la Universidad Nacional del Litoral, comenzó en 1992, cuando el Consejo Directivo de la entonces Facultad de Arquitectura y Urbanismo (FAU), aprobó la Propuesta de Desarrollo y Actualización Académica. (...) En esta propuesta se decía: «La idea central que guiaba este proceso era la consolidación de un nuevo campo proyectual en el ámbito de la FAU. A partir de allí comenzaría a desarrollarse el estudio de las grandes problemáticas nacionales y regionales de la comunicación visual» (UNL, 2004, par. 5).

El hecho de que la carrera fuera desarrollada en la FAU —a diferencia de otras Universidades que la ubicaron en Bellas Artes—, germinó en su enseñanza la idea del proyecto. De esta manera, se ubicó al diseño gráfico dentro del campo de las disciplinas proyectuales, hecho que tuvo un correlato directo en la definición del perfil profesional, que incide directamente en la formulación de los planes de estudio y las modalidades de enseñanza.

La carrera otorgaba el título de Diseñador Gráfico en Comunicación Visual, y tenía un cursado de tres años. En su desarrollo, tuvo que sortear varios inconvenientes: es-

1. Guillermo González Ruiz, Alfredo Saveedra, Marta Zátonyi, Roberto M. Meisegeier, María Ledesma, Claudio Guerri, Daniel Wolkowicz, Silvia González; son algunos de los profesores que desde el comienzo y en los sucesivos años fueron trabajando en diferentes áreas de estudio.

casez de recursos humanos propios, poca tradición académica y necesidad de rápida validación social de la disciplina (Yrigoyen, 2004).

Con el cambio de milenio, se pone en marcha un plan para la actualización de las carreras de Arquitectura y Diseño Gráfico, que se lleva a cabo en 2001. La transformación curricular del Diseño Gráfico en Comunicación Visual en Licenciatura en Diseño de la Comunicación visual tuvo como objetivo alcanzar «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 solo “saber hacer”» (UNL, 2004, par. 10).

La planificación curricular de la LDCV divide el plan de estudios 2001 en dos ciclos, el básico y el superior, que son atravesados por tres grandes áreas: el *área diseño*, el *área social* y el *área tecnológica* (imagen 2).

	CICLO BÁSICO				CICLO SUPERIOR			
	1º nivel		2º nivel		3º nivel		4º nivel	
	1º Cuatrimestre	2º Cuatrimestre	1º Cuatrimestre	2º Cuatrimestre	1º Cuatrimestre	2º Cuatrimestre	1º Cuatrimestre	2º Cuatrimestre
ÁREA DISEÑO	Taller de Diseño I	8	Taller de Diseño II	16	Taller de Diseño III	16	Taller de Diseño IV	16
			Tipografía I	8	Tipografía II	8		
	Morfología I	4	Morfología II	6				
	Sistemas de Representación	4						
ÁREA SOCIALES	Introducción a la Historia	4	Historia del Diseño I	3	Historia del Diseño II	3	Teoría y Crítica	3
	Taller Introductorio		Introducción a la Comunicación	2,5	Comunicación I	2,5	Comunicación II	3
					Comunicación III	3	Comunicación III	3
							Metodología de la Investigación	2,5
ÁREA TECNOLÓGICA	Taller de Matemática	3			Medios Expresivos Audiovisuales I	4	Medios Expresivos Audiovisuales II	4
	Introd. a los Medios Digitales	2	Tecnología I	4	Tecnología II	4	Tecnología III	4
							Prac. Profesional y Legislación	3
	25							Tesis de Graduación

Imagen 2 | Esquema de distribución de asignaturas en los ciclos básico y superior del plan de estudios 2001 de la LDCV en FADU–UNL. Fuente: [website institucional FADU–UNL](#).

El presente trabajo centra su investigación sobre el área de diseño, ámbito donde se desarrolla en profundidad la enseñanza del proceso de diseño y su carácter proyectual. En dicha área se desarrollan asignaturas proyectuales como Taller de Diseño, Tipografía y Morfología y Sistemas de Representación, es decir, espacios de formación específicamente dedicados a la enseñanza de aspectos constitutivos de la producción del diseño. Dichas asignaturas son de modalidad anual y promoción directa (con la excepción de Sistemas de Representación); y dentro de ellas, específicamente en las denominadas Taller de Diseño, se encuentran distribuidas por niveles a partir de dos ciclos: Básico (Taller de Diseño 1 y 2) y Superior (Taller de Diseño 3 y 4).

La implementación de los Talleres se lleva a cabo por el sistema de cátedras verticales, esto es, que existen dos posibilidades de cursado en diferentes horarios (por la mañana y por la tarde/noche) con excepción del Taller de Diseño 1 que se dicta sólo por la mañana.

Los espacios de cátedra son dirigidos y coordinados por un profesor titular y un adjunto por nivel, responsables de la planificación y desarrollo de contenidos. Completan la estructura los jefes de trabajos prácticos (JTP) y Auxiliares en docencia, quienes ocupan un doble rol en la enseñanza, pues son quienes implementan las ejercitaciones prácticas —en base a la planificación y los contenidos pretendidos para cada nivel— pero además asisten, conducen y orientan a los alumnos durante el proceso de diseño. Su accionar se encuentra en directa relación con la producción en clase y entre clases que realiza el alumno.

El taller como espacio de formación, resulta el ámbito donde no sólo se imparten contenidos teóricos, sino que además se enseña un saber hacer, un proceso de diseño, basado en el pensamiento proyectual, que podemos definir como «un proceso consistente en la traducción de una idea, una palabra o un programa, a un objeto al que se llega por aproximaciones sucesivas a través de la producción de otros objetos de carácter analógico» (Romano, 2015, p. 68). La definición establece en sí una metodología a partir de aproximaciones sucesivas para la construcción de un objeto de carácter analógico, o más bien reconocido en las aulas de diseño como boceto.

En el pensamiento proyectual la acción de bocetar emerge ya no como una simple generación de un producto terminado y cerrado en sí mismo, sino más bien como la creación de un dispositivo que favorece y estimula otro tipo de pensamientos, como el divergente y creativo, a la vez que posibilita la enseñanza de un proceso de diseño.

Existe un interrogante que se detecta con reiteración en todos los niveles de los talleres de diseño, pero con mayor frecuencia en el Ciclo Básico: el estudiante pregunta al docente ¿está bien o está mal el boceto? El interrogante formulado en esos términos, por un lado designa con la categoría de boceto a cualquier tipo de producción realizada; y por el otro presupone un desconocimiento parcial —a veces total— de las etapas del proceso de diseño como elemento formativo para la construcción visual de la idea. En el acontecer de las clases es frecuente oír que se denomina boceto a toda producción o expresión gráfica realizada durante un proceso de diseño. La denominación en sí misma engloba una cuantiosa y variopinta producción con técnicas y materialidades diferentes sean manuales, impresos o digitales: croquis, esbozos, bosquejos, dibujos, esquema, maqueta, collage, entre los más escuchados. En este sentido, vale preguntarse *¿Qué se entiende por boceto en la enseñanza del proceso de diseño? ¿Qué define a un boceto: su técnica de producción, su contenido, su finalidad en el proceso de diseño? ¿Cómo se trabaja con el boceto en la enseñanza? ¿Se enseña a bocetar?*

Partimos del supuesto que la etapa de construcción del boceto es donde el alumno descubre e indaga sobre opciones posibles, y que junto a las intervenciones realizadas por el docente, conllevan a la construcción de un conocimiento por transferencia y estímulo del pensamiento práctico (Schön, 1998), es decir por medio de una reflexión en y durante la acción misma de bocetar. Desde ésta perspectiva, el boceto no representa un resultado final y cerrado en sí mismo, sino más bien es un objeto que por el momento denominaremos ambiguo (Goel, 1995) y necesario para que la enseñanza de un proceso se produzca.

En línea con lo anterior nos preguntamos entonces sobre el modo de operar con el boceto en la enseñanza del proceso de diseño, y resumirlo en un interrogante: *¿por qué y para qué se boceta en la enseñanza del proceso de diseño de la comunicación visual?*

Aquí radica el principal interés de nuestra investigación —de carácter exploratoria—, representado en el mismo acto ocurrido durante la enseñanza del proceso de diseño estrechamente vinculado con la producción de bocetos en clase y entre clases; y de como éstos intervienen, sustentan y estimulan la construcción del saber disciplinar.

0.1 Propósito de la investigación

Nuestro propósito principal es indagar acerca de los modos de operar con el boceto en la enseñanza del proceso de diseño en los Talleres de Diseño de la Licenciatura en Diseño de la Comunicación Visual de la FADU-UNL, para luego caracterizarlos, tipificarlos y categorizarlos.

Centramos la propuesta de investigación fundamentalmente en conocer el modo en el que se opera con el boceto dentro de la enseñanza del proceso de diseño en las asignaturas proyectuales de la Licenciatura en Diseño de la Comunicación Visual, de la FADU-UNL, específicamente en los Talleres de diseño. Partimos del reconocimiento —a través de nuestras observaciones de las prácticas de la enseñanza y de la propia experiencia docente—, el rol clave que ocupa el boceto y de la necesidad de bocetar como una herramienta didáctica, necesaria para la enseñanza del proceso de diseño. Nos referimos a una indagación sobre el boceto utilizado en las prácticas docentes como herramienta pedagógica de la configuración didáctica, que permitirá reflexionar sobre el quehacer docente, el acontecer de la clase, el manejo del aula-taller y las estrategias y métodos utilizados en sus intervenciones (Litwin, 1997).

Apuntamos hacia una descripción y reflexión respecto del uso del boceto en las formas de enseñar, que define al docente como un facilitador; que orienta en tiempo real y en contextos impredecibles y de incertidumbre el proceso de construcción del conocimiento que realiza el estudiante de manera espontánea y natural. (Litwin, 2008).

0.2 Precisiones teórico-metodológicas

Enmarcamos la investigación dentro del paradigma cualitativo de investigación a partir de considerar el estudio sobre boceto en la enseñanza del proceso de diseño desde una perspectiva integral. Creemos que un estudio sobre el boceto utilizado para la enseñanza y su modo de operar, no debe realizarse de manera cuantitativa, pues se presenta como una práctica situada, en contexto, y que involucra comportamientos de personas dentro de una tríada de relaciones compuesta por el estudiante, el docente y el conocimiento. El escenario, los actores, y el propio objeto no son reducidos a variables cuantitativas, sino todo lo contrario, son considerados como un todo. (Taylor y Bogdan, 2000).

Planificamos nuestra investigación como el estudio de un trabajo situado e interpretativo, donde se privilegia las palabras de las personas y su comportamiento observable como fuente de datos primarios (Vasilachis de Gialdino, 2006).

Apuntamos a realizar una investigación sobre los vínculos y condicionantes del boceto y la actividad de bocetar en relación con la enseñanza del proceso de diseño; para una comprensión plena de que la construcción de un saber no se produce de manera aislada.

De esta manera, la investigación que proyectamos, de carácter cualitativo, nos conduce a interpretar las relaciones y vínculos entre el boceto, las personas y la producción de conocimiento. Nos proponemos una investigación desde una mirada humanística, pues se trabaja con individuos formadores y en formación dentro un contexto específico que implica el Diseño de Comunicación Visual en la FADU-UNL.

0.3 Objetivos de la investigación

Para el desarrollo de la investigación estructuramos el trabajo en base a tres ejes conceptuales y que nos posibilitan identificar, distinguir e interpretar no solamente el objeto boceto, sino también sus vinculaciones con la enseñanza del proceso de diseño.

El primero de ellos, el boceto como objeto, está abocado a definir al boceto no sólo cómo objeto de estudio sino también como elemento básico e inicial del diseño. Buscamos esclarecer su definición, identificar sus características y su finalidad dentro del proceso de diseño, su vinculación con la producción de sentido, con el pensamiento visual y la comunicación visual.

En un segundo eje retomamos la producción de bocetos. Buscamos ampliar las definiciones del boceto en el por qué y para qué se boceta, pero dentro de un contexto específico, en la relación del diseño y el proyecto. Indagamos en sus clasificación y sus técnicas constructivas como así también su producción dentro de las etapas del proceso de diseño.

En un tercer eje, nos propusimos adentrarnos en el uso del boceto y de la acción de bocetar en la enseñanza del proceso de diseño. Apuntamos a deconstruir el modo con el que se trabaja durante la enseñanza y la propuesta de trabajo con los bocetos en los talleres de diseño. Buscamos un acercamiento a las respuestas del por qué y para qué se boceta en la enseñanza del proceso de diseño.

En línea con lo anterior, constituimos una serie de objetivos operativos desde una mirada integral que posibiliten y coordinen las acciones de investigación. A partir de tres ejes conceptuales proponemos orientar la exploración y el estudio del boceto como objeto de estudio:

El boceto como objeto

- Establecer las características constitutivas del boceto como objeto.
- Conceptualizar al boceto como signo semiótico y sus dimensiones
- Explorar la actividad de bocetar y la construcción de bocetos en el diseño de la comunicación visual.

El boceto en el proceso de diseño

- Indagar sobre la clasificación y las técnicas de construcción de bocetos de diseño.
- Explorar en las relaciones vinculantes entre la producción de bocetos y el proceso de diseño.
- Examinar sobre el rol del boceto en el proceso de diseño y en el pensamiento proyectual.

El boceto en la enseñanza del diseño de comunicación visual de FADU–UNL

- Analizar el uso del boceto en las prácticas de la enseñanza en los Talleres de Diseño.
- Indagar en las relaciones producidas entre el docente, el boceto y el estudiante durante la enseñanza del proceso de diseño.
- Reflexionar sobre el boceto como herramienta de producción del saber en la enseñanza del diseño de comunicación visual.

1 Enfoque metodológico. Un abordaje crítico–reflexivo del boceto desde el diseño de la comunicación visual

Un planteamiento cualitativo es como «ingresar a un laberinto». Sabemos dónde comenzamos, pero no dónde habremos de terminar. Entramos con convicción, pero sin un mapa detallado, preciso. Y de algo tenemos certeza: deberemos mantener la mente abierta y estar preparados para improvisar.

ROBERTO HERNÁNDEZ SAMPIERI

El trabajo con bocetos representa algo cotidiano, una práctica recurrente, no sólo en el quehacer del diseñador profesional, sino también durante sus etapas formativas. El abordaje sobre un objeto tan internalizado en las prácticas profesionales y pedagógicas significó un desafío complejo. Por otra parte representa un campo de acción desconocido, pues no encontramos ni bibliografía, ni investigaciones académicas que aborden el objeto de estudio desde la especificidad de nuestra disciplina, el diseño de comunicación visual. Particularmente, el hecho no resulta novedoso, pues como establecimos anteriormente el diseño fue llevado a las academias mucho tiempo después de estar establecido como un oficio, primero y luego una profesión; es decir, la Teoría vino mucho después.

Encontramos, sí, algunos antecedentes que, si bien provienen de disciplinas diferentes como las bellas artes, el diseño industrial y la arquitectura, nos permiten establecer vínculos con nuestro objeto de estudio e investigación. A lo largo del trabajo, se enumeran antecedentes válidos y comprobados, sobre los cuales intentamos establecer el vínculo con el boceto y nuestra propia disciplina.

Las divergencias existentes en la actualidad entre las teorías y las prácticas, sumado a las diferencias de acuerdos y validaciones en los métodos de producción de conocimiento, permiten develar el paradigma de la complejidad (Morin, 1998) en el cual el Diseño de Comunicación Visual realiza sus prácticas del conocimiento.

En este contexto complejo y sin límites precisos, nos centramos en realizar una investigación de corte exploratoria, definida como un tipo de investigación que se efectúa sobre un tema u objeto poco estudiado (Ramírez, 1999, p. 83), por lo que sus resultados constituyen una visión de dicho objeto (Arias, 2012, p. 23). Se consideró que la exploración representaba el mejor tipo de investigación posible, pues una revisión de la literatura académica reveló que hay guías no investigadas e ideas vagamente relacionadas con el problema de estudio (Hernández Sampieri *et al.*, 2014, p. 91), y consideramos relevante indagar sobre temas y áreas desde nuevas perspectivas.

En este sentido, creemos necesario la exploración sobre el trabajo con bocetos en la enseñanza del diseño de la comunicación visual es un campo fértil, original y poco explorado; y que conlleva también a investigaciones con alcances descriptivos, correlacionales o explicativos (Hernández Sampieri *et al.*, 2014, p. 90). Creemos entonces, que la exploración en este campo no sólo puede despertar el interés por el estudio del boceto en otros investigadores sino que también contribuye a precisar un problema —en nuestro caso el porqué y para qué se boceta en la disciplina— o concluir con la formulación de hipótesis y conclusiones que definan y precisen nuestro objeto de estudio (Arias, 2012, p. 24).

Creemos que un estudio sobre el boceto utilizado para la enseñanza y su modo de operar, se presenta como una práctica situada, en contexto, y que involucra comportamientos de personas dentro de una tríada de relaciones compuesta por el estudiante, el docente y el conocimiento. El escenario, los actores, y el propio objeto no son reducidos a variables cuantitativas, sino todo lo contrario, son considerados como un todo (Taylor y Bogdan, 2000, p. 20).

1.1 Las estrategias metodológicas

Lo que proponemos a continuación representa una forma posible de proyectar la investigación y el estudio sobre el boceto y sus prácticas en la enseñanza del proceso de diseño. Con este horizonte, diseñamos cuatro estrategias metodológicas de recolección de datos, que a continuación detallamos.

Primero la revisión de literatura. La revisión de la literatura implica «detectar, consultar y obtener la bibliografía (referencias) y otros materiales que sean útiles para los propósitos del estudio, de donde se tiene que extraer y recopilar la información re-

levante y necesaria para enmarcar nuestro problema de investigación» (Hernández Sampieri *et al.*, 2014, p. 61).

La lectura de bibliografía nos permitió constituir y definir nuestro objeto de estudio, el boceto, para luego observar e identificar los modos de accionar con él en la enseñanza del diseño de comunicación visual. Para la construcción del corpus teórico, se consultó no sólo a referentes dentro del campo del diseño de comunicación visual sino también a diseñadores industriales y arquitectos entendiendo que, reconocido el «vacío» teórico disciplinar, podían aportar elementos teóricos de relevancia.

Segundo, la recopilación documental de bocetos y su análisis como objeto participante del proceso de diseño. La investigación documental implicó una selección de material de estudio, cuya finalidad fue obtener y detectar conocimientos y/o intervenciones recogidas de manera selectiva, de modo que puedan ser útiles para los propósitos de estudio (Hernández Sampieri *et al.*, 2014, p. 415). Para ello recurrimos a la selección de bocetos producidos en los talleres iniciales de ambas cátedras correspondientes al ciclo básico de formación.

En tercer lugar realizamos entrevistas para conocer la perspectiva de quienes son nuestros informantes claves, los docentes. Planificamos las entrevistas en pos de realizar un trabajo situado e interpretativo, donde privilegiamos las palabras de las personas y su comportamiento observable como fuente de datos primarios (Vasilachis de Gialdino, 2006, p. 26). La mirada e interpretación de los actores es clave para entender no solo al boceto como objeto participante del proceso de diseño sino también de su enseñanza, en qué es y sobre todo qué se hace con el boceto en la formación de profesionales.

En cuarto lugar, abordamos el quehacer diario de la práctica docente con el boceto mediante la observación de clases. La observación permitió un análisis de las diferentes variables de nuestro interés en la práctica docente: el ambiente físico, el ambiente social y humano, las actividades que realizan, los artefactos que utilizan y los hechos o eventos relevantes. (Hernández Sampieri *et al.*, 2014, p. 399).

1.1.1 La recopilación documental.

Para un estudio integral sobre el uso del boceto en la enseñanza del diseño es necesario recopilar trabajos realizados por estudiantes para analizar el desarrollo y la

evolución en el proceso de diseño. Más allá de los aspectos instrumentales del boceto, nos interesa indagar sobre la formalización de los mismos dentro del proceso de diseño. Centramos la observación en poder identificar los aspectos constitutivos del boceto tomando como base las características anteriormente definidas del boceto como objeto de estudio.

Para la selección de bocetos centramos el trabajo sobre el ciclo básico, específicamente el Taller 2, siendo este Taller el cierre del ciclo básico. Por otra parte, y considerando las propuestas pedagógicas de cada cátedra, el Taller 2 se corresponde con una práctica de enseñanza más instrumentalista basada en el conocimiento del hacer de la profesión y de la disciplina, donde los estudiantes comienzan a reconocer, descubrir y manipular las herramientas del trabajo profesional.

La selección de trabajos la realizaron los docentes del Taller en base a dos criterios previamente definidos:

- 1) incluir una muestra por cada Jefe de Trabajos Prácticos —para tener representatividad en la muestra—;
- 2) debía tener todo el trabajo completo, esto es, la entrega final y todo el proceso realizado durante el ejercicio entregado en formato carpeta y ordenado cronológicamente.

Desde lo metodológico elegimos trabajar con una ejercitación concreta, un trabajo práctico. Seleccionamos de manera aleatoria el trabajo realizado durante esa ejercitación de un alumno por cada grupo que tenga un docente a su cargo y los codificamos para su trabajo de manera anónima. El interés se puso en la producción e interacción con el objeto y no en la persona que lo realiza.

Para poder establecer un análisis comparativo de procesos individuales, decidimos analizar los procesos de diseño de cada estudiante y los bocetos que en ellos encontramos a partir de las categorías propuestas por Morris (1985): sintáctica, semántica y pragmática.

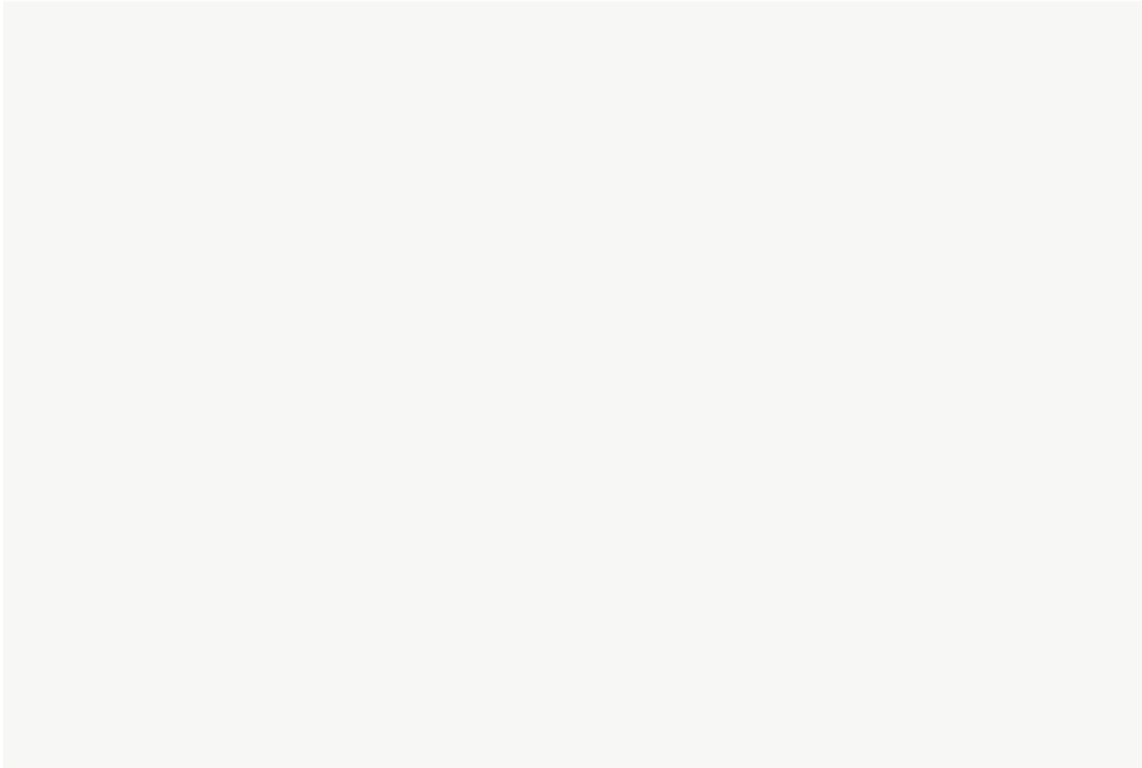
Lo sintáctico refiere a las relaciones formales y en el caso del boceto, a sus cuestiones constructivas y para en el análisis consideramos aquello que refiere a lo tangible, a lo material. Dentro de lo sintáctico, definimos subcategorías que nos permitieran clasificar al boceto y entender su particularidad. Así fue que definimos tres subcategorías: Soporte, Formato y Herramienta/Técnica de realización. Para analizar la primera de ellas, el soporte, establecimos como variables de análisis lo analógico o lo digital —pues así preconfigura el objeto material resultante—; la dimensionalidad —bi o

tridimensional— y los materiales sobre los que se trabajó —papel obra, ilustración, vegetal, cartón, etc.—. Respecto del formato, precisamos sobre los tamaños y las escalas. Producir en escala 1:1 o 1:50 o «a ojo de buen cubero», modifica las relaciones espaciales y proporciones del objeto a diseñar. Por último, nos referimos a la herramienta/técnica de realización en tanto instrumento utilizado como técnica implementada.

Para la segunda dimensión, la semántica, ubicamos al boceto en relación con el objeto a diseñar y los objetivos de la ejercitación. A partir de esto definimos las siguientes variables: tiempo de producción, contexto, representación/iconicidad. Consideramos que el tiempo de producción es clave a la hora de producir un boceto. El proceso de diseño hace que todo boceto sea perfectible, esto es, que pueda ser mejorado, por los tiempos en el boceto son determinantes. La segunda variable es el contexto, definido en términos de situacionalidad donde ese boceto es producido. Y el tercer punto es acerca de la representación o iconicidad que el boceto plantea. ¿Es una abstracción o es una simulación del objeto real?

Para la última dimensión, la pragmática, observamos al boceto en relación a los intérpretes, siendo en este caso compuesto por el binomio estudiante–docente. Por ello definimos las variables de sentido, intencionalidad, etapa del proceso. Desde el sentido, nos motivó observar la cantidad de significados e interpretaciones que puede contener el boceto. Para definir la intencionalidad nos referimos a las categorías del boceto investigativo, explorativo, explicativo y persuasivo (Vistisen, 2015). Por último, la etapa del proceso de diseño en el que fue realizado el boceto: investigación, ideación, verificación, ejecución.

Con todo ello, elaboramos el siguiente cuadro de análisis.



Nº	TP:	Tipología:	Estudiante:
DIMENSIÓN SINTÁCTICA	Soporte		
	Formato		
	Herramienta / Técnica		
DIMENSIÓN SEMÁNTICA	Tiempo de producción		
	Contexto		
	Representación / Iconicidad		
DIMENSIÓN PRAGMÁTICA	Sentido		
	Intencionalidad		
	Etapa del Proceso		
Observaciones:			

Imagen 3 | Cuadro elaborado con las categorías analíticas. Fuente: Elaboración propia.

1.1.2 Entrevistas para actores claves.

Dentro del análisis integral acerca de los modos de operar con boceto en la enseñanza del proceso de diseño, decidimos sumar la realización de entrevistas para la recolección de datos acerca de lo que representa el boceto en el diseño de la comunicación visual y como se opera con él durante la enseñanza en la formación de profesionales.

Para las entrevistas seleccionamos como actores claves a los docentes de las dos cátedras de Taller de Diseño que se dictan en paralelo y en todos sus niveles. Para poder lograr un mejor desempeño y riqueza en las respuestas de los actores, decidimos realizar la entrevista de manera anónima. Para ello, dividimos la cantidad de actores según su rol en la práctica docente, configurado por dos grupos: Grupo 1 (Profesores Titulares y Adjuntos) y Grupo 2 (Jefe de Trabajos Prácticos y Auxiliares Docentes). Para cada grupo se diseñó una entrevista particular y con objetivos específicos. La decisión de aplicación de cada tipo de entrevista además, consideró la cantidad y heterogeneidad de los entrevistados, y sus trayectorias académicas.

Para el primer grupo, se optó por una entrevista semiestructurada, con una guía de preguntas cuyo orden fue solamente orientativo. El propósito fue crear las condiciones para una charla sobre el boceto, donde las preguntas funcionaron como disparadores sobre los puntos de interés y con posibilidad de repreguntar o alterar el orden de las preguntas según como se iban obteniendo las respuestas. Consideramos que los profesores titulares y los profesores adjuntos podían aportar no solamente sustento teórico respecto del boceto, sino además conceptos y valoraciones respecto del trabajo con el boceto en la enseñanza.

Para el segundo grupo optamos por la entrevista estructurada pues nuestra intención fue la de comparar la perspectiva del docente hacia el boceto en las clases y cómo se opera con él durante las prácticas de la enseñanza. Conocer la mirada ofrecida por los Jefes de Trabajos Prácticos y los Auxiliares docentes resulta clave pues son los que tienen un contacto más directo con los alumnos, dado que son los encargados de planificar y guiar las diferentes ejercitaciones prácticas realizadas en el taller.

Para la implementación de las entrevistas, contactamos a todos los docentes involucrados vía correo electrónico para comentarles el proyecto de investigación y les consultamos por su interés de participar en las entrevistas. Luego de obtener una respuesta positiva, avanzamos en el proceso de realización de la entrevista.

Las entrevistas semiestructuradas se realizaron en parte de manera presencial, y otras de manera virtual (a través de *Google Meet*). Para este grupo, los entrevistados recibieron con anterioridad la guía orientativa de preguntas solamente para tener una idea general de las consultas. La entrevista se planteó inicialmente una charla con el entrevistado, buscando un contexto descontracturado que permita al entrevistado soltarse y entregar respuestas más largas, con desarrollo conceptual. Por otra parte, la estrategia de la repregunta se utilizó para ampliar conceptos o modificar, en algunos casos, el ordenamiento de las preguntas previamente definidas.

Las entrevistas estructuradas se realizaron vía correo electrónico. Para ello preparamos un documento de texto el cual enviamos a todos los que habían manifestado su intención de participar en la experiencia. El documento contenía una breve reseña del proyecto de investigación y un ordenamiento de las preguntas. El entrevistado podía responder directamente en el documento y una vez que terminado lo enviaba por correo electrónico. Para este caso, consideramos un plazo máximo de 30 días una vez enviado el documento.

Pensamos la estructura de las entrevistas primero en un breve resumen de los objetivos y propósitos de la investigación, para luego definir una serie de preguntas en relación a los tres ejes centrales de nuestro proyecto: El boceto como objeto, el boceto en el proceso de diseño y el boceto en la enseñanza del diseño.

Por último cabe mencionar la excelente predisposición que mostraron los docentes a participar de las entrevistas. Nos contactamos con 26 docentes en total, obteniendo un porcentaje de participación entre las dos cátedras del 88%.

A continuación presentamos los instrumentos utilizados en las entrevistas para la recopilación de datos.

Entrevista semiestructurada: Guía de preguntas para Profesores Titulares y Adjuntos

La presente entrevista forma parte —de manera anónima— del proyecto de Tesis de graduación para la Maestría en Docencia Universitaria titulada: «La enseñanza del Diseño de la Comunicación Visual. Un estudio sobre el uso del boceto en el proceso de diseño en los Talleres de Diseño en FADU-UNL.»

El objeto de estudio de nuestra investigación —de carácter exploratoria— se articula en el acto ocurrido durante la enseñanza del proceso de diseño: la producción de bocetos en clase y entre clases; y de como éstos intervienen, sustentan y estimulan la construcción del saber disciplinar.

Centramos la propuesta fundamentalmente en conocer el modo en el que se opera con el boceto dentro de la enseñanza del proceso de diseño, en los talleres de diseño de la Licenciatura en Diseño de la Comunicación Visual (FADU-UNL). Consideramos que los Talleres representan un espacio de trabajo integral donde convergen las diferentes áreas de la disciplina y donde se enseña y se aprende el proceso de diseño.

A partir de esto, deseamos conocer su opinión en relación a cómo se trabaja con los bocetos, el lugar que se le asigna y su importancia en la enseñanza del proceso de diseño.

A manera de introducción

- ¿Recuerda su ingreso a la Docencia del diseño? ¿Qué lo motivó? ¿Realizó algún tipo de formación docente?
- Desde su experiencia, ¿podría comentarnos brevemente como se estructura la cátedra y cuál es la propuesta que desarrollan en el Taller?

Las siguientes preguntas buscan indagar sobre las definiciones y características del boceto en tanto herramienta fundamental para el diseño.

- ¿Qué representa para Usted un boceto de diseño? ¿Podría definirlo?
- Desde su perspectiva, ¿por qué y para qué se boceta en el diseño de Comunicación Visual?
- Considerando lo específico de la disciplina: ¿Encuentra alguna diferencia entre el boceto de diseño de comunicación visual y el boceto de otras disciplinas del diseño como el arquitectónico o industrial? ¿Cuáles?

- En relación al boceto y sus formas: ¿Piensa que existe una clasificación o tipología de bocetos de diseño de comunicación visual? Si la respuesta es Sí: ¿Podría mencionar cuales? Si la respuesta es No: ¿Cree necesaria una clasificación?

Las siguientes preguntas apuntan a las características y el uso del boceto dentro del proceso de diseño y sus etapas.

- ¿Considera que el boceto es una herramienta exploratoria para el proceso, un resultado alcanzado del proceso o ambas? Fundamente
- En relación a la realización del boceto durante el proceso de diseño: ¿Considera que existen diferencias respecto de los materiales y técnicas para construirlo? ¿El mismo tipo de boceto puede ser utilizado o desarrollado durante todas las etapas del proceso? ¿Por qué?

Las siguientes preguntas posicionan al boceto en la enseñanza. Aquí se pretende comprender el rol y el uso que se le asigna al boceto dentro de la enseñanza del proceso de diseño.

- ¿Cuál es el rol que ocupa para usted el boceto en la enseñanza del proceso de diseño? ¿Por qué?
- ¿De qué manera se trabaja con bocetos en los Talleres de su Cátedra? ¿Destina un tiempo específico de la clase para bocetar? ¿Cuánto y Como?
- En relación al boceto como investigación de la idea y al boceto como presentación de la idea: ¿cuál cree usted tiene mayor incidencia en la enseñanza del proceso de diseño? ¿Por qué?
- ¿Qué diferencias y/o similitudes encuentra entre un boceto realizado en el ámbito de la enseñanza y otro realizado en el ejercicio de la profesión?
- Al pensar en la producción del conocimiento y la enseñanza del proceso de diseño: ¿cree usted que pueda concretarse ante la ausencia de bocetos? Fundamente
- Para finalizar ¿Desea hacer alguna reflexión final o síntesis?

Entrevista Estructurada. Guía de preguntas para Auxiliares Docentes

La presente entrevista forma parte —de manera anónima— del proyecto de Tesis de graduación para la Maestría en Docencia Universitaria titulada: «La enseñanza del Diseño de la Comunicación Visual. Un estudio sobre el uso del boceto en el proceso de diseño en los Talleres de Diseño en FADU-UNL.»

El objeto de estudio de nuestra investigación —de carácter exploratoria— se articula en el acto ocurrido durante la enseñanza del proceso de diseño: la producción de bocetos en clase y entre clases; y de como éstos intervienen, sustentan y estimulan la construcción del saber disciplinar.

Centramos la propuesta fundamentalmente en conocer el modo en el que se opera con el boceto dentro de la enseñanza del proceso de diseño, en los talleres de diseño de la Licenciatura en Diseño de la Comunicación Visual (FADU-UNL). Consideramos que los Talleres representan un espacio de trabajo integral donde convergen las diferentes áreas de la disciplina y donde se enseña y se aprende el proceso de diseño.

A partir de esto, deseamos conocer su opinión en relación a cómo se trabaja con los bocetos, el lugar que se le asigna y su importancia en la enseñanza del proceso de diseño.

A la manera de introducción

- ¿Recuerda su ingreso a la Docencia del diseño? ¿Qué lo motivó? ¿Realizó algún tipo de formación docente? ¿Cuál?

Las siguientes preguntas buscan indagar sobre las definiciones y características del boceto en tanto herramienta fundamental para el diseño.

- ¿Qué representa para Usted un boceto de diseño? ¿Podría definirlo?
- En relación al boceto y sus formas: ¿Piensa que existe una clasificación y/o tipología de bocetos de diseño de comunicación visual? Si la respuesta es Sí: ¿Podría mencionar cuál? Si la respuesta es No: ¿Cree necesaria una clasificación?

Las siguientes preguntas apuntan a las características y el uso del boceto dentro del proceso de diseño y sus etapas.

- ¿Considera que el boceto es una herramienta exploratoria para el proceso, un resultado alcanzado del proceso o ambas? Fundamente
- Al momento de realizar un boceto durante el proceso de diseño: ¿Considera que existen diferencias respecto de los materiales y/o técnicas para construirlo? ¿El mismo tipo de boceto puede ser utilizado o desarrollado durante todas las etapas del proceso? ¿Por qué?

Las siguientes preguntas posicionan al boceto en la enseñanza. Aquí se pretende comprender el rol y el uso que se le asigna al boceto dentro de la enseñanza del proceso de diseño.

- ¿Cuál es el rol que ocupa para usted el boceto en la enseñanza del proceso de diseño? ¿Por qué?
- ¿Considera usted que el boceto debe reunir condiciones para que pueda ser utilizado en una clase de corrección? ¿Cuáles?
- En relación al boceto y la clase: ¿Podría comentarnos cómo se trabaja con el boceto en una corrección general con todos los alumnos y en una corrección por grupo docente —JTP y sus alumnos a cargo—?
- ¿Utiliza algún tipo de estrategia para trabajar con los bocetos? ¿Se intervienen, se modifican, se redibujan?
- ¿Destina un tiempo específico de la clase para bocetar? ¿Cuánto y Como?
- ¿Qué recursos y conocimientos cree usted que tienen incorporados los estudiantes acerca del boceto al comenzar una ejercitación? ¿Implementa estrategias de enseñanza en relación a ello? ¿Cuáles?
- ¿Qué valor le otorga usted al resultado de una ejercitación o trabajo práctico y al proceso realizado durante el mismo? ¿Por qué?
- ¿Qué valor le otorga al boceto de diseño durante el proceso de evaluación de una ejercitación o Trabajo Práctico? ¿Cómo equilibra las diferencias y/o similitudes entre proceso y resultado en la evaluación?

1.1.3 Observación de clases

Entendemos a la estrategia de observación cualitativa no como mera contemplación, sino que implica adentrarnos profundamente en situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Significa estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones producidos durante el período observado. Observar es diferente de ver y la observación no se limita al sentido de la vista sino a todos los sentidos (Hernández Sampieri *et al.*, 2014).

Nos adentramos a la observación con el propósito de explorar y describir:

- Los ambientes físicos —en nuestro caso el aula/taller— en relación a tamaño, distribución, disposición señales, elementos o referencias, mobiliario; y los ambientes sociales y humanos construidos considerando formas de organización en grupos, dirección de la comunicación, elementos verbales y no verbales, jerarquías, frecuencia de las interacciones, entre otras)
- Las actividades (acciones) individuales y colectivas: ¿qué hacen los participantes? ¿A qué se dedican? ¿Cuándo y cómo lo hacen? ¿Cuáles son los propósitos y las funciones de cada actividad?
- Artefactos que utilizan los participantes y funciones que cubren.
- Hechos relevantes ocurridos en el ambiente y a los individuos.

Respecto de la metodología de observación, trabajamos con la observación no participativa donde, de todo lo observado, registramos sólo aquellos eventos que ofrecían información relevante para nuestro objeto de estudio y que registraban recurrencia. Lo que registramos fue aquella información que nos posibilite comprender las buenas prácticas docentes, a partir de las formas de trabajar y de habitar trabajar el Taller.

El registro se realizó mediante la toma de notas al momento de observar el evento, siendo meros espectadores del mismo. El proceso incluyó la observación de clases, en ambas cátedras, lo que significó unas cuatro semanas de observaciones. Definimos ese período de observación por dos motivos: primero, para que coincida con la realización de una ejercitación concreta —un TP— y observar en las diferentes etapas del proceso de diseño; segundo, porque entendemos que una persona ajena al taller puede alterar en cierta medida los normales procesos y comportamientos de los actores

participantes, y que eso conlleva un tiempo de adaptación y aclimatación para el habitual desempeño de un taller.

Los puntos claves que determinaron el registro de observación de las prácticas de la enseñanza fueron a partir de los materiales que se exponen (en tanto bocetos), la etapa del proceso de diseño en la que estaban, como trabajan los docentes aquello que está expuesto, y en aquello que se dice y se hace (tanto de docentes como de estudiantes).

Para la realización de la observación, se planificó el siguiente modelo de ficha.

Número de observación	
Asignatura	
Fecha	
Lugar	
Hora de inicio	
Hora de finalización	
Evento observado	
Etapas del Proceso	
Participantes	

Anotaciones descriptivas:	Anotaciones descriptivas:

Sinopsis

1.2 Corolario

A partir de la revisión y el estudio de la literatura específica y de áreas disciplinares cercanas hemos podido constituir y definir nuestro objeto de estudio, el boceto. Lo construido en tanto definiciones, argumentaciones y conceptualizaciones teóricas nos sirvió para realizar nuestro trabajo de campo, en busca de poder obtener mayores precisiones acerca del por qué y para qué se boceta en el diseño de la comunicación visual, en tanto su práctica profesional como educativa.

En este proceso, las distintas dimensiones conceptuales construidas acerca del boceto fueron cruzadas con las diferentes estrategias metodológicas: la observación de clases, el análisis de bocetos y las entrevistas a los docentes.

Todo este trabajo ha permitido arribar a diferentes desenlaces y que son expuestos en los capítulos siguientes.

2 El boceto

Una línea, una zona de color, no es realmente importante porque registre lo que uno ha visto, sino por lo que le llevará a seguir viendo.

JOHN BERGER

2.1 Boceto

La palabra *boceto* es de uso corriente durante la etapa formativa universitaria de los diseñadores en comunicación visual, sin embargo su aplicación suele identificar objetos visuales diferentes entre sí, sea por su técnica o su procedimiento de realización, los materiales empleados o incluso los significados contenidos. El uso de la palabra es tan frecuente en el universo del Diseño, que incluso en las etapas formativas para los diseñadores representa algo sobreentendido, cuya enseñanza y aprendizaje forma parte de un currículum oculto.

En cuanto a sus definiciones, intentar definir o poner en palabras aquello que es de naturaleza visual representa todo un desafío y es un procedimiento complejo. En este sentido, decir que es o no es boceto, sigue siendo un arma de ordenación taxativa. Definirlo gráficamente, supone profundizar en la estructuración propia del objeto o de la idea representada y en su relación compositiva con el orden «inestable» de su entorno (Rodríguez Aranda, 2009, p. 20).

Desde un punto de vista de su signo lingüístico, la situación antes descrita refleja que a una imagen acústica *boceto* se le atribuyen conceptos muy disímiles entre sí. La generalidad en el uso del término resulta imprecisa respecto de los objetos que abarca, y no refleja la relación establecida entre el significado y el significante de la palabra *boceto*. Algo que el lector de este trabajo pudo haber comprobado al leer la palabra *boceto* y notar cuantas imágenes mentales diferentes pudo asociar.

La contradicción planteada no es algo nuevo en el universo del Diseño ni exclusivo de las prácticas educativas de los Talleres de Diseño de la LDCV de FADU, pues como bien señala Rodríguez Aranda (2009, p. 15): a lo largo de la historia se han utilizado palabras muy diversas para definir las primeras fases creativas de la obra de arte o del

proceso de diseño: apunte, borrón, estudio, garabato, mancha, esquema, nota, croquis, esbozo, etc.

Sin embargo, consideramos cómo un desacierto que la palabra Boceto sea empleada como sinónimo de un Dibujo, un Croquis, una Maqueta, un Collage, una Propuesta Gráfica —o Arte Final— pues encarnan objetos con características específicas, desde su ideación hasta su representación gráfica —sea bi o tridimensional—; y sobre los cuales se debe establecer una diferenciación. Existen entre ellos diferencias sustanciales tanto materiales como tecnológicas y de significación; que referirse a ellos utilizando la palabra *boceto* resulta confuso con los aportes que cada uno de esos objetos puede aportar a la enseñanza del proceso de diseño.

No es la intención de este trabajo generar un debate etimológico sobre el origen y la especificidad de cada término, ni buscar una definición taxativa de la palabra boceto; apuntamos más bien a reconocer y comprender sus diferencias, y adentrarnos en estudio del boceto como un objeto clave del proceso de diseño y su enseñanza.

Según el diccionario de la Real Academia Española, la palabra boceto se define —en su primera acepción— como un «Proyecto o apunte general previo a la ejecución de una obra artística».² La definición no menciona aspecto alguno sobre como debe ser su forma, contenido, herramienta utilizada o ejecución; sin embargo, despliega algunas líneas a seguir. Primero: instala la idea de *proyecto* (fases, etapas, proceso, tiempo, etc). Segundo: la idea de *apunte*, de algo realizado rápidamente, como un registro gráfico espontáneo o tomar nota y que tiene en cuenta los aspectos más relevantes. Tercero: lo adjetiva como *general*, es decir, que incluye definiciones amplias y comunes, sin tanto detalle ni especificaciones. Cuarto: presenta la idea de tiempo y de proceso al establecer la condición de *previo*, de objeto que anticipa o es anterior a algo, en este caso una obra artística o un producto de diseño. La idea no es cuestionar la definición en sí, más bien notar lo que se omite: su forma, su contenido, la herramienta utilizada o su función.

En este sentido, la definición del boceto parece deslizarse hacia una categoría semántica que pareciera incluir un variopinto número de producciones gráficas: esbozos, dibujos, collage, impresos o maquetas. Pero en definitiva, lo que ponemos en valor es lo que el boceto escenifica: una exploración, un registro gráfico de notas espontá-

2. <https://dle.rae.es/boceto> [Consulta online 18/04/2022]

neas, una forma de visualizar el pensamiento y de reflexionar sobre lo potencial de las soluciones imaginadas.

2.2 Boceto y Dibujo

Durante el proceso de revisión bibliográfica, diferentes autores utilizan como sinónimos los términos boceto y dibujo (Kaplan Frost, 2008; Amenedo, 2013; López, 2022) o boceto y esbozo o bosquejo (Hurtado Abril, 2021; Costa, 2022). Quizás el origen de estas asociaciones debe rastrearse en las disciplinas pertenecientes a las Bellas Artes, principalmente la Escultura y la Pintura, donde el dibujo y el esbozo son por excelencia utilizados para registrar las primeras ideas de manera visual como parte anterior al trabajo con los materiales de la obra (piedra, madera, pintura, etc.). De Da Vinci y Miguel Ángel a Egon Schiele y Pablo Picasso, a lo largo de la historia los artistas han utilizado al Dibujo como una traducción visual de aquello que imaginaban, como parte del proceso previo de elaboración, producción e investigación de la forma a representar. No es casual que durante el Renacimiento se denominara al boceto *primi pensieri* o primer pensamiento, en relación a aquel dibujo que se plasmaba a través de líneas sin refinar (Briede-Westermeyer, 2014).

Por otra parte, el Dibujo carga además con un sentido estético-plástico propio, otorgado por las habilidades y destrezas en la ejecución por parte de su autor, que lo modelan como un objeto de arte en sí mismo. Ahondaremos en ello más adelante.

Esta dualidad que presenta el Dibujo debe reflexionarse dentro del Diseño de la Comunicación Visual, pues en este proceso no se diseña atendiendo tan sólo a criterios puramente particulares o meramente artísticos, sino que, el supuesto tratamiento plástico o creativo que se le pueda conceder a un producto, debe responder lógicamente a proposiciones de índole funcional o productiva (Rodríguez Aranda, 2011, p. 5).

Sin embargo, la relación tan estrecha entre éstas dos áreas tiene un largo camino recorrido. Para el diseñador gráfico e historiador del diseño Philip Meggs (2009) el Dibujo se une a la Comunicación Visual desde la prehistoria misma, en los dibujos que fueron encontrados en cuevas como Lascaux (Francia) o Altamira (España) durante período abarcado desde Paleolítico inferior hasta el Neolítico, momento de creación de mensajes visuales: Más que el principio del arte que conocemos, aquellos fueron los albores de la comunicación visual, porque las ilustraciones primitivas se hacían para

sobrevivir y con fines utilitarios y rituales. [...] Los animales pintados en las cavernas son pictogramas: ilustraciones elementales o bocetos que representan los objetos ilustrados (p. 4).

En la actualidad, durante los inicios de las fases creativas de un proyecto, los diseñadores utilizan el Dibujo como forma de representar sus primeras ideas gráficamente; y es ahí donde coincide con una de las primeras funciones del boceto, ya que el boceto, en su primera acción ejecutiva, capta la esencia de nuestro pensamiento, es decir, la idea, y la transmite, de un modo gráfico-plástico, directamente al espacio bidimensional del soporte, formalizando mediante grafismos o esquemas gráficos a través de la naturalidad de la mano, permitiendo su corrección inmediata sin necesidad de ningún tipo de filtros externos (Rodríguez Aranda 2011, p. 22).

Siguiendo esta línea el diseñador e investigador Joan Costa (2018) destaca la importancia que tiene la espontaneidad de ese registro gráfico previo al definir que este registro gráfico incorpora el aspecto espontáneo de una idea registrada a través de la mano, el lápiz y el papel, y es ahí donde el pensamiento se hace visual. Lo que emerge del pensamiento lo trabajo en el papel y estoy viendo lo que pienso» (11' 40").

Desde esta perspectiva, el registro gráfico se plantea como una forma de dibujo en relación al boceto, pues posibilita hacer visual el pensamiento; pues como define el artista contemporáneo Bruce Nauman el dibujo es pensamiento: «Dibujar es equivalente a pensar. Algunos dibujos se hacen con la misma intención con que se escribe, son notas que se toman. Otros intentan resolver la ejecución de una escultura en particular, o imaginar cómo funciona. Existe un tercer tipo, dibujos representacionales de obras, que se realizan después de las mismas, dándoles un nuevo enfoque. Todos ellos posibilitan una aproximación sistemática en el trabajo, incluso si a menudo fuerzan su lógica interna hasta el absurdo» (citado en Gómez Molina, 2003, p. 33).

Nauman se refiere al dibujo como forma de pensar, cómo un registro gráfico del pensamiento. Pero además establece una finalidad, el dibujo posibilita una aproximación sistemática al objeto de diseño.

En este sentido y desde dos disciplinas diferentes del Diseño, el dibujo puede considerarse cómo la base inicial del proceso de diseño. El diseñador gráfico y dibujante José María Parramón se refirió al Dibujo como: «...una operación mediante la cual logramos representar una imagen gráfica sobre una superficie plana [y] es la base indispensable para cualquier obra en el sentido más tradicional del término.» (Solano Andrade, 2014, p. 193). El diseñador industrial Tapio Wirkkala lo definió como «un dibujo o boceto es

una idea que proporciona la base para comenzar a trabajar» (Pallasmaa, 2012, p. 61). Wirkkala equipara la idea de dibujo y de boceto, y al igual que Nauman, les otorga un objetivo: ser el punto de partida de un trabajo de diseño.

El Dibujo, entonces, se vuelve relevante dentro de un proceso de diseño, porque es como menciona Berger (2013) es una forma de conocer, explorar y descubrir; [...] es el acto mismo de dibujar lo que fuerza al artista a mirar el objeto que tiene delante, a diseccionarlo y volverlo a unir en su imaginación o ahondar en la imaginación.» (p. 7).

En este sentido, Solano Andrade considera al hecho de dibujar como «un acto natural que se encuentra presente en todas las etapas de la especie humana, pero también un acto cultural, que implica descifrar, decodificar los significados que en él se plantean.» (2014, p. 193)

Hablamos del Dibujo cómo una forma de pensar gráficamente, pero también como una forma de representar pues es un intento de volver a hacer presente por medio de la imagen la idea que tenemos de ella misma (Gómez Molina, 2003, p. 23). Por otra parte, puede considerarse como boceto, porque el resultado del Dibujo «... además de representaciones, de esquemas o de conceptos de lo real, son ante todo, aunque parezca una obviedad, “dibujos”, un tipo de imágenes que se definen en el contexto de unas prácticas determinadas, científicas, técnicas o artísticas que le dan valores muy concretos, vinculados a las categorías de sus conocimientos.» (Gómez Molina, 2003, p. 24)

Berger profundiza en la definición del dibujo, marcando dos tipos: el *dibujo de trabajo* y el *dibujo de obra acabada*. «El primero es algo privado del artista, pues refleja sus necesidades de búsqueda exploratoria; y el segundo está destinado al público, y ello conlleva una relación directa con las exigencias de la comunicación.» (Berger, 2013, p. 35). El dibujo de trabajo es un dibujo investigativo y exploratorio; que indaga sobre formas del objeto, la representación del pensamiento, visualiza lo ideado o imaginado, pues su finalidad es traducir visualmente lo imaginado. En este tipo de dibujo, al ser personal y no público, es un dibujo abierto, donde el autor canaliza sus pensamientos a través de la mano, mientras se produce una retroalimentación entre lo que dibuja y lo que imagina. No es de relevancia aquí la cuestión gráfico-plástica del dibujo ni la habilidad técnica para lograrlo; lo que importa es el resultado de un proceso iterativo de reflexión en la acción, que optimice las soluciones posibles de quien lo produce en la evaluación constante mientras se realiza.

El dibujo de obra acabada, para Berger, es más un dibujo para el público donde la decodificación y la interpretación se relaciona a la comunicación. El dibujo no está desti-

nado al autor, sino a un público que lo interpretará, según la técnica empleada y aquello que quiere representar. El objeto de diseño es codificado a través de un lenguaje que permite su interpretación, sea por la técnica empleada o por el grado de iconicidad³ de lo representado. El dibujo de obra acabada es un dibujo cerrado, terminado; cuyo fin es presentar —o representar— más fielmente detallada la imagen del objeto de diseño.

En línea con lo anterior, Solano Andrade (2014) establece dos tipos de lenguaje presentes en el dibujo: un lenguaje compartido por la especie y un lenguaje especializado. El primero es un *dibujo humano*, y es aquel que puede realizar cualquier persona con o sin una finalidad concreta, simplemente una mera expresión o por diversión. En el segundo caso, implica un acto de conciencia, donde los trazos y las formas guardan información que es decodificable en un contexto específico y por personas que conocen y «hablan» ese código. Este tipo de dibujo, lo llama *dibujo de diseño*.

En cualquier caso, tanto el dibujo de trabajo como el de obra acabada se convierten en boceto al ser parte de una aproximación sistemática en la búsqueda de soluciones realizada durante el proceso de diseño. Ellos presentan y representan ideas y pensamientos que a partir de la realización visual permiten su análisis, definición y evaluación en las diferentes etapas del proceso.

El boceto puede definirse entonces como una forma de dibujo, pero no todo dibujo es un boceto, y no cualquier dibujo es un boceto. Pero ¿por qué el dibujo no es suficiente para el boceto aunque es como éste emerge? La respuesta a esta pregunta se encuentra en la imagen cuestionada dirá Solano Andrade (2014, p.193), ya que «si bien el dibujo ayuda a la traducción de información en ideas concretas y visibles para la disciplina, éste no contiene toda la acción comunicativa que requiere como objeto de diseño.»

Para que el dibujo sea un boceto dentro del proceso de diseño de la comunicación visual debe ser parte de una práctica determinada por su intencionalidad y finalidad, —por qué y para qué—. Por una lado debe apuntar hacia una finalidad específica: dar o intentar dar respuesta a un pedido, encargo o necesidad específica, sea con fines sociales, comerciales o pedagógicos. También debe ser elaborado no para su autor, sino para un tercero que deberá comprender lo dibujado. Además, debe despojar la mirada sobre el valor gráfico-plástico para centrarse en lo pragmático y funcional, en como

3. Hablamos de iconicidad en relación al grado de referencialidad que posee una imagen respecto del referente real. Tanto Abraham Moles como Justo Villafañe establecen escalas o grados de similitud entre los dos componentes del signo: Significado y Significante.

lo dibujado responde o soluciona el problema en cuestión. Por último, se encuentra caracterizado por un lenguaje especializado, debe guardar información relevante, codificada y decodificable.

Podemos decir que el proceso de diseño de la comunicación visual comienza con los dibujos de trabajo, y ellos representan una parte fundamental pues es como el boceto emerge, pero su finalidad es exclusivamente la de traducir visualmente lo imaginado para el análisis e investigación. Representa un modo de pensar e investigar, pues se lo percibe como una forma de presentar y representar visualmente el pensamiento en la indagación de notas que se toman, en la resolución gráfica de lo imaginado, o simplemente como forma de repensar visualmente aquello ya existente.

Esto lo posiciona en un lugar que bien podríamos definir como proto-boceto o boceto de investigación, un tipo de boceto embrionario, que marca el inicio de un camino para la construcción visual de la idea que tomará forma final en el Boceto de Diseño.

Por otra parte, el dibujo de diseño —o de obra acabada— se configura más como un boceto, pues es creado y está destinado a alguien que no es su autor, con lo cual debe incluir información codificada y decodificable. En este punto, su imagen contenida debe dar o intentar dar respuesta a un problema, un pedido o encargo concreto, cualquiera sea su finalidad, social, pedagógica, comercial, etc.

2.3 Boceto y Diseño

Consideramos que el diseño es la invención de un objeto por medio de otro que lo precede en el tiempo. El diseñador opera sobre este primer objeto, el proyecto, modificándolo hasta que lo juzga satisfactorio. En este sentido, se trata de una imaginación o ideación que finge representar un objeto como si ya existiera (Bertero, 2016, p. 24).

Anteriormente nos referimos al proceso de diseño como esa etapa de exploración e ideación de soluciones creativas, donde el boceto registra el pensamiento para dar forma gráfica y visual a una idea en pos de su análisis y evaluación. En este procedimiento, el boceto se exige de su calidad artística —en tanto la excelencia en las habilidades técnicas del autor—, para centrarse en su finalidad: la de dar respuesta a un proyecto, pedido, encargo o comunicación concreta. Desde esta perspectiva, más que una forma de autoexpresión del autor, responde a la necesidad de solucionar un problema de índole comunicativa que tiene un cliente particular o una compañía en el que el dise-

ñador cumple una función de mediador entre quien realiza un encargo y el público al que va dirigido el mensaje que ha creado con elementos propios del lenguaje visual con el objetivo de convencer y persuadir (Gamonal Arroyo, 2012, p. 43)

El boceto nexa entre lo imaginado por el diseñador y aquello a lo que se intenta dar respuesta. De esta manera, fijamos al boceto no cómo una expresión personal del autor, sino como un intento de dar respuesta a un encargo, un pedido o una necesidad comunicativa. Lo ubicamos dentro de una disciplina compleja, en la que se entrecruzan distintas prácticas formales, comunicativas, estéticas para conformar una práctica social significativa (Ledesma, 2003, p. 36). Si el Diseño Gráfico y de Comunicación Visual son disciplinas complejas, por ende, sus prácticas lo son también.

Desde el inicio del proceso de diseño mismo, en las etapas exploratorias y creativas, los diseñadores trabajan con bocetos, es parte del cotidiano del Diseño, surge como una idea en bruto que luego hay que pulir. El boceto supone un primer tanteo de la idea y una representación de modo esquemático e inacabado (ya que muchas veces no incluye todavía el color o la tipografía, además de sufrir variaciones en su desarrollo final), dejando ver la potencialidad de ese argumento para ser expresado en el lenguaje visual (Gamonal Arroyo, 2012, p. 53).

Estas primeras aproximaciones, como dijimos, suelen ser a partir del dibujo. Solano Andrade (2014) menciona que fue durante el período del Renacimiento donde las disciplinas artísticas tomaron la idea del dibujo como objeto preparatorio e inicial de una obra final. «En el lapso de un siglo se pasó de la idea del dibujo como lenguaje al dibujo como pensamiento, es decir de la mera representación y expresión de lo observable a la imagen de una realidad futura» (p. 194). En este pasaje se originó una nueva forma de dibujo que el autor define como boceto, y cuya importancia radica en la capacidad resolutoria de la imagen representada, y no en la belleza de su forma ni en la destreza de la técnica que se utilice en su realización. En este sentido, el trabajar con bocetos estimula esa capacidad de tomar decisiones de la forma más eficaz y ágil posible ante cualquier imprevisto o situación problemática. Pero no sólo en la investigación y exploración de diferentes soluciones, sino que también avanza sobre lo producido, como parte de un pensamiento proyectual.

A este punto, otorgamos al boceto un rol clave en el proceso de diseño, definido primero por su capacidad resolutoria y segundo por su inserción en un proceso proyectual e iterativo, es decir en «un proceso de retroalimentación, que implica volver al inicio

del proceso desde una visión retrospectiva junto con una continua absorción de lo ocurrido previamente a ella» (Frigerio, Pesci y Piatelli, 2007, p. 25).

A partir de las consideraciones y definiciones encontradas respecto de lo que es un boceto, y específicamente lo que representa un boceto de diseño, podemos identificar otro rasgo constitutivo en el mismo compuesto por dos facetas: por un lado una faceta instrumentalista (técnica–estética) y por otro lado una faceta resolutive (comunicativa–pragmática).

Por la faceta instrumentalista nos referimos a todo tipo de componentes procedimentales en busca de hacer presente y de manera visual una idea, un concepto o una imagen. Se corresponde con la técnica de representación —sea un dibujo o un esbozo—, los materiales empleados o las herramientas utilizadas en el proceso y su pericia en la ejecución. Identificamos a lo instrumental con la destreza sobre el manejo de la técnica por parte del autor, puede convertir al boceto en un objeto con gran potencial estético–artístico. En este sentido, nos referimos a la belleza estética que pueda contener el boceto como resultado de una correcta ejecución técnica, y que pueda permitir traducir de la manera más fiel posible la imagen mental que se busca representar.

Por otra parte, con la faceta resolutive del boceto exponemos su fin comunicativo o pragmático: se boceta en el diseño de comunicación visual como parte de un proceso de ideación, de creación de algo o sobre algo inexistente y que se materializa en un futuro. El diseñador no diseña para sí mismo, sino para resolver un problema de comunicación que requiera ser visualizado, que tiene un comitente y destinado a un público. La producción del diseño asume que el público a quien va dirigido posee un conocimiento a priori del imaginario visual empleado. El boceto entonces, intenta ser una aproximación en la resolución de ese problema, sea un problema de diseño, una necesidad comunicativa o la creación de un objeto inexistente. Forma parte de un pedido o un encargo específico, buscar resolver un problema o necesidad —que puede o no coincidir con quien diseña—, está dirigido a alguien, y encuentra en todo ello su finalidad.

En resumen, el valor del boceto no se encuentra en la destreza o habilidad técnica —aunque necesaria para presentar visualmente un pensamiento— para operar con las herramientas y lograr resultados estéticos, sino en los procesos que se despiertan al bocetar y una vez bocetado: la representación de una idea, la investigación de alternativas, la evaluación previa de un resultado posible.

2.4 La actividad de Bocetar

Anteriormente nos referimos a la influencia que tuvieron en la enseñanza de la disciplina del diseño de comunicación visual las construcciones metodológicas desarrolladas por escuelas como Bauhaus y ULM. Podemos sumar a ello una larga lista de profesionales y formadores ⁴ que construyeron un saber en el hacer de la disciplina del Diseño Gráfico, en muchos casos a partir de un proceso de diseño personal, que transmitían a sus ayudantes y estudiantes satisfaciendo una creciente demanda de ese saber. Más en la actualidad, autores como Jordi Llovet, Bruno Munari o Jorge Frascara; con marcadas diferencias producto de sus campos disciplinares, construyen y definen una serie de etapas por las cuales transitar para crear y producir diseño.

No es el propósito aquí de entrar en un debate sobre las propuestas metodológicas para la producción del diseño, sino más bien dejar en claro que el proceso de diseño, es ante todo personal y está determinado por quien lo ejecuta. En este punto la actividad de bocetar es fundamental para los profesionales y docentes del diseño, en la cual hay un consenso generalizado en que resulta casi imposible enseñar y aprender el diseño de comunicación visual, sin el hecho puntual de la *praxis*, del entrenamiento en el ejercicio práctico que implica la actividad de bocetar.

La actividad de bocetar representa la realización de un proceso interno e individual, de uno con sus ideas y cuyos resultados son las posibilidades alcanzadas y producidas durante un tiempo determinado. Lo resultante de ese proceso puede o no ser compartido con otras personas dentro del contexto de producción —si se es parte de un equipo de diseñadores o en el ámbito de la enseñanza—; pero sí sabemos que tienen un objetivo puntual y definido por las condiciones y requerimientos del encargo o necesidad: se boceta con una intención o finalidad concreta.

Podemos conjeturar así que existen tantos métodos para bocetar como personas que lo realicen, sin embargo y en lo particular del proceso de diseño, sintetizamos en que todos parten de una necesidad y recorren cuatro etapas: investigación, ideación, verificación, ejecución. Ahondaremos más en ello en el capítulo siguiente, por ahora diremos que la actividad de bocetar tiene fuerte incidencia sobre las primeras tres.

4. W. Morris, J. Tschichold, W. A. Dwiggins, H. Bayer, H. Lubalin, J. Muller-Brockman, M. Glaiser, M. Vignelli; solo por nombrar algunos referentes y maestros.

Entendemos, siguiendo lo que propone Angulo (2015), a la actividad de bocetar como una herramienta cognitiva y metodológica de representación que permite proponer soluciones conceptuales en diseño. En este sentido, como actividad aplicada al proceso de diseño, los diseñadores recurren al boceto no sólo como forma de hacer visible una idea o imagen mental sobre algún soporte, sino también como un instrumento indispensable para el ensayo: la prueba y el error. Es que el proceso de diseño es un proceso iterativo basado en la elaboración de propuestas, análisis, evaluación y creación de propuesta superadora.

El proceso iterativo mejora el diseño a lo largo del tiempo, porque permite progresivamente eliminar problemas y adecuar las soluciones para el público pretendido. En este sentido, el boceto permite avanzar y retroceder entre las distintas etapas del proceso de diseño como un bucle o espiral. El boceto es acción y es reflexión.

John Dewey, primero, y Donald Schön después fueron quienes más trabajaron la idea del pensamiento reflexivo. La noción de práctica reflexiva descansa sobre el «hábito de inteligencia o acción reflexiva» de Dewey que se opone a la «acción o hábito rutinario» (Ramos Ramón, 2013, p. 28).

Para Donald Schön (1998) el *pensamiento práctico* es clave en la formación del profesional reflexivo.⁵ Schön establece que la reflexión, como forma de conocimiento, se encuentra orientada a la acción, de manera que las teorías pensadas como un conocimiento memorístico y aislado no deben estar al servicio de la práctica docente como tales, sino que deben ser instrumentos para la acción. Es justo en esta instancia donde ubicamos al boceto y a la actividad de bocetar.

Componentes del pensamiento práctico

Schön define tres componentes en el pensamiento práctico y que podemos relacionar con la actividad de bocetar y el proceso de diseño.

El primero de ellos es el *conocimiento en la acción*, y representa el componente inteligente o mental encargado de toda actividad humana, y que se encuentra en el saber hacer. Se trata de un conocimiento implícito e inherente a la actividad práctica, que

5. Schön retoma los trabajos de Dewey para realizar sus investigaciones en el campo del diseño arquitectónico y la enseñanza de la arquitectura. En tanto disciplina proyectual, consideramos viable realizar un traspaso al diseño comunicación visual, considerando los puntos en común entre el Diseño Gráfico y la Arquitectura ya mencionados, sobre todo en sus orígenes.

acompaña permanentemente a la persona que actúa y que se corresponde con dos tipos de saberes: un conocimiento adquirido por el estudio o «saber de libro» y un «saber-en-la-acción», un saber tácito y dinámico procedente de la práctica profesional. Por ejemplo: una cosa es el saber adquirido sobre las reglas y técnicas del dibujo en base a la lectura de bibliografía, y otra cosa es el saber adquirido tras pasar años y años dibujando.

El segundo aspecto es la reflexión en y durante la acción, al que el autor define como «una conversación reflexiva con la situación problemática concreta». Lo considera como un razonamiento que surge de la sorpresa ante lo inesperado y que conduce a la experimentación *in situ*. Es una reflexión marcada por la inmediatez del momento y la captación de las diversas variables y los matices existentes de la situación que se está viviendo. Sin embargo, este tipo de razonamiento, se encuentra limitado por las presiones espacio-temporales y por las demandas psicológicas y sociales del escenario en que tiene lugar la acción. De esta manera, podemos referirnos a la reflexión que podamos hacer mientras estamos dibujando, y que estará condicionada por dos factores: el contexto espacio-temporal donde se realiza (tanto en la actividad profesional como en el caso de la enseñanza y el aprendizaje: si es en el aula, en la casa, en un bar, de día, de tarde, de noche, al comienzo del proceso o con la fecha de entrega cerca) y por las presiones y demás factores sociales y emocionales que afectan el estado psicológico que estemos atravesando.

Por último, el tercero de ellos es la reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción, apunta a un proceso realizado *a posteriori* sobre lo hecho y sobre lo que se reflexionó mientras se hacía. Es un proceso fundamental no solo para el aprendizaje sino también para la enseñanza, pues el conocimiento resulta del análisis, la evaluación, y la reinterpretación de lo producido y de lo que se hacía para producirlo. Por ejemplo podemos pensar que, una vez finalizada la ejercitación realizada durante las prácticas de la enseñanza en el taller de diseño, la devolución de la misma incluya una evaluación a partir del proceso realizado por el estudiante, donde se reflexione sobre sus búsquedas y caminos esbozados que lo llevaron a diferentes errores y aciertos en el ejercicio; y no solamente el resultado obtenido. O en el campo profesional, cuando los bocetos son presentados a los clientes y se evalúa su proyección en base a los comportamientos, expectativas, intereses de los participantes.

El estudio que realiza Schön sobre la enseñanza en el diseño arquitectónico encuentra su parangón con la idea del «aprender haciendo» o «aprender a hacer, haciendo»

tan fuertemente instaurada en los Talleres de Diseño. Allí es donde la actividad de bocetar se convierte en un tipo de prácticas clave para la enseñanza, y para el aprendizaje, pues el boceto en definitiva, termina por convertirse en el nexo pedagógico en la tríada el docente, el conocimiento y el estudiante.

2.5 El Boceto. Signo, Conjetura y Abducción.

Desde un punto de vista semiótico podemos precisar que el boceto —en tanto representación visual— es portador de sentidos y significados. Ferdinand de Saussure describió que el signo lingüístico se compone mediante la unión indivisible de un significado (concepto o imagen mental) con un significante (imagen acústica). He aquí uno de los primeros problemas enfrentados para encontrar una definición textual a la pregunta ¿qué es el boceto? Es que al significante b-o-c-e-t-o se le atribuyen diferentes significados, o en este caso, imágenes mentales. Lo taxativo de la definición de Saussure, aunque aclaratorio, no resulta operativo para nuestro caso de estudio; pues desde su óptica un dibujo, un croquis, un esbozo, una raya o cualquier representación puede leerse como un boceto, empañando así su definición.

Charles S. Peirce, en cambio, propone comprender al signo como algo sustituyente de otra cosa, representando sólo algunos aspectos y en una cierta medida. Es decir, no sustituye por completo sino que *reproduce y evoca* sólo algunas características esenciales del objeto a reemplazar. En este sentido el signo *es algo, que está por algo, para alguien* (imagen 4).



Imagen 4 | Componente del signo.
Fuente: Guerri *et al.*, 2016, p. 6-7

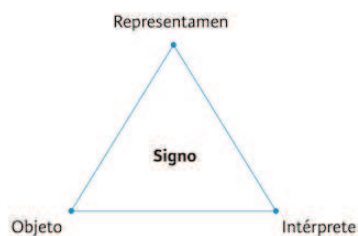


Imagen 5 | Las relaciones triádicas del signo. Fuente: Elaboración propia.

El signo entonces, es una entidad de tres caras sobre las cuales transcurre el proceso de semiosis (imagen 2), donde un *Representamen* debe ser reconocido como un Objeto a través de un Interpretante. Peirce establece que el Representamen, entendido como el signo mismo, es eso que está en lugar de otra cosa, que sustituye a algo. El *Objeto* es aquello a lo que el signo busca sustituir o de lo que el signo intenta dar cuenta, el «recorte de la realidad» al que se accede mediante el signo. Y el *Interpretante* es quien media entre Representamen y Objeto, es aquel que se despierta en la mente del receptor al percibir el representamen, y que permite relacionarlo con el objeto al cual refiere. (Vitale, 2004).

Peirce clasifica a los signos según la relación que mantiene con el objeto que representa, y los divide en *Ícono*, *Índice* y *Símbolo*. El *Ícono* es aquel signo que mantiene una relación de semejanza con el objeto real. El *Índice* mantiene una relación de continuidad, en tanto indica o anticipa al objeto. Por último el *Símbolo* es aquel que mantiene una relación con su objeto basada en alguna convencionalidad, es decir que están asociados a su objeto por acuerdos culturales.

Resulta evidente que los signos no son hechos ni sucesos aislados pues están en permanente relación entre sí. Una forma de abordar esas relaciones es a partir del estudio de la interconexión de dimensiones: sintácticas, semánticas y pragmáticas. Morris (1985) definió a la sintáctica como la relación formal que existe entre los signos entre sí; a la semántica como las relaciones de los signos con los objetos a los que son aplicables; y a la pragmática como la relación del signo con sus intérpretes (p. 31-33).

Comprender como se relacionan los signos con los objetos que representan resulta clave para revisar el funcionamiento del boceto dentro del proceso de diseño.

Las categorías propuestas en relación al proceso triádico del signo nos permiten identificar ciertos rasgos comunes respecto de la noción de boceto en el diseño de comunicación visual. Parafraseando a Peirce, podemos decir que un boceto es algo, que está por algo, para alguien y bajo algún aspecto o relación. El boceto es algo que está en lugar de otra cosa, de una imagen, un objeto o una idea, pero que mantiene una relación (de semejanza, de continuidad o convencionalidad) con el objeto al que intenta representar, y que se constituye en un signo (Interpretante) para alguien. Y así como parte del signo, puede ser analizado a su vez como un signo; un boceto puede ser considerado como un boceto de otro boceto, en lo que termina de constituir el carácter iterativo y proyectual del proceso de diseño.

En la actividad de bocetar se recurre a un proceso iterativo mediante el cual el diseñador intenta una resolución posible a un problema de diseño, que presupone como la mejor opción. Este tipo de procedimiento es también reconocido como «bocetar», donde el diseñador recurre a la prueba y el ensayo como estrategia de producción dentro de un razonamiento abductivo, es decir, por la inferencia de un caso a partir de una regla general y un resultado. Peirce (2013) desarrolla cómo el razonamiento abductivo-conjetural posibilita la generación de hipótesis radicalmente activas, cuya enunciación garantiza que pueda encontrarse una respuesta provisoria y creativa a los problemas (anomalías) planteados.

El procedimiento abductivo consiste básicamente, en la identificación de la anomalía o la novedad, la descripción de la misma, la indagación por referentes teóricos que ayuden a comprender dicha anomalía y por último, la formulación de hipótesis explicativas que den cuenta del fenómeno detonante, indistintamente si dichas hipótesis son consistentes o no con las diversas formulaciones teóricas encontradas (Montoya Marín, 2013, p. 125). El proceso tiene su potencial basado en la intuición y en la capacidad de conjeturar, y de ser a primera vista, la mejor explicación, o la más probable, la cual se debe someter a evaluación y corrección. Las conjeturas son soluciones intuitivas basadas por un lado en los conocimientos previos adquiridos; y por otro lado de las observaciones y del análisis realizado de lo producido.

2.6 Las dos perspectivas del boceto

Si bien podemos insertar el boceto como la principal actividad para representar ideas en el proceso de diseño, su valor se considera diferente en relación al uso del mismo, ya sea cómo pensamiento visual o para la comunicación visual. En relación a ello, Vistisen (2015) señala que existen dos perspectivas respecto del uso boceto: el boceto como *pensamiento visual* y el boceto como *comunicación visual*.

En relación a la primera perspectiva, el autor define al bocetar como una forma de pensamiento visual (*Visual Thinking*), de representar en imágenes ideas y pensamientos, en un proceso que permite al diseñador reinterpretar la representación, ir de boceto en boceto hasta la producción de nuevos conocimientos. Vistisen se refiere a este proceso como *tener una conversación con el boceto*; es decir, a tener la capacidad de transformar, desarrollar y generar nuevas imágenes en la mente mientras se dibuja. En esta

construcción de sentido, el boceto resulta de un proceso interno cuya resolución será exclusivamente para interpretación y lectura de su autor. Comienza así un proceso de retroalimentación que lo lleva a producir nuevas opciones y evaluar alternativas. En esta primera dimensión, el bocetar se convierte en la forma en que los diseñadores «trabajan» y «piensan», y aquello que producen, el boceto, *se convierte en el término medio entre la idea del diseñador y cómo ésta se realiza en una representación externa* (Vistisen, 2015, p. 3). El boceto es un reflejo de la idea rectora, pero con la que no es ni puede ser idéntico.

En la segunda perspectiva la actividad de bocetar tiene un fin comunicativo, esto es, que la externalización de las ideas debe poder ser comprendida e interpretada por otra persona que no es su autor. Vistisen define que los bocetos utilizados para la comunicación difieren de aquellos utilizados para ayudar al pensamiento visual en dos áreas principales: el espectador no conoce completamente las intenciones de los diseñadores y no conoce el contexto de la situación que provocó la creación del boceto (2015, p. 4). A pesar de estos factores, el observador debe poder interpretar y comprender, es decir dar un sentido a lo que está viendo.

Al comparar estos aspectos en el proceso de diseño, los bocetos se encuentran en permanente tensión entre ambas dimensiones. Para demostrar ello, Vistisen retoma la clasificación de bocetos realizada por Olofsson y Sjöflén (2005) de acuerdo a la función que tienen dentro del proceso de diseño (Investigación, Exploración, Explicación, Persuasión), y desarrolla a partir de ello un cuadro cartesiano para determinar la incidencia de cada función en el boceto (Imagen 6).



Imagen 6 | Representación del cuadro desarrollado por Vistisen basado en los 4 puntos definidos por Olofsson y Sjöflén. Plantea en el eje vertical el par Investigación–Exploración (boceto como pensamiento visual) y en el eje horizontal el par Explicación–Persuasión (boceto como comunicación visual). Fuente: Vistisen, 2015.

La *función investigativa* se corresponde con la fase inicial del proceso de diseño, con la investigación del problema, con la ideación de imágenes, la representación de las primeras ideas y pensamientos. La *función exploratoria* se relaciona con la posibilidad de explorar diferentes soluciones al problema. Permite comparar, analizar y evaluar alternativas. Estos bocetos rara vez son exhibidos o vistos por personas ajenas al proceso de diseño, primero porque no están hechos para ellos y segundo porque no comprenderían el sentido de su producción. La *función explicativa* considera la producción de bocetos que transmitan un mensaje claro y directo a personas no involucradas en el proceso de diseño. Su finalidad suele ser la obtención de un *feedback* por parte de los usuarios o el cliente. La *función persuasiva* se orienta a la producción de bocetos más detallados y con mayor información. Los bocetos son menos ambiguos y con mayor grado de iconicidad y contenido retórico. Los objetos resultantes suelen ser una simulación de las condiciones de fabricación más parecidas posibles al objeto que se diseña. Emula el objeto real, lo imita; y que la mayoría de los diseñadores que se formaron en la educación superior conoce como «arte final». Tanto la función explicativa como la función persuasiva tienden a corresponderse con la dimensión del boceto como comunicación visual.

Sin dejar de notar que existe un grado de subjetividad a la hora de usar el cuadro, el hecho es que su utilización permite «medir» el nivel de incidencia de las dos perspectivas del boceto en el proceso de diseño, en tanto reflejo visual del pensamiento o un producto para la comunicación visual de algo.

A menudo, esta diferencia se expresa en el sentido del boceto —entre lo que se ve en el boceto y lo que se pretende que se vea— pero también en los aspectos constructivos y materiales. Mientras los primeros bocetos suelen manifestarse a través del dibujo y el esbozo a mano alzada, los últimos bocetos suelen requerir métodos con mayor definición y similitud con lo real como la fotografía, el montaje de imágenes en alta resolución, las maquetas o renderizados impresos producto de la manipulación de softwares digitales.

En cualquier caso, podemos concluir que ambas perspectivas son parte constitutiva del boceto pudiendo en algún momento del proceso de diseño tener mayor incidencia una sobre otra. La diferencia entre ellas radica en su intencionalidad: intrasubjetiva (en el boceto como pensamiento) o intersubjetiva (en el boceto como comunicación visual).

2.7 El boceto en el diseño de la comunicación visual

En las entrevistas realizadas durante el trabajo de campo, observamos que los significados con los cuales se refieren tanto al boceto como de la actividad de bocetar, coincidían en varios puntos. Por un lado en la definición del boceto como una prefiguración, una primera representación gráfica del pensamiento o los primeros intentos de resolver una pieza u objeto. El boceto es ese primer «garabato» realizado y que posibilita el traspaso de las imágenes del plano de las ideas a una representación gráfica, visible, bi o tridimensional cualquiera sea la técnica empleada. Por otra parte, también notamos la vinculación de la actividad bocetar con un proceso de pensamiento posibilitado a partir del boceto como instancia de búsqueda, investigación y reflexión. En el boceto desata el proceso iterativo del diseño: quien lo realiza prueba soluciones, ensaya, compara, se equivoca, es eso lo que lleva a nuevas búsquedas y ensayos.

En esta línea, el boceto no debe estar condicionado por la técnica ni la materialidad. Quien boceta, debe hacerlo con la herramienta que le sea más simple e intuitiva, que le permita olvidar los procedimientos mecánicos involucrados, de manera de sólo concentrarse en el pensamiento y que eso fluya hacia el boceto. Sin embargo, sí podemos profundizar en algunos puntos claves a considerar en el momento de bocetar:

- 1) *Materialidad*. La primera referencia a tener en cuenta corresponde a una dimensión material del boceto, a como se realiza y cómo se su forma resultante. En esta dimensión encontramos dos variables, una analógica producida con herramientas y materiales tangibles; y una digital producida mediante el uso de *software* y *hardware* (tabletas gráficas de dibujo). El objetivo del boceto y las condiciones de materialización del producto final suelen orientar la elección, pues no representa lo mismo el diseño de una revista o un afiche en tanto objetos tangibles, al diseño de un sitio web o aplicación móvil.
- 2) *Espacialidad*. Hablamos de la espacialidad del boceto pensando en el objeto a diseñar o problema a resolver. En este sentido, la realización de un afiche o una publicidad para diarios propone una dimensión plana y bidimensional del soporte. Pero el diseño de un Stand para eventos, una señalética, incluso un libro, por ejemplo, requieren consideraciones del espacio en la tridimensión, que tienen que ver con el tiempo, la manipulación e interacción.
- 3) *Tiempo de producción*. El tiempo se convierte en un punto determinante para el boceto, más aún si pensamos en la condición perfectible del diseño, en que cada

diseño puede ser modificado y mejorado indefinidamente. El boceto entra en un proceso espiralado e iterativo, donde el tiempo disponible para bocetar es determinante sobre el resultado, sean unos minutos, horas, días o semanas. La actividad de bocetar es una actividad que implica tiempo de trabajo, de producción, que el diseñador debe reconocer para poder establecer los límites durante el proceso de diseño.

- 4) *Finalidad* (investigativa, exploratoria, explicativa, persuasiva). Antes de empezar a bocetar, el diseñador debe saber cuál será la finalidad del boceto, con que sentido u objetivo se adentra en el proceso de realización de bocetos. La finalidad establece un trabajo especial sobre las dimensiones particulares del boceto, si es para investigar el problema, si es para explorar soluciones, si es para explicarle algo a alguien o si es para persuadirlo en la comunicación del mensaje.

Cómo síntesis de todo lo anteriormente expuesto, podemos afirmar que un boceto en el diseño de la comunicación visual no es sólo un dibujo, un esbozo, un croquis o un bosquejo; aunque éstos sí pueden ser un camino para producirlo. Se piensa en el boceto desde una perspectiva holística, como una nueva forma de dibujo, donde su valor reside en su inherente capacidad resolutoria. De esta manera ponemos el énfasis ya no en la forma en que se lleva a cabo el boceto, su belleza o la destreza técnica constructiva —que puede o no ser necesaria—; sino en la capacidad que tiene en adentrarse en la investigación y la resolución de un problema de diseño, en la posibilidad de *visualizar* soluciones mientras se está pensando, aspecto central en el proceso de diseño.

Es por ello que definimos al boceto como una herramienta cognitiva que permite proponer soluciones conceptuales en el diseño de la comunicación visual. Decimos herramienta cognitiva pues como mencionan Jonassen *et al.* (1997) ellas se «refieren a las tecnologías, tangibles o intangibles, que mejoran la potencia cognitiva del ser humano durante el pensamiento, la resolución de problemas y el aprendizaje.» (p. 289-308)

En este sentido, podemos pensar al boceto —en la práctica del proceso de diseño— como una herramienta cognitiva, didáctica y facilitadora de la creación cuya capacidad resolutoria permite no solo investigar y explorar soluciones a problemas sino también permite enseñar y aprender el diseño. Diseño no como un resultado final y cerrado en sí mismo, sino como actividad creadora de objetos y de piezas visuales dentro de una sociedad y en una cultura determinada. Allí donde el diseñador, el estudiante

o el docente pueden realizar intervenciones que estimulen el aprendizaje del pensamiento proyectual, práctico y reflexivo.

2.8 Corolario

En lo expuesto anteriormente exploramos el territorio del boceto como objeto. Indagamos en sus definiciones, en sus caracterizaciones y sus partes constitutivas. Primero desde el dibujo, como forma de pensar, cómo un registro gráfico del pensamiento, pero con una finalidad: la de ser una *aproximación sistemática* al objeto de diseño.

Por otra parte, nos preguntamos ¿por qué el dibujo no es suficiente para el boceto aunque es como éste emerge? Para que el dibujo sea un boceto dentro del proceso de diseño de la comunicación visual debe ser parte de una práctica determinada por su intencionalidad y finalidad. Por un lado debe apuntar hacia una finalidad específica: dar o intentar dar respuesta a un pedido, encargo o necesidad específica; y debe estar caracterizado por un lenguaje especializado, debe guardar información relevante, codificada y decodificable. El boceto es el nexo entre lo imaginado por el diseñador y aquello a lo que se intenta dar respuesta. De esta manera configuramos al dibujo como boceto porque ofrece una capacidad resolutive de la imagen representada.

Identificamos también un rasgo constitutivo compuesto por dos facetas: por un lado una faceta instrumentalista (técnica–estética) y por otro lado una faceta resolutive (comunicativa–pragmática). Ambas facetas se encuentran en estrecha vinculación con el proceso de diseño, tanto en lo profesional como en lo académico. Tal es así, que durante el ciclo básico las asignaturas Taller de diseño adquieren una fuerte presencia de los componentes instrumentalistas, se enseña los modos de usar la técnica para la construcción de sentido.

Nos referimos a la actividad de bocetar basada en los componentes del pensamiento reflexivo propuestos por Schön. Encontramos vinculaciones muy estrechas entre las etapas del proceso de diseño y el uso del boceto en ellas.

En un análisis del boceto como signo, identificamos al boceto como conjeturas posibles dentro del razonamiento abductivo. El boceto parte de la intuición, como expresión de algo que es posible de ser. En este sentido, definimos tres dimensiones de análisis del boceto: sintáctica, semántica y pragmática.

Uno de los rasgos más importantes —sino el más— que tiene el boceto, es aquel que responde a su finalidad, es decir, para qué se realiza el boceto. En esta línea, establecimos dos perspectivas: el boceto como pensamiento visual con prioridad en lo investigativo y exploratorio, y el boceto como comunicación visual pensado más en un eje comunicativo y persuasivo.

A partir de lo dicho, enumeramos algunas consideraciones respecto del dibujo:

- No todo dibujo representa necesariamente un boceto.
- El boceto se constituye en una herramienta cuyo origen puede ser el dibujo.
- El dibujo de diseño, en tanto boceto, pone en escena aspectos de la idea o del pensamiento que son relevantes para la comunicación visual de la misma.

En relación al boceto como herramienta:

- El boceto se caracteriza por dar respuesta a un problema a partir de la idea que quiere representar y la imagen representada observable.
- El boceto tiene dos facetas, una instrumentalista (Técnica) y una resolutive (Comunicación).
- El boceto puede ser muy bello y estético y pero no representar una solución al problema.
- El boceto no debe estar condicionado por la técnica ni la materialidad; debe hacerse con herramientas que sean intuitivas y su uso internalizado, de manera que permitan el fluir del pensamiento.
- La destreza técnica es relevante para la construcción de un boceto de comunicación visual, pues el boceto en su concepción representa una idea visualizada para alguien.
- El boceto tiene una finalidad concreta, es para el pensamiento visual o es para la comunicación visual.
- El boceto se define en dos ejes, Investigativo-exploratorio y comunicativo-persuasivo.

En suma, pensamos al boceto como una herramienta cognitiva y metodológica de representación e investigación que permite crear y evaluar distintas soluciones a un diseño. El boceto es una forma de pensar, y de pensar visualmente, como parte de un proceso de retroalimentación intrasubjetivo con el cuál el diseñador puede crear, eva-

luar, aprender y volver a bocetar. Pero también es una forma de exteriorizar imágenes del plano de las ideas para presentarlas a un otro —que no sea el diseñador o parte del equipo de diseño— en un proceso intersubjetivo que posibilita un diálogo con el otro, donde se pueda interpretar su sentido, sus significados, su construcción retórica, como parte de un acto de simulación del objeto real.

3 La producción de bocetos

Puede que la técnica requiera de una extrema precisión, pero el ser humano precisa del ojo de buen cubero. Su existencia, su subjetividad y su persona se construyen sobre valoraciones.

OTL AICHER

Dijimos anteriormente que el boceto es una forma de pensar visualmente y de presentar ideas. También explicamos cómo estas perspectivas del boceto tiene componentes intrasubjetivos e intersubjetivos, como parte de su proceso de creación. Ubicamos al boceto dentro del diseño de la comunicación visual e hicimos hincapié sobre la capacidad resolutive que aporta. Nos referimos al dibujo como punto de partida del boceto, pero también a que no cualquier dibujo se convierte en boceto. En resumen, nos abocamos a definir al boceto como objeto de estudio y sus características; veamos ahora algunos aspectos relevantes sobre la producción de bocetos.

3.1 Sobre las clasificaciones de bocetos

Durante el proceso de revisión bibliográfica de teorías e investigaciones sobre el boceto observamos una tendencia coincidente con nuestro punto de partida, el acto de denominar boceto a una extensa variedad de objetos resultantes de la actividad de diseño. Sin embargo, el Dibujo fue el sinónimo de la palabra boceto por excelencia. En el capítulo anterior establecimos las relaciones entre el Dibujo y el Boceto, y porqué ambas palabras encuentran un similar uso en el ámbito del Diseño.

Por otra parte, definido el objeto, nos preguntamos si existe una tipología o clasificación respecto del boceto que pueda evidenciar aspectos constitutivos. La idea de una clasificación partía del supuesto de pensar que ante una necesidad o encargo que origine el proceso de diseño, el diseñador puede optar por producir un tipo de boceto u otro según los requerimientos previos. Lo que encontramos fue que no hay consensos sobre una clasificación de bocetos. Existen copiosas tipologías que ponen en va-

lor características constitutivas de los bocetos —especialmente en Diseño Industrial y Arquitectura— y que se refieren a la materialización y las herramientas utilizadas (Olofsson y Sjöflén, 2005), la información que se desea comunicar (Briede-Westermeyer, 2014), la etapa en el proceso de diseño (Hurtado Abril, 2019) o la finalidad del mismo (Vistisen, 2015) por citar algunos ejemplos. La diferencia que podemos establecer entre los bocetos de comunicación visual con Arquitectura o Diseño Industrial se encuentra en el objeto de diseño. A diferencia de estas dos, en el diseño de comunicación visual el mismo boceto puede llegar a ser el objeto de diseño. De hecho las capacidades de bocetar de un diseñador en comunicación visual pueden ser grandes virtudes para el desarrollo de la pieza final, porque tiene la ventaja de diseñar cosas que no son necesariamente un objeto materializado de dimensiones enormes y costosas, como un edificio o un hospital. En cambio el comunicador visual puede materializar piezas con mayor facilidad, puede bocetar un sitio web y que el mismo boceto sea el sitio web.

Esta es una diferencia clave entre la forma de abordar el boceto entre las disciplinas proyectuales, pero sobre todo en como se trabaja con el boceto en el proceso de diseño. Mientras que el proceso de diseño en Arquitectura el proceso puede concluir en los bocetos técnicos constructivos, o el «legajo técnico»; en el diseño de comunicación visual un boceto puede ser boceto de otro boceto, y a su vez derivar en otro boceto, construyendo una periodicidad donde el fin estará puesto en la decisión del diseñador porque ya se agotó el proceso creativo, porque cree haber llegado a una resolución adecuada y aceptable, por conformismo, o porque se le acabó el tiempo. El proceso de diseño en comunicación visual utiliza al boceto para construir el conocimiento, mediante la iteración y las aproximaciones sucesivas, donde no hay un fin claro, y donde el mismo boceto puede ser el objeto final.

Pero volviendo al tema de las tipologías de bocetos, sabemos que cualquier clasificación implica ordenar y disponer por clase, es decir, diferenciar por grupos o categorías a partir de características específicas cuya función es trazar vínculos entre los objetos. Pero también implica definir los criterios sobre los cuales se construyen los diferentes grupos en pos de una generalización tipológica. Vale preguntarnos entonces, ¿Cuál es el sentido de una clasificación sobre algo que parte de un proceso de búsqueda intrasubjetivo, que no tiene etapas tan marcadas ni final preciso? Cualquier clasificación sobre el boceto se realiza una vez concretado el mismo, o en otras palabras, una vez producidos los bocetos podemos clasificarlos. En este sentido, creemos que una clasificación no resulta de utilidad a priori, pues los diseñadores rara vez piensan antes

con qué técnica realizar un boceto, sino que se «sientan a producir» para pensar un problema de diseño. La producción de bocetos debe partir de la intuición, del uso de herramientas que hagan olvidar que se está usando una herramienta, para permitir que fluya el pensamiento, para que las imágenes salgan del plano de las ideas y se formalicen en una representación visual.

Otro punto de interés para profundizar es la finalidad con la cual se comienza a bocetar, marcada desde las dos perspectivas: aquella que considera al boceto como pensamiento visual y aquella que considera al boceto como comunicación visual. Ésta parece ser la diferencia fundamental y primaria, pues marca su sentido y determina los medios y herramientas para su realización.

Al inicio de la investigación nos preguntamos *¿Por qué y para qué se boceta en el Diseño de Comunicación Visual?* La respuesta fue expuesta hasta aquí y podemos dividirla en dos partes. Los diseñadores bocetan primeramente para pensar el problema de manera visual, para ensayar soluciones y descartar fallas, para investigar y explorar opciones, para comparar o testear esas opciones, para tomar notas, para extraer los pensamientos del plano de las ideas y hacer visible lo imaginado. Segundo, los diseñadores bocetan para comunicar esas ideas, para presentarlas a quien encarga el trabajo o proyecto, para persuadir al comitente, para dialogar entre pares, para evaluar la eficacia en la construcción del sentido o simplemente para verificar la factibilidad de realización mediante la construcción de una simulación concreta de las condiciones de reproducción del objeto de diseño.

3.2 El proceso de diseño

En el capítulo anterior establecimos como la actividad de bocetar se inserta dentro del proceso de diseño. En este sentido el diseñador suele transitar el proceso por cuatro etapas: investigación, ideación, verificación, ejecución.

- 1) *Investigación.* Es el primer acercamiento, donde se intenta comprender, dimensionar e interrogar al problema de diseño. Aquí se analizan las condiciones de realización del trabajo, se procesan los datos, se reflexiona sobre el encargo y su finalidad. En general se realiza un relevamiento sobre lo existente en el contexto social de producción y sobre los usuarios o el público al que está destinado el trabajo. Se analizan referentes estéticos y se analizan casos análogos de producción.

- 2) *Ideación*. En paralelo o no a la investigación, se suelen realizar los primeros bocetos: aquellos garabatos, esbozos o bosquejos rápidos para anotar ideas o asociaciones libres que surgen del análisis y la investigación. En esta etapa de aproximación, de conjetura, de hipótesis posibles donde se formalizan los bocetos. Suelen ser ambiguos, realizados de manera rápida y con herramientas que el diseñador domina, es decir que no le exija pensar en como se usan, sino que posibilite «hacer visible lo que imagina» de manera rápida. Es la parte más iterativa del proceso, de ensayo y error, de avance-retroceso-avance, con la posibilidad de tener una mirada retrospectiva del propio proceso, a la manera de espiral recurrente. Esta etapa se identifica con los bocetos como pensamiento visual dentro del eje investigativo-exploratorio.
- 3) *Verificación*. Es la etapa del trabajo concreto de realización y materialización, donde el boceto creativo toma forma visual y material. Cuando el boceto está definido y «pasado en limpio», se simulan las técnicas reales de producción. Se procede a trabajar sobre lo producido y despejar incertidumbres mediante una resolución aproximada al problema de diseño. Aquí es donde el boceto tiene un mayor grado de detalle en su resolución. Al ser una etapa de definiciones el resultado despeja las dudas, ejemplifica resoluciones y se comprueba su factibilidad técnica. Por otra parte, también es la de mayores correcciones e intervenciones realizadas sobre el resultado obtenido al bocetar. Se utilizan bocetos impresos, en su mayoría elaborados por herramientas digitales, con un alto grado de iconicidad y un sentido monosémico en su mensaje. Este estadio, se identifica con la perspectiva del boceto como comunicación visual, dentro del eje explicativo-persuasivo. El boceto explica lo que es, o intenta persuadir, pero en cualquier caso, no es algo hecho exclusivamente para el autor, sino que está destinado a un intérprete.
- 4) *Ejecución*. Con esta etapa de alguna manera se cierra el diseño⁶ y se pasa de la simulación del objeto de diseño a la materialización del objeto real. Consideramos que el diseñador no debe dejar de lado cierto control o vigilancia sobre los

6. Entendemos al diseño como un proceso perfectible, esto es, que puede siempre puede mejorarse y evolucionar. Por ello mencionamos que el diseño no tiene un fin, no es algo que se termine, pues una vez materializado y ejecutado el objeto de diseño y puesto en circulación e interacción en el contexto puede ser evaluado, testeado y rediseñado en consecuencia, estableciendo un proceso de diseño en espiral.

procesos donde el boceto deja de ser boceto para convertirse en el producto final, pues es parte de la responsabilidad profesional. Por ejemplo, si partimos de un encargo para diseñar un afiche de promoción —con un gran volumen de reproducción—, el boceto de verificación puede realizarse en una impresora de gran formato (o Plotter), pero el producto final se imprimirá en máquinas offset, cuyas condiciones son diferentes a la del Plotter. Aquí el diseñador debe tener un dominio sobre los aspectos técnicos de materialización para poder tener un control previo sobre la impresión final. Debe no sólo preparar la materia prima necesaria y requerida por la imprenta, sino también saber como se mezclan las tintas y la producción de color, la impresión tipográfica, la resolución de las imágenes, etc. Por otra parte, con la evolución de los soportes digitales derivados de la Internet y las redes sociales, cada vez más lo que el diseñador produce como un boceto termina resultando la pieza en sí, y no algo que después se va a imprimir o reproducir por otros medios. El «mundo digital» ha creado un gran espectro de trabajo para el diseñador, donde el boceto puede llegar a ser la pieza de producción final.

Si bien las etapas propuestas parecieran reflejar cierta linealidad en el proceso de diseño, en la realidad no se manifiesta de esa manera. El diseño surge del hacer mediante una búsqueda basada en el ensayo y del error, evidenciando su carácter iterativo. Este proceso iterativo mejora el diseño porque permite progresivamente eliminar problemas y llegar a un resultado mediante aproximaciones sucesivas, que bien pueden plantearse en cualquiera de las tres etapas anteriormente definidas.

Las cuatro etapas que consideramos en el proceso de diseño, no intentan establecer una única metodología de diseño, sino más bien establecer lazos y puntos en común en la diversidad existente. El trabajo con bocetos se corresponde con las tres primeras etapas, pues como bien define Ana María Romano «todo proceso de diseño parte de una necesidad y termina en una verificación» (2009, p. 7). La ejecución es ulterior al proceso de diseño, pero de responsabilidad del diseñador, tal es así que al momento de ir a la imprenta el diseñador suele acompañar el producto con una «prueba de galera» o maqueta de «arte final», es decir un objeto que simula exactamente las condiciones de reproducción de manera tal que resulte idéntico al objeto final pretendido.

3.3 Estadios del boceto en el proceso de diseño

En el transcurrir del proceso de diseño reconocemos que existen diferencias entre los bocetos que se desarrollan en estas cuatro etapas anteriormente mencionadas. Referirse a la actividad de diseñar como proceso de diseño, es por un lado, reconocer que la acción transcurre hacia adelante en un tiempo determinado; y por otro que esas acciones se desarrollan en etapas.

En su tesis doctoral Rodríguez Aranda (2009), retoma la idea de los tres estadios del dibujo —propuestos por el reconocido autor y dibujante Juan José Gómez Molina— para definir la conformación del boceto como objeto.

El primero de ellos es el esbozo, definido como «una imagen anticipada de aquello que es posible pero se efectúa desde un espacio ciego, blanco, donde la mano trata de alcanzar un contorno impreciso, ambiguo» (p. 17). El esbozo es un dibujo excitante, táctil, lleno de percepciones equívocas y de errores reflejados en los trazos, que quedan marcados en el papel y que su reflexión obliga a cambios de rumbo permanentes. El esbozo es representativo de una etapa de investigación y exploración, es un dibujo difuso, donde la idea aún se manifiesta desenfocada y borrosa, pero que va dejando al descubierto indicios sutiles desde donde acceder a su comprensión formal.

El siguiente estadio, el bosquejo, se define como un conjunto de fenómenos todavía imprecisos en su interior, pero delimitados en su entorno; cuya función consiste en «desentrañar lo intangible, comenzar a identificar el precepto permitiendo observar aquello que estamos intentando formalizar gráficamente» (p. 17).

En el tercer estadio es donde se termina de definir el objeto del boceto. El boceto queda situado en una posición de mayor rango icónico en la jerarquía que se establece a lo largo del desarrollo interno del dibujo. Aún así, se presenta como un elemento susceptible de absorber variaciones de tipo estructural y formal, pues nada está cerrado ni terminado.

Esta reconstrucción acerca de los estadios que tiene el boceto pone en escena su proceso de creación y sus aspectos constitutivos. El esbozo y el bosquejo, según Rodríguez Aranda, aún no alcanzaron el rango de boceto, sino que deben evolucionar un paso más.

Desde otra perspectiva, el arquitecto y diseñador gráfico Horacio F. Gorodischer⁷ define que «el boceto es un proceso en los que hay distintos estadios de amplitud y de

7. Horacio Gorodischer, comunicación personal, 16 de agosto de 2022.

profundidad, y en medio de ellos hay gradaciones. Cada uno de esos estadios es un boceto, es una instancia del diseño. Como un plano es una instancia de hacer arquitectura; la casa no está todavía, pero ya hay arquitectura.»

Gorodischer se refiere al boceto como nuestra herramienta y nuestro método para producir saber sobre lo que queremos hacer. Para comprender e interrogar el problema —si es que no fue dado— y empezar a producir saber, formalizando. Desde los primeros garabatos hasta el arte final simulado, hay distintos estadios de bocetos que va perfeccionando a medida que uno va produciendo más saber.

Podemos pensar también en las tres tipologías que establece Solano Andrade (2014) atendiendo al proceso de soluciones consecutivas:

- 1) *Primeros bocetos*: rápidos, monocromáticos, con notas o texto explicativo.
- 2) *Bocetos subsecuentes*: es donde el objeto toma forma, empieza a delinearse, se despeja la ambigüedad, se define a partir del intérprete. Puede incluir varias etapas, es donde se produce la iteración del proceso, el ensayo, la prueba y el ensayo nuevamente.
- 3) *Boceto final*: Estos bocetos son la marca de que ya no existe el proceso de comparación e interrogación del problema, pues se trabaja sobre una idea sólida, en una única manera de exhibirla y, por consecuencia, el proceso de bocetaje se ha detenido. (p. 200).

De todas maneras y sobre cualquier tipología que fuere, el proceso de construcción de sentido y de producción del saber pareciera no poder empezar de otra manera que no sea con los primeros garabatos. Resulta impensado, o bastante arriesgado al menos, comenzar un diseño por el boceto final.

Desde nuestra perspectiva, el boceto además de presentar y transmitir una idea, también es una forma de pensar, y de pensar visualmente. Lo definimos como una herramienta cognitiva y pedagógica del diseño y es por ello que sí son considerados como bocetos al esbozo y al bosquejo dentro del diseño de comunicación visual, pero bocetos desarrollados en una etapa particular del proceso de diseño.

3.3.1 Nuestra propuesta

En vistas de lo expuesto hasta aquí creemos que las definiciones de Rodríguez Aranda, Gorodischer y Solano Andrade comparten cosas en común y en base a ello podemos organizar una tipología que unifique las posturas anteriormente desarrolladas.

Diremos entonces que en el devenir del proceso de diseño la producción de bocetos transcurre por tres estadios principales, que son lineales por ser sucesivos, pero que no desconocen el carácter iterativo y retrospectivo del proceso involucrado. El carácter proyectual se define como una serie de aproximaciones sucesivas, las cuales denominamos bocetos, y que esas aproximaciones marcan estadios con diferente grado de amplitud y profundidad.

Anteriormente nos referimos al proceso de diseño como no lineal e iterativo, reconociendo en él cuatro grandes momentos: investigación, ideación, verificación y ejecución. La actividad de bocetar permite avanzar por las diferentes etapas, con posibilidad de volver atrás desde una mirada retrospectiva, es decir, con soluciones ensayadas y descartadas. Este procedimiento hace que el diseño evolucione y, por consecuencia, se enriquezca el resultado.

Durante el período temporal en el que se desarrolla el proceso —que sí es lineal—, se reconocen tres grandes estadios de bocetos que denominaremos: proto-boceto, boceto de diseño y boceto de arte final (imagen 7).

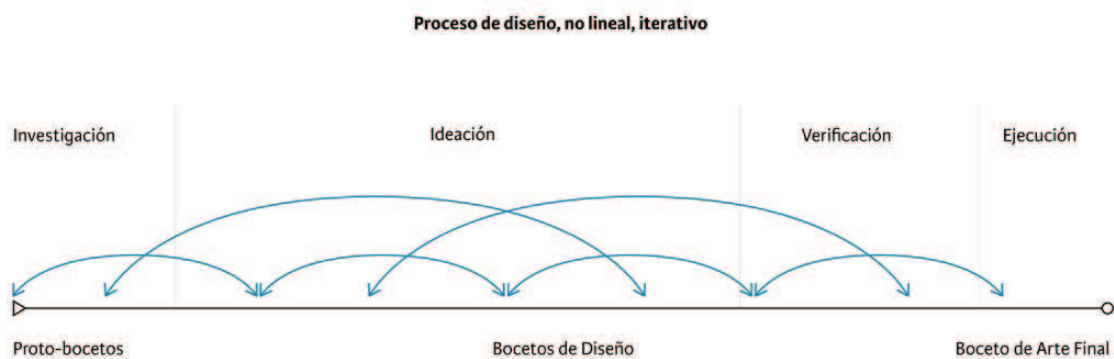


Imagen 7 | Esquema del proceso de diseño y los diferentes estadios en la producción de bocetos.

Fuente: Elaboración propia

Llamaremos al primero de ellos *Proto-boceto*, definido como los primeros garabatos, esquemas o dibujos investigativos, de indagación e interrogación (imagen 8). Son esquemas que no le sirven a nadie más que a su autor, no comunican nada, pero le sirven al autor para iniciar y destrabar el pensamiento creativo y reflexivo. Son ambiguos y polisémicos, cobran sentido sólo para quien los hace. Su finalidad es explorar posibilidades y conjeturar soluciones. Contienen en sí una faceta instrumentalista, correspondiendo con la etapa de ideación.

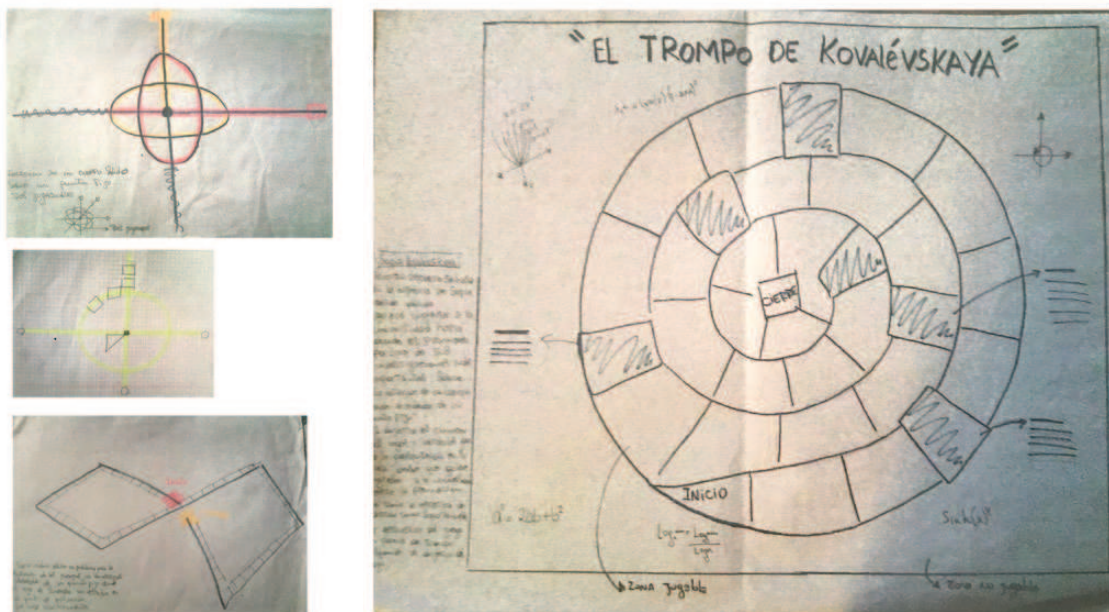


Imagen 8 | Consigna de TP: Diseño de juego de mesa, Taller de Diseño 3, cátedra A. Estadio del boceto: Proto-boceto. Etapa del proceso: Investigación. Fuente: bocetos de estudiantes 06 y 07.

Denominaremos al segundo como *Boceto de Diseño*, en tanto evolución del anterior, con mayor amplitud y definición conceptual del problema de diseño (imagen 9). Es un grado más que el proto-boceto, entendido como un ensayo posible, una formalización concreta de una solución. La ambigüedad se disipa, los significados empiezan a unificarse y codificarse para un intérprete. Lo explicativo supera lo investigativo, en el sentido de que otra persona puede observar y comprender lo representado. Es una representación resolutoria que permite el diálogo, interpelar, cuestionar y redefinir, dado que no se plantea como definitivo, pues representa un corte en el proceso de diseño.



Imagen 9 | Consigna de TP: Diseño de juego de mesa, Taller de Diseño 3, cátedra A. Estadio del boceto: Bocetos de diseño en orden secuencial de producción. Etapa del proceso: Ideación – Verificación. Fuente: bocetos de estudiantes o6 y o7.

El *Boceto de arte final* es la concreción técnica de la formalización a partir de la evolución de los estadios anteriores (imagen 10). Es una simulación del objeto final y de condiciones de reproducción. Su iconicidad es alta en tanto se asemeja al objeto representado. Su mensaje es monosémico y su interpretación debe ser unívoca. Su intención es comunicar visualmente una idea a otros, intenta persuadir con un alto grado de semejanza con el objeto evocado mediante un alto grado de acabado y cuidado por los detalles y terminaciones. El arte final se plantea como un boceto cerrado, terminado, sin posibilidad de cambiar o modificar nada; que se corresponde con la etapa de verificación en el proceso de diseño. No permite debatir ni repensar la solución al problema, no plantea interpretaciones subjetivas, es eso que está ahí y no otra cosa.

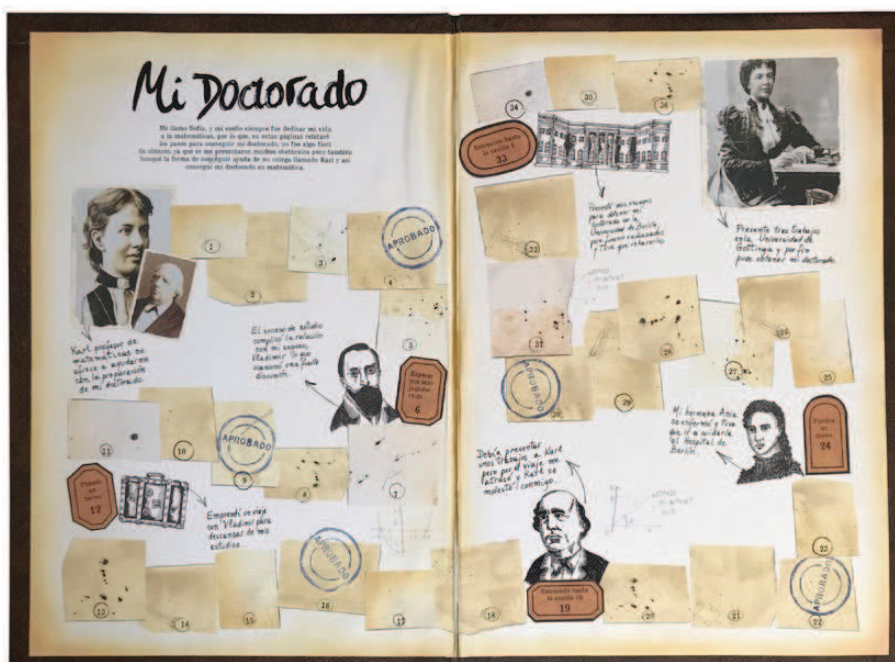


Imagen 10 | Consigna de TP: Diseño de juego de mesa, Taller de Diseño 3, cátedra A. Estadio del boceto: Bocetos de arte final. Etapa del proceso: Ejecución. Fuente: bocetos de estudiantes 06 y 07.

3.4 El componente creativo en la producción de bocetos

Anteriormente mencionamos como el boceto representa una conjetura, una hipótesis posible pensada e implementada desde la intuición y la abducción. Dijimos también que el boceto como pensamiento visual es un proceso personal de quien boceta, entre lo que imagina y lo que representa. En este proceso los bocetos se encadenan uno con el otro, avanzando uno a partir del otro, en un camino creciente de complejidad, razonamiento y creatividad.

Al respecto, Pablo Pascale establece que la creatividad no se produce dentro de la cabeza de las personas, sino en la interacción entre los pensamientos de una persona y un contexto sociocultural. La creatividad no es el producto de individuos aislados sino de sistemas sociales emitiendo juicios sobre productos individuales (septiembre 20, 2012,;par. 4-5). Para su análisis, Pascale retoma el modelo de Mihaly Csikszentmihalyi (imagen 11) para establecer tres sistemas intervinientes en la creatividad y sus relaciones: una cultura que domina las reglas simbólicas, los imaginarios visuales y los estereotipos; un individuo que desde sus capacidades aporta novedad al campo

simbólico, y un ámbito de expertos que reconocen y validan la innovación. Los tres subsistemas son necesarios para que tenga lugar una idea, producto o descubrimiento creativo (Pascale, septiembre 20, 2012, :par. 4-5)

Es frecuente escuchar que el común de las personas se refieren a los diseñadores como personas creativas, alimentando el «mito» de la creatividad como condición innata en las personas o, en el mejor de los casos, como un proceso mental individual.

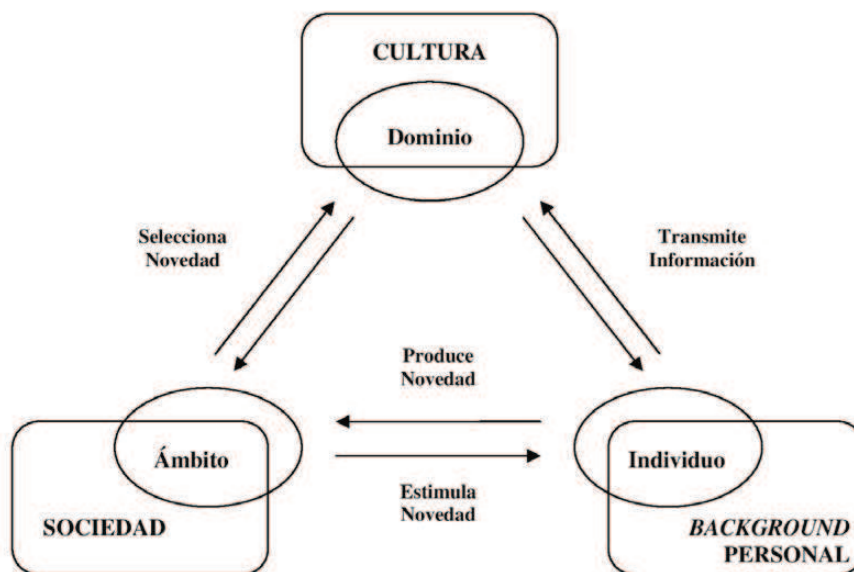


Imagen 11 | Cuadro de relaciones entre los sistemas intervinientes en la creatividad y la construcción de sentido. Fuente: (Pascale, septiembre 20, 2012)

El cuadro pone en evidencia las relaciones que se establecen en base a la creatividad como proceso, como interacción social y cultural donde los significados son atribuidos. En línea con esto, María Ledesma (2003) refiere que el diseñador actúa sobre la cultura trascendiendo los límites de su propio producto, convirtiéndose en un «operador cultural», en un diseñador que tiene conciencia de su acción y actúa en consecuencia (p. 14). El diseñador opera con los significados existentes en la sociedad, y el boceto se convierte en una herramienta indispensable para el ensayo, la prueba y el error.

3.5 Sobre las técnicas de construcción

3.5.1 Aclaraciones sobre lo analógico y digital

La cuestión de lo analógico y lo digital es generador de grietas en el diseño de comunicación visual. Sin embargo el debate que proponemos no es sobre una cuestión filosófica —que en parte lo es— sino más bien instrumental. El aspecto instrumental en el diseño no es algo menor, dado que representa el canal por donde fluye el pensamiento para convertirse en imagen. Diseñadores radicalizados enfatizan —incluso algunos fanatizan— los beneficios de trabajar mediante el uso de herramientas analógicas o herramientas digitales.

No podemos negar que vivimos actualmente en un mundo digitalizado. El desarrollo frenético de equipamiento y de dispositivos tecnológicos que se ha alcanzado en los últimos años no encuentra parangón en la historia de la humanidad, y más aún, como se han insertado e incluso generado hábitos y dependencia de ellos en la vida cotidiana.

Estos hechos han traído pros y contras al mundo del diseño. Si bien es cierto y muy valorable que la tecnología ha posibilitado un aceleramiento en los tiempos de producción y reproducción del diseño, que ha facilitado el acceso al conocimiento y a materiales de estudio; también ha establecido sus condiciones. Hoy día, es casi indispensable contar con equipamiento tecnológico desde las etapas de formación profesional, algo que puede resultar excluyente en aquellas personas que no pueden o no cuentan con recursos económicos para hacerse de ellos.

El boceto digital a diferencia de un boceto analógico es aquel representado por una pieza gráfica íntegramente realizada y materializada con herramientas digitales. Es el bocetado con mayor presencia en los espacios de formación profesional —como los Talleres de Diseño— y es el boceto con el que más se trabaja. Por un lado por la facilidad con la que se obtiene (salvo excepciones de formato, la mayor parte entre impresiones A3 y A4); y por otro lado la falta de pedido de otro estadio del boceto.⁸

En un boceto digital, las representaciones, las figuras, las formas, las paletas de colores, las tipografías y las imágenes se encuentran definidas. Producto de la impresión

8. Esto fue detectado en varias entrevistas con docentes, formadores y profesionales del diseño de la comunicación visual.

directa, producen la sensación de que nada puede cambiarse, de que el trabajo está «cerrado» y de que no hay posibilidad de modificación o corrección.

Esta situación elimina cualquier capacidad de proyectar sobre el trabajo mismo, de modificarlo o pensar variantes, por lo que estos bocetos son utilizados en las academias por el docente como recurso pedagógico para intervenirlos, rayarlos, modificarlos y así producir las devoluciones necesarias.

La mayor parte de este trabajo se realiza sentado, frente a una computadora en una posición corporal pasiva, un tanto sedentaria. Suele ser común el uso de dispositivos además del mouse algún lápiz de dibujo electrónico o una tableta de dibujo, pero todo sucede en un entorno virtual, de maquetación en software.

Entre los diseñadores y formadores que entrevistamos en nuestro trabajo de campo existió un consenso general respecto del valor del trabajo analógico por sobre el digital. Las principales respuestas proveían un sentido de exploración al boceto a través de frases como «poner el cuerpo» o «soltar la mano» que reflejan una intención de involucrar lo corporal al proceso de diseño.

Por otra parte, también se definió como condición elemental del bocetar que debía ser desarrollado con las herramientas y las técnicas que les sean cercanas y familiares a quien boceta. El hecho de utilizar recursos y herramientas familiares hace que los procesos de representación se internalicen más rápidos y ello conlleve a olvidarse de la herramienta para concentrarse en la representación del pensamiento. Entonces sin dudas la cuestión de peso aquí y que trasciende a lo analógico y lo digital está relacionada a la finalidad del boceto y quién será el interpretante de ese boceto, el *¿para qué y para quién se boceta?*

En este sentido podemos decir que aquel boceto que un diseñador puede realizar para pensar un problema, para dar forma visual a lo imaginado, puede realizarse con cualquier técnica o herramienta. Aquí no importa el como se hace, mientras se agilice y dinamice el pensamiento. Pero si el diseñador dispone trabajar en un boceto para comunicar ideas a otras personas no involucradas en el proceso, deberá considerar que sus representaciones e imágenes puedan ser comprendidas y su mensaje decodificado. La relación que establecemos entre el Medio Digital y el Medio Análogo es que ambos son complementarios para la formación perceptiva y cognitiva del pensamiento visual.

A continuación describiremos los tres aspectos formales más utilizados para el boceto según nuestro trabajo de campo.

3.5.2 El dibujo

En el capítulo anterior definimos las relaciones observadas entre boceto y dibujo, en especial las diferencias entre el dibujo humano y el dibujo de diseño. Definimos que para que el boceto tenga entidad, debe considerar su realización como dibujo de diseño.

La representación gráfica se ha desarrollado a lo largo de dos líneas distintas: la artística y la técnica (Giesecke *et al.*, 2006, p. 13). Desde el principio de los tiempos, los artistas han usado dibujos para expresar ideas estéticas, filosóficas y otros pensamientos abstractos. Las personas aprendían mientras observaban esculturas, pinturas y dibujos en lugares públicos. Todos podían entender las pinturas y éstas eran la fuente principal de información. En este sentido, podemos observar dos grandes tipos de dibujo, los cuales denominaremos dibujo a mano alzada y dibujo técnico.

El dibujo a mano alzada no es sinónimo de un dibujo descuidado. Por el contrario, es un dibujo gráfico, plástico y sensible, que permite organizar los pensamientos y registrar las ideas del diseñador, y son una manera rápida y barata de explorar varias soluciones a un problema para tomar la mejor decisión. (Giesecke *et al.*, 2006, p. 54). Por otra parte, posibilita la exploración rápida y canaliza mediante la mano una bajada del pensamiento. Como menciona Pallasmaa (2012) «el lápiz constituye un puente entre la mente que imagina y la imagen que aparece en la hoja de papel; en el éxito del trabajo, el dibujante olvida tanto su mano como el lápiz y la imagen emerge como si fuera una proyección automática de la mente que imagina» (p. 14).

John Berger (2013) nos dice que dibujar es descubrir, que es mirar examinando la estructura interna de las apariencias. En la etapa exploratoria de dibujo el diseñador produce sus trabajos en un primer momento desde la intuición, pero a medida que produce, el pensamiento reflexivo comienza a tomar forma mediante el ensayo y el error.

Bocetar mediante el dibujo a mano alzada suele ser una etapa muy creativa, de asociaciones libres y donde el pensamiento abductivo prima como método. En esta búsqueda la significación del dibujo tiene más sentido para quien lo produce, que para quien lo observa. Así, una línea circular puede ser el sol, una pelota, una cabeza humana. Un cuadrado dentro de un rectángulo puede ser una fotografía en una página de texto o una ventana en una pared. Es así que se plantea un boceto en estado incompleto de significación, un dibujo que, para ser completado, necesita de dos cosas: la explicación del autor y la interpretación del docente. Sólo así el dibujo reconstruye su potencial creativo, desde lo espontáneo y visceral y lo convierte en boceto.

El dibujo técnico es una forma de representación mediante ciertas convenciones establecidas como por ejemplo la perspectiva y la isometría. Podemos considerar aquí cualquier dibujo empleado para expresar ideas de manera técnica o, en general, el ámbito de las comunicaciones gráficas técnicas. El término ha sido usado por diferentes escritores al menos desde los tiempos de Monge y aún se utiliza de manera amplia. Un dibujo técnico es un tipo de dibujo codificado, donde los trazos, las líneas, los puntos y los planos se encuentran atados a ciertas reglas de la representación. La técnica planifica y codifica la información para que su decodificación sea precisa y su mensaje comprensible para quien conoce el código.

El aporte del dibujo técnico al boceto es la capacidad de comunicación. Este tipo de dibujo es altamente decodificable para quien maneja la técnica, y permite transmitir información de forma fehaciente y precisa.

3.5.3 El collage

Ya sea por dibujo o por recortar cosas para armar y montar en un soporte, los bocetos por collage son una solución dinámica para avanzar en el proceso de diseño. Si bien requieren de un tiempo mayor de producción respecto del dibujo, por ejemplo, permite visualizar rápidamente aspectos estructurales básicos, detectar problemas de la composición, y a la vez dar una idea más precisa del mensaje pretendido.

El collage es una técnica de composición artística a partir de la unión de imágenes, fragmentos materiales u objetos de procedencias diversas. El collage recorta fragmentos preformados de imágenes, extraídos de obras o mensajes preexistentes y los yuxtapone para integrarlos a un conjunto disímil, de contextualidad compuesta y antagónica (Yurkievich, 1986).

Los orígenes del collage —en occidente— se atribuyen a Picasso y Braque, hacia el año 1911, cuando comienzan a pegar trozos de papel en sus dibujos. Por esos años y los siguientes, diferentes movimientos artísticos —cubismo, futurismo y dadaísmo— utilizaron esta técnica para generar y construir gran parte de su propuesta estética (Wescher, 1976). Desde sus comienzos hasta la actualidad el collage y sus derivados —recortar y pegar, fotomontaje—, han sido una de las técnicas más utilizadas para crear imágenes y bocetos en el diseño de comunicación visual.

La representación gráfica en estos bocetos logra una iconicidad manifiesta y las formas comienzan a ser cada vez más realistas producto del uso de imágenes con alto grado de iconicidad. La imagen pasa de ser un concepto/idea a una fotografía, o ilustración con mayor detalle y definición en sus aspectos constitutivos. La función gráfica de la tipografía cambia su forma de barras y líneas negras por párrafos y frases con letras más definidas en su estética y su función lingüística se vuelve objeto de análisis.

El uso del collage como técnica para construir bocetos requiere de un tiempo de trabajo mayor al que puede tener un dibujo, pues se necesita de diferentes materiales: revistas, textos impresos, fotografías, papeles, etc. Por otra parte, al utilizar como materia prima imágenes preexistentes, el riesgo de la ambigüedad de los mensajes se potencia. Se necesita de investigación, producción y trabajo para utilizar solo los materiales necesarios para la construcción del boceto, y para que el boceto comunique lo que se quiera comunicar. En el proceso de diseño, el collage suele emplearse como técnica posterior al dibujo, una vez pasada la etapa de ideación, dado que su resultado es un producto «tangible», donde lo táctil y lo material suele ser de relevancia.

3.6 Corolario

En este capítulo nos adentramos en la producción de bocetos. Al respecto, reflexionamos que la posibilidad de clasificar a los bocetos en principio no es necesaria y no aporta demasiado sus diferencias durante la producción de bocetos. Esto se debe principalmente a que el boceto parte de un proceso intrasubjetivo, de reflexión y pensamiento donde las imágenes salen del plano de las ideas para ser representadas en papel. No importa tanto la técnica, ni su herramienta. Lo que sí es realmente necesario es que el diseñador utilice la herramienta más internalizada en su aplicación, es decir, aquella que le resulte más *natural* para trabajar. Ya sea a partir de una de las tantas formas de dibujo o del collage, sea digital o analógico, el acto de bocetar debe hacer olvidar al diseñador que está usando una herramienta o una técnica particular, de manera de poder conectar mejor y velozmente el pensamiento con la representación.

Establecimos que el boceto es un proceso y una herramienta de pensamiento visual, que nos permite indagar, explorar, interpelar y cuestionar al objeto y sus representaciones. En este sentido, el boceto representa la formalización del proceso recorrido, y

con ello arribamos a tres grandes momentos o estadios de los bocetos dentro del proceso de diseño: Proto–boceto, Boceto de diseño y Boceto de Arte Final.

Indagamos también sobre el componente creativo del boceto y las relaciones que se establecen entre el Individuo, El ámbito social y el dominio cultural en la construcción de sentido. Nos referimos a este punto definiendo al diseñador como un operador cultural.

Nos adentramos también en el debate entre el boceto analógico y el boceto digital. Creemos que existe un componente generacional entre los diseñadores que ha mostrado ser un factor determinante en la preferencia de uno o de otro. Los diseñadores —y docentes— formados antes del desarrollo tecnológico⁹ consideran que el dibujo a mano alzada permite ordenar el pensamiento y que al hacerlo, uno construye el saber. En cambio, aquellos formados *a posteriori* han manifestado hacer uso más frecuente de dispositivos como tabletas de dibujo o apps para el teléfono móvil, para el desarrollo de bocetos de manera digital.

En este sentido, las técnicas manuales —en términos generales— parecen adquirir una mayor virtud en este campo, porque al aprender a usar las herramientas desde pequeños permiten representar rápidamente el pensamiento desde la intuición, así dibujemos mejor o peor. Algo que seguramente las generaciones nativas digitales, pueden sentir al experimentar con las herramientas digitales.

9. Hablamos de desarrollo tecnológico a partir del boom producido por la innovación en incorporación de dispositivos electrónicos, software y hardware al proceso de diseño, como así también el desarrollo de Internet, los sitios webs, los celulares, y las apps.

4 El boceto en la enseñanza del proceso de diseño

*Enseñar implica una acción orientada hacia otros y para otros
en donde enseñar es desempeñar un papel mediador
entre estudiantes y determinados saberes.*

ALICIA CAMILLONI

En el proceso de diseño el boceto se utiliza como un instrumento no sólo para la presentación de ideas, sino también para la búsqueda creativa. Desde la investigación y la ideación en los primeros «garabatos», hasta la construcción de la simulación del objeto final y la verificación, el boceto se hace presente en todas las instancias con diferentes gradaciones no solo en la vida profesional de los diseñadores, sino también durante su etapa formativa en la educación superior. En el presente capítulo abordaremos al boceto dentro del proceso de enseñanza.

4.1 El boceto en la formación académica

Como dijimos en capítulos anteriores, el diseño gráfico y el diseño de comunicación visual tienen en la actualidad de sus prácticas componentes heredados de sus orígenes compartidos con la Arquitectura y el Diseño Industrial. La actividad de bocetar durante el proceso de diseño es uno de ellos.

Con el Taller como espacio áulico, el diseño de comunicación visual encontró el marco perfecto donde transmitir el saber sobre el oficio, construido a lo largo del tiempo. En este sentido y como se trabaja en las asignaturas, el Taller simboliza el espacio donde se enseña y se aprende a diseñar.

El Taller es considerado como un espacio clave e indispensable por los actores de las prácticas educativas, donde entrena la mente y las habilidades de los estudiantes en la

actividad de bocetar; pues como dicen los propios docentes, «se aprende repitiendo un proceso muchas veces, haciéndolo cada vez mejor que la anterior.»

Ahora bien, si el proceso de aprendizaje y de adquisición de conocimientos se produce mediante la práctica y el entrenamiento, es decir a través por experiencia directa en el hacer, ¿qué sucede con los procesos de enseñanza? ¿Como enseñar un proceso que suele ser personal e intrínseco de la persona que lo realiza?

Posicionados dentro del paradigma constructivista del aprendizaje, entendemos al conocimiento como parte de un proceso colaborativo (Bruner, 1996 y Vigotsky, 2010) y no una relación conductista de causa-efecto o acción-consecuencia. El aporte de otras miradas —de los docentes y de los alumnos— no sólo ayuda a evolucionar en el proceso proyectual de diseño, sino que además enriquece la producción gráfica, estimulando aquello que Vigotsky (2010) definió como la zona de desarrollo próximo.

En línea con lo expuesto, revisaremos a continuación la construcción metodológica en los talleres de diseño a partir ya no de la enseñanza de un procedimiento en sí, sino de un tipo de pensamiento específico, como lo es el pensamiento proyectual.

4.1.1 El pensamiento proyectual como metodología

La práctica del diseño en general como así también sus prácticas de la enseñanza ape- lan el pensamiento proyectual como metodología. Se recurre a un tipo de pensamiento que, como define Ana María Romano (2015), es un proceso consistente en la traducción de una idea, una palabra o un programa, a un objeto al que se llega por aproximaciones sucesivas a través de la producción de otros objetos de carácter analógico (p. 68). Roma- no establece así un proceso basado en aproximaciones sucesivas para la construcción de un objeto de carácter analógico, en este caso ni más ni menos que el boceto.

Siguiendo este razonamiento, la acción de bocetar en el pensamiento proyectual emerge ya no como una simple generación de un producto terminado y cerrado en sí mismo, sino más bien como un proceso de creación de un dispositivo que favorece y estimula el pensamiento divergente y creativo, a la vez que posibilita la enseñanza de un proceso de diseño proyectual. Lo proyectual parte de la abducción y concluye en el boceto, en aquello que definimos como la «conjetura peirciana».

De esta manera podemos afirmar que el proceso de creación de bocetos en la ense- ñanza opera en dos niveles: el de la intuición y el del entendimiento. Entendimiento

e intuición fundan la dimensión cognitiva que, a través del proceso de creación, se transforma en objetos y que se formalizan y materializan en el mundo de lo concreto (Venturini, Marchisio, s/f). Decimos intuición porque parte de un grado de sensibilidad de quien boceta que está ligado a los procesos internos, personales, racionales y emocionales. Tanto la inteligencia racional como la inteligencia emocional demuestran afectar la capacidad de bocetar. Nos referimos también al entendimiento como factor indispensable para la transferencia de conocimientos entre docente y estudiante. Entenderse a partir de hablar el mismo «lenguaje» en el boceto, lo que permite guiar y orientar y corregir a tiempo durante el proceso de diseño.

4.2 La complejidad de las prácticas docentes en los Talleres de Diseño

Para poder comprender los procesos de transferencia del conocimiento en el diseño gráfico y de comunicación visual es necesario analizar primero las prácticas de la enseñanza.

Las prácticas de la enseñanza son prácticas sociales complejas, son prácticas situadas con una especificidad de trabajo en torno a saberes y conocimientos legitimados y validados por una sociedad, por una cultura; y que su análisis debe ser considerado desde múltiples dimensiones (Edelstein, 2011, p. 190). Decimos que son prácticas sociales, pues la enseñanza responde a necesidades, funciones y determinaciones que están más allá de las intenciones y previsiones individuales de los actores directos de la misma. Por ello excede lo individual y sólo puede entenderse en el marco del contexto social e institucional del que forma parte (Edelstein, 2002, p. 468). Las prácticas docentes representan sólo una parte dentro del universo de las prácticas de la enseñanza, como un área dentro un espacio mayor: las prácticas del conocimiento.

La enseñanza del Diseño de Comunicación Visual se integró al Sistema de Educación Superior Universitario luego de formar y definir un campo basado en un saber-hacer. Dicha incorporación significó entrar en un marco de profunda complejidad, en escenarios singulares, bordeados y surcados por el contexto. Es por ello que desentrañar y comprender la compleja red de factores y variables que se ponen en juego al momento de realizar la práctica docente, nos permitirá no sólo reflexionar sobre los *contenidos* a transferir en la formación de profesionales, sino también la *forma* en la que ésta transferencia se lleva a cabo.

Primeramente, entendemos que las prácticas docentes representan prácticas sociales, históricamente determinadas, por tanto multidimensionales y situadas (Edelstein, 2015, p. 2). Para su análisis, nos propusimos desarmarlas mediante la implementación del *Modelo para el análisis de las prácticas educativas del conocimiento* propuesto por Guyot (2011) (Imagen 12).

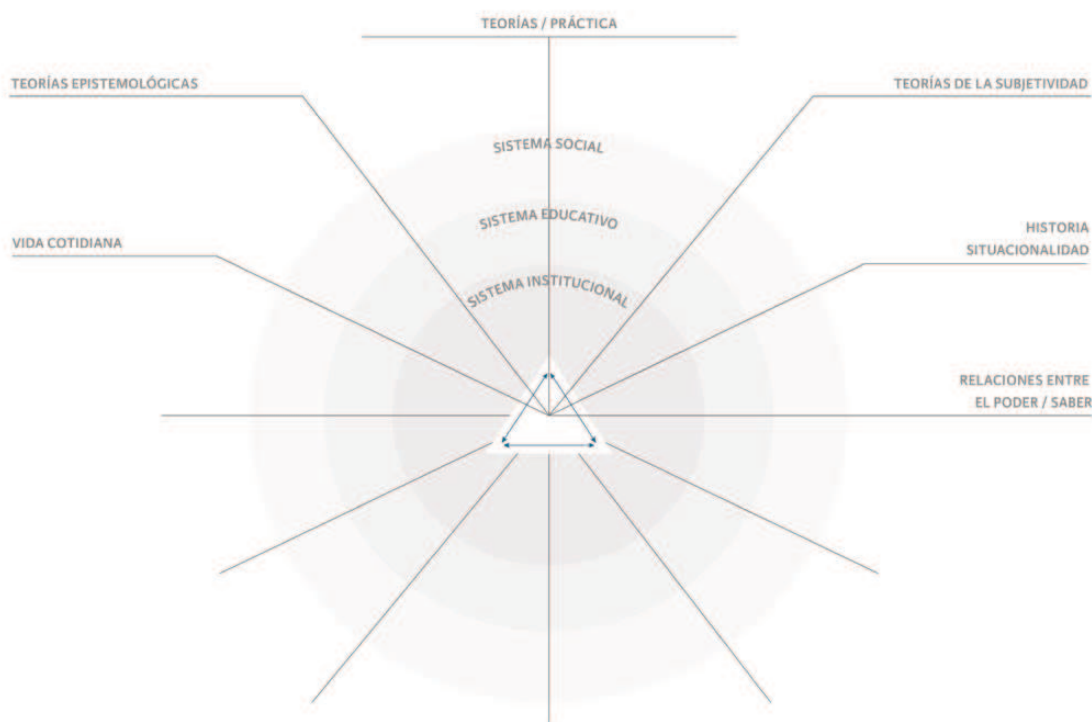


Imagen 12 | Modelo propuesto por Violeta Guyot en el que se reflejan las redes de relaciones y los factores que atraviesan la práctica educativa del conocimiento. Diseño del cuadro: Elaboración propia.

Partimos entonces desde el centro de toda práctica educativa compuesto por tres partes en relación de reciprocidad: Conocimiento (el saber), Estudiante (quien lo demanda) y Docente (quien lo transfiere). Según el Modelo, las prácticas se desarrollan dentro de un sistema institucional determinado, regulado por un sistema educativo compuesto por leyes y que funcionan dentro de un sistema social. Estas variables, enmarcan a las prácticas docentes y a su vez son atravesadas por diferentes aristas que configuran como puntos de análisis para entender la complejidad.

Consideramos cada variable cualitativa en relación con la práctica docente entendida como el ejercicio frecuente de una actividad regulada; y si bien el Sistema Educativo

aporta un marco regulador y de control sobre las prácticas, es intrínseco a cada docente la forma en que esas prácticas se llevan a cabo. Por otra parte, el ejercicio de la actividad docente se constituye como tal durante los encuentros áulicos frente a los estudiantes, pero también al «...seleccionar contenidos, darles una secuencia, usar tecnologías, evaluar e investigar» (Litwin, 2008, p.218). El hacer presente mediante un corte *científico* y *transversal* la complejidad de variables intervinientes al momento de la práctica, nos permitió la indagación en el quehacer cotidiano docente.

4.2.1 Modelo de la complejidad en las prácticas docentes de los talleres de diseño.

La aplicación del Modelo a la práctica docente del Talleres de Diseño de la LDCV nos permite dimensionar un panorama completo al momento de la práctica docente (imagen 13).

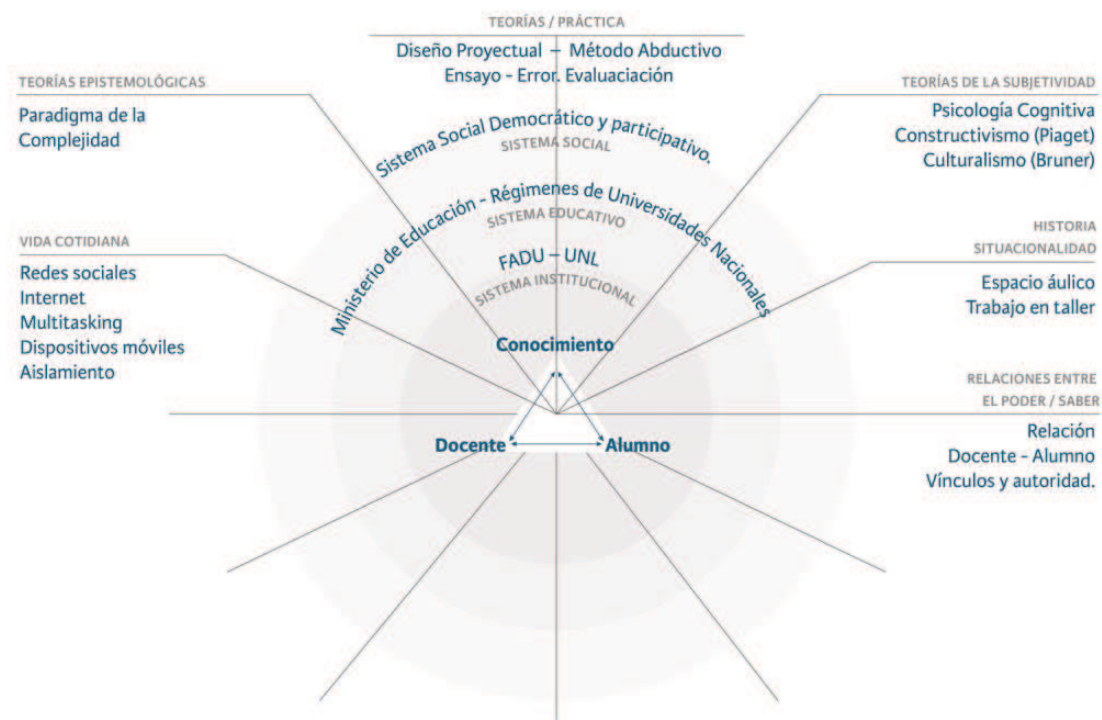


Imagen 13 | Modelo elaborado a partir de las variables aplicadas (en azul) a la práctica docente en los Talleres de Diseño. Fuente: diseño de elaboración propia.

4.2.2 Marco global de las prácticas docentes

Ubicamos la práctica docente de los Talleres de Diseño de la LDCV dentro de un sistema institucional definido por Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo; y regulado por la Universidad Nacional del Litoral. La Facultad fija y determina no sólo los contenidos académicos de enseñanza, sino también las normas y procedimientos a seguir para la realización de la práctica. La estructura propuesta forma parte de las políticas públicas de educación que desarrolla el Régimen de Universidades Nacionales, donde se encuentran las líneas generales, dentro de un sistema social, democrático y participativo.

Estudiantes y docentes quedan sujetos a ciertos procedimientos regulados y normalizados: la cantidad de horas cátedra, los días y horarios de cursado, el régimen de asistencia, el espacio áulico asignado; son sólo algunos de los elementos que la Facultad establece para el funcionamiento regular. Por otra parte, se informa al estudiante sobre las condiciones de cursado y aprobación de la asignatura y de la carrera; y al docente los condicionamientos vinculados al proceso de enseñanza–aprendizaje, de evaluación de contenidos, y del régimen laboral que debe cumplir.

4.2.3 Vínculos teóricos-prácticos en la práctica docente

Las relaciones entre la teoría y la práctica representan un eje central en la actividad docente y más aún en el Taller de diseño, que se concibe como un espacio integral donde confluyen los contenidos de las distintas asignaturas establecidas en el currículum. La construcción del saber en el diseño de la comunicación visual se encuentra fuertemente ligado a la práctica, pues como dijimos, es una profesión que se enseñaba a partir de un saber hacer. Por ejemplo, se enseña a diseñar una infografía, pero también un contenido que la infografía refleja y a como producirlo.

Por ello, no es casual que los Talleres de diseño manifiesten un fuerte sesgo basado en la praxis, en el hacer, con incorporación de contenidos teóricos durante el desarrollo de las clases, para construir y fijar el conocimiento. El cursado del Taller abarca la realización y aprobación de diferentes Trabajos Prácticos (TP) sin exámenes teóricos (el propio TP es el examen), por lo que las relaciones entre la teoría y la práctica se de-

sarrollan en clase ya sea durante las intervenciones docentes y en las históricas clases magistrales.

Las relaciones que se establecen entre la teoría y la práctica, se definen en el hacer. Las teorías sirven para interrogar al objeto, nos permiten reflexionar, generar preguntas, cuestionar e indagar en el problema de comunicación (Horacio F. Gorodischer, Comunicación personal, 16 de agosto de 2022). En cada proyecto, el estudiante inicia su camino en la producción del saber a partir del trabajo en el espacio áulico del taller, y de la lectura bibliográfica general y particular que los docentes citan y desarrollan en clases, durante el tiempo que dure el trabajo práctico. En ese tiempo y hasta su entrega final, el Proyecto transita diferentes propuestas, modificaciones y correcciones; como resultado de las interacciones e intervenciones realizadas por el docente bajo un marco teórico de referencia.

La enseñanza y el aprendizaje transcurren bajo un método abductivo, basado en conjeturas, en el ensayo y error como estrategias de ejercitación diaria. Se trata entonces, de un proceso mediante el cual el estudiante construye una resolución a un problema de diseño, que presupone como la mejor solución posible a la problemática definida en la guía de TP. Este tipo de procedimiento tiene su potencial basado en la intuición y en la capacidad de conjeturar y de ser a primera vista, la mejor explicación o la más probable, la cual se debe someter a evaluación y corrección con el docente. Las conjeturas representan soluciones gráficas intuitivas basadas por un lado en los conocimientos previos que traen los estudiantes; y por otro lado de las observaciones realizadas en trabajos de sus compañeros y de las interacciones producidas durante la corrección docente.

Este proceso de indagación, intuición, búsqueda y elaboración de propuestas se ve intervenida por los docentes, quienes realizan comentarios y devoluciones para configurar la vinculación teórico-práctica. Los docentes detectan aciertos y errores en los trabajos los explicitan visual y oralmente ante el grupo completo —o un reducido—, de manera tal que el estudiante pueda en un proceso ulterior reconocer, evaluar y reformular su propuesta con el sustento teórico explicitado.

4.2.4 Situacionalidad – Historia

Dijimos anteriormente que las prácticas docentes son prácticas situadas, en un tiempo y espacio determinado. El contexto actual de pandemia y post pandemia por Covid-19 ha condicionado a desarrollar las prácticas docentes a través de la virtualidad. Docentes y estudiantes tuvimos que aprender a trabajar sobre diferentes plataformas digitales para mantener la conectividad en el desarrollo de las clases y «garantizar» los contenidos curriculares en contexto de aislamiento.

El espacio situado cambió, se redefinió. No había aula, ni bancos, ni tableros; sólo el individuo y la conectividad. Si bien el uso de las herramientas y aplicaciones digitales intentaron recrear el escenario de clase, los encuentros con cámara y sonido plantean otro modo de interacción que obliga a modificar la capacidad perceptiva del docente y receptiva del estudiante. Caras, gestos, actitudes corporales, sensaciones, ritmos y cadencias, deben captarse desde otro lugar si se quiere mantener el vínculo educativo.

El abrupto viraje de la educación presencial a la virtualidad forzó a cambiar los modos en que sus actores se relacionan y construyen vínculos para la transferencia de conocimientos en las prácticas educativas.

Poco a poco, el retorno a la presencialidad va retomando el ritmo anterior a la pandemia. Y algo dejó como enseñanza, el aporte de lo digital a un universo que era tan analógico generó un cambio en el paradigma docente, no solo en la forma de enseñar sino también sobre sus prácticas no solo en el espacio áulico (virtual o presencial), sino también en el tiempo.

Al considerar la relación tiempo-espacio, como factores claves de las prácticas docentes, notamos que —en los Talleres de Diseño— son muy diferentes en comparación con otras ciencias o las ciencias exactas, o llamadas «ciencias duras». Primero porque cada proyecto necesita de un tiempo específico de aprendizaje, que depende de los contenidos y su complejidad; y segundo porque desde la variable espacio, el Taller nos permite otro modo de pensar las prácticas. Las prácticas docentes se desarrollan en un espacio áulico donde no existen los clásicos bancos individuales sino mesas-talero, donde los alumnos se agrupan entre 4, 6 o más. En ese espacio áulico se encuentran el alumno, el docente y el conocimiento, con sus cargas cognitivas, emocionales y con sus particularidades individuales (sociales, económicas, ideológicas, etc.). Ese momento y lugar para el aprendizaje, nos permite generar vínculos más cercanos con el alumno, más horizontales, donde podemos compartir un mate o una charla infor-

mal, generar un clima que favorezca el debate y la participación, eliminar inhibiciones, es decir, construir un espacio libre para el desarrollo de un pensamiento creativo. Básicamente significa generar las condiciones óptimas y necesarias para el desarrollo del alumno como sujeto que participa activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no de manera individual y solitaria, sino en un colectivo.

4.2.5 El estudiante como sujeto activo del conocimiento

En la tríada del conocimiento, tanto el docente como el estudiante, son los sujetos que construyen y trabajan en la producción del saber. Edgar Morin (2005), construye dentro de la noción de sujeto algo que existe en los genes, parecido a la memoria, relacionado con lo cognitivo: y ese algo cognitivo juega un papel permanente en todos los procesos de organización viva... (p. 72). El estudiante que ingresa a la educación superior, trae consigo una base de conocimiento para poder trabajar y desenvolverse, no es un receptáculo vacío al cual «alumbrar con la luz del saber». Como han demostrado los teóricos constructivistas del aprendizaje, el estudiante trae consigo una serie de conocimientos adquiridos que los docentes deberían retomar para sedimentar el proceso de enseñanza y la integración de contenidos. Es en este punto, que la actividad de bocetar para investigar y conjeturar soluciones se convierte en el ejercicio central de la enseñanza y del aprendizaje, donde el sujeto produce saber basado en los conocimientos previos que él mismo tiene incorporado.

En entrevistas realizadas durante el trabajo de campo, puso en evidencia que la vieja concepción del Docente como *cancerbero* del conocimiento se ha modificado. En la actualidad el docente es considerado como un guía o un orientador en las distintas etapas del proceso de diseño; alguien con quien se trabaja para la construcción de un conocimiento posible y a la vez despierta en el estudiante un rol más interactivo, de proposición, de cuestionamiento y de negociación.¹⁰ El alumno debe de hacer su parte: dejar la pasividad y dar lugar al protagonismo, promovido y garantizado por el docente, el

10. El concepto de negociación es propuesto por Bruner desde una mirada culturalista de la psicología cognitivista, y plantea que la educación es una continua negociación de significados, de creencias compartidas, de objetivos comunes.

cual le permite mayor libertad al momento de elegir qué caminos tomar, cómo resolver problemas y saber reflexionar en cooperación con sus pares.

En esta relación, el rol que ocupa el docente como guía/tutor/orientador cobra una relevancia incluso mayor a los contenidos, programas y planificaciones que puedan desarrollarse previamente para que la adquisición de conocimientos se produzca.

4.2.6 Relaciones entre Poder/Saber

El docente se encuentra en una situación que podría considerarse de mayor jerarquía en la tríada, pues no solo posee el conocimiento —objeto que el alumno desea obtener—, sino también es quien determina, guía y evalúa el proceso. Esta relación asimétrica de poder en muchas prácticas docentes se plantea con una fuerte tendencia a la verticalidad, lo que determina un docente distante y alejado del proceso de aprendizaje que realiza cada alumno.

Como dijimos anteriormente, la concepción del rol del docente se ha modificado y en la actualidad juega un papel más importante en la generación de vínculos más horizontales, aunque sin desconocer la asimetría propia de la relación.

La metodología del taller, el aprendizaje por resolución de problemas, y el docente como guía o tutor responsable de ese aprendizaje; construyen un modo más horizontal en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Los docentes despliegan diferentes tipos de estrategias para las clases y que pueden ser una clase magistral, una exposición de trabajos, una enchinchada, el relevamiento y análisis de caso, lecturas bibliográficas, entrevistas y análisis de referentes, representan algunas de ellas.

4.2.7 Vida Cotidiana

Existen factores humanos, económicos, urbanísticos, sociales y también tecnológicos; que configuran nuevas formas y espacios de comunicación —no solo entre los alumnos sino también con el docente— de manera vertiginosa y a una velocidad impensada. En esta línea, el psicólogo Félix Temporetti (2002, p. 2) reflexiona que la presencia efectiva y cada vez más extendida de las nuevas tecnologías y su producto cultural más destacado, Internet, producen transformaciones que modifican de manera significativa

los modos de organizar y entender la realidad, la relación con la autoridad y el poder, las maneras de enseñar, de aprender y de educar.

Internet, las plataformas virtuales, las apps, los dispositivos tecnológicos y las redes sociales configuran una vida online a la vez que proponen un sujeto estructurado como Multitarea, capaz de realizar diferentes tareas cognitivas al mismo tiempo sin afectar el rendimiento; incluso en algunas ocasiones, puede mejorarlo.

En este sentido, la incorporación de los avances tecnológicos y la revolución de las apps a los espacios de enseñanza ha posibilitado sostener —en cierto grado— el vínculo educativo; sobre todo en el período de pandemia por Covid-19; y en algunos casos, ha introducido cambios innovadores.

La utilización de los medios tecnológicos se torna fundamental para acercar otro tipo de material de estudio más allá de los libros, como por ejemplo el estudio de referentes, de casos análogos, de videos y tutoriales, sumado al aprendizaje de softwares para el trabajo individual y colaborativo. De manera online, los docentes construyen medios como aulas virtuales, blogs, foros y canales de mensajería; donde almacenar y difundir la vasta cantidad de materiales para la enseñanza utilizados: clases teóricas, estudio de casos, guías de trabajo, relevamiento de materiales, referentes de diseño, videos explicativos, comentarios y notas.

En resumen, la vida cotidiana permitió asimilar de manera rápida el viraje en la práctica docente hacia la modalidad virtual, dada la amplitud en recursos tecnológicos y la familiaridad de los actores con los mismos.

4.2.8 En resumen

El ejercicio de análisis sobre el quehacer cotidiano del docente nos permitió entender la complejidad de factores intervinientes en la práctica docente al momento de realizarla. Ante esta complejidad de variables, surge un primer punto de interés y está relacionado con el funcionamiento de la tríada Docente–Conocimiento–Estudiante: la transposición didáctica del saber. La transposición sobre la complejidad de los contenidos se produce, como refiere Chevallard (2013, p. 46) entre: objeto de saber > objeto a enseñar > objeto de enseñanza.

El conocimiento en el Taller no se enseña de manera literal sino transpuesto, es decir, fragmentado, a partir de transformar el saber a enseñar por un saber del que el

alumno pueda apropiarse. La fragmentación del saber, a su vez, se encuentra determinada por los niveles en los cuales la Facultad divide la carrera —cuatro Talleres de Diseño en dos ciclos básico y superior— y por una problemática de contenidos que aumenta su complejidad a medida que el estudiante avanza de nivel. En esta perspectiva, Bertero (2016) plantea que la producción del taller se entiende como un aprender haciendo en un doble sentido: se enseña a diseñar objetos y se enseña sobre «algo» en el ejercicio mismo de ese algo (p. 49); lo que prueba la interdependencia entre el conocimiento y la acción.

Un segundo aspecto a destacar, es la relación entre los sujetos participantes, como así también el tiempo y espacio donde se lleva a cabo la práctica docente. Durante el desarrollo del proyecto, el Taller trabaja con dos tipologías de tiempos, el tiempo en clase y entre clases. Se recurre a la exposición y la puesta en común en grupos numerosos —presenciales o virtuales sobre plataformas web—, que permiten un desarrollo no convencional y diferente de la clase. De esta manera, se favorece la participación, se estimula la creatividad, y se incentiva el debate, algo que desde la perspectiva de Bruner y Olson (1973) denominamos como aprendizaje por experiencia directa o dirigida; por observación y por sistemas simbólicos (en nuestro caso de investigación, los bocetos). El aprendizaje entonces no es ya no una imposición de quien detenta un saber, sino un descubrimiento y apropiación de quienes lo producen.

Un último aspecto para reflexionar es la utilización de conjeturas como parte del pensamiento proyectual. La idea del aprender haciendo y el desarrollo del pensamiento práctico definido primero por John Dewey y retomadas por Schön (1998), permite realizar un parangón y pensar ya no en una trayectoria lineal del proceso de diseño, sino en términos de probabilidades, que son controladas clase a clase por los docentes, donde las capacidades, motivaciones y condiciones son diferentes en cada estudiante, y no siempre el camino seguido es el mismo. Este hecho trae como consecuencia que cada solución presentada será diferente entre sí, introduciendo cierto grado de incertidumbre, azar y desequilibrio que se distancia de las relaciones deterministas y lineales del método causa–efecto.

El reconocimiento de las variables que las afectan y la complejidad que en ellas se plantean, representan un aporte central para cualquier docente a la hora de revisar sus prácticas. El poder pensar y entender su complejidad implica preparar una planificación más adecuada y que genere un crecimiento no solo del contenido enseñado, sino

también de la forma en la que se transfieren esos conocimientos en un tiempo-espacio determinado, en un contexto situado y para un estudiante particular.

En tiempos de cambios a velocidad vertiginosa y de continua adecuación de planes de estudio, de contenidos y metodologías; es necesario que se realice un proceso de análisis y reflexión sobre el complejo escenario de variables que se despliegan en el momento de desarrollar las prácticas docentes para poder entender y comprender así las dificultades e inconvenientes que se suscitan.

4.3 El boceto como propuesta gráfica y como producción del saber

Históricamente en las universidades argentinas la enseñanza del proceso de diseño en disciplinas proyectuales como Diseño Gráfico y Diseño de la Comunicación Visual, se ha impartido en asignaturas denominadas Taller de Diseño. Independientemente de la planificación y configuración didáctica que presente cada Cátedra y cada Taller de Diseño, existe un punto en común que los atraviesa: la actividad de bocetar y el uso del boceto como estrategia para la enseñanza del proceso de diseño. Los Talleres de Diseño representan el espacio integral donde confluyen los saberes y se construye un saber profesional, a partir del uso del boceto dentro del trabajo con el pensamiento práctico y el aprendizaje por experiencia.

Durante el desarrollo de los Talleres, los estudiantes materializan diferentes tipos de producciones gráficas para luego exponerlas en el espacio áulico. Lo producido entre clase y clase, resulta en un producto pensado y materializado, que será evaluado por los docentes mediante diferentes intervenciones estratégicas. Como consecuencia de ese intercambio o por mera reflexión acerca de ello, emergen nuevas producciones gráficas con características diferentes de las anteriormente presentadas, atribuidas al conocimiento en la acción y a la reflexión en la acción. Los resultados son en su mayoría dibujos inconclusos donde los estudiantes buscan graficar —de manera rápida— una idea o pensamiento espontáneo, surgido de la intervención docente. Se basan en líneas y formas abstractas a partir de un dibujo con alto grado de síntesis comprensible para su autor, pero ambiguo para los demás. A partir de esta acción y del uso de la herramienta, los estudiantes encuentran otra forma de pensar y testear de manera visual diferentes soluciones al problema, definiendo así, otra modalidad de producción.

Los productos resultantes de las modalidades entre clases y en clase, son designados por los actores (profesores y alumnos) bajo la palabra bocetos, hecho que da por supuesto una equivalencia pedagógica a objetos que poseen características muy diferentes desde su producción hasta su uso en la enseñanza.

A partir de una metodología comparativa realizamos un estudio en profundidad de los objetos resultantes en ambas modalidades de producción, el boceto Tipo A (al realizado entre clases) y el Tipo B (en clases) mediante un cuadro comparativo (imagen 14).

Cuadro de análisis

Dimensiones \ Tipos de bocetos		Tipo A	Tipo B
Dimensión Material	Soporte		
	Formato		
	Herramientas		
Dimensión Simbólica	Tiempo		
	Contexto		
	Representación		
	Iconicidad		
	Mensaje		



BOCETO TIPO A



BOCETO TIPO B

Imagen 14 | Boceto Tipo A y boceto Tipo B. Cuadro comparativo. Fuente: elaboración propia.

Para ello, definimos las categorías de análisis a partir de dos dimensiones: *Material* y *Simbólica*. La Dimensión Material se corresponde con características, aspectos, técnicas o herramientas de producción cuyo resultado deriva en componentes físicos y tangibles del boceto como ser: soporte, formato, técnica de producción y herramienta utilizada. La Dimensión Simbólica se piensa desde aspectos intangibles, semánticos y de significados, en categorías como: el tiempo de producción, el contexto de trabajo, la representación empleada, la iconicidad que refleja y el mensaje contenido.

4.3.1 La dimensión material

Soporte

El soporte define los aspectos constitutivos que van a materializar el boceto. Si bien el objeto final determina la materialidad en tanto analógico o digital, los bocetos pueden realizarse en cualquiera de las dos modalidades de producción. Primero, se debe considerar que no representa lo mismo un boceto realizado en las primeras instancias del proceso de diseño que al final de este. Los aspectos y necesidades sobre aquello que se debe comunicar —sea al comienzo, durante o cerrando el proceso— son diferentes. Sumado a esto, al nivel de avance alcanzado durante ese proceso determina en cierto grado la tipología de producción de bocetos, sea éste un dibujo, un esbozo, una síntesis gráfica, un collage o una maqueta.

No obstante, se puede definir que en el Tipo A, el trabajo combinado —manual e impreso— suele ser representativo y que se constituye en una simulación del objeto final que el boceto viene a proyectar. En el Tipo B, los soportes son múltiples y variados: papeles o retazos de hojas, cartón, madera o cualquier material que permita ser dibujado.

Formato

El formato en la presentación de bocetos suele ser variado y se lo relaciona con el objeto final que se pretende emular. Las dimensiones y los tamaños pueden ser a la escala real 1:1 o según criterio del autor. Sin embargo, algo que respetan en su mayoría, son las proporciones finales del objeto que se está produciendo, sea éste circular, rectangular, cuadrado, etc. En los bocetos Tipo A el formato se produce en escala 1:1, casi una simulación de lo real; en cambio en el Tipo B el formato suele ser proporcional o incluso no respetarse sus dimensiones espaciales.

Herramientas y técnicas de producción

La técnica de producción de bocetos se define por las herramientas con las que fue realizado. Las mismas se caracterizan por lo manual, como el dibujo o el collage; o por software de computadora. Esto define una impronta final muy característica en el resultado obtenido. Para los bocetos Tipo A, las herramientas digitales y de manipulación de imagen y texto suelen ser claves durante el proceso de producción. En los Tipo B, se recurre al dibujo como representación rápida, por su capacidad de síntesis, de abstracción y de inmediatez de materializar el pensamiento.

4.3.2 La dimensión simbólica

Tiempo

El tiempo que se dispone para producir bocetos determina el modo de producción y lo producido. El resultado de aquello construido en un tiempo de clase —sea treinta minutos o una hora— supone un nivel de pensamiento y reflexión diferente de aquello que puede producirse entre clase y clase, cuando se cuenta con varios días para su creación. El dibujo o el collage se presentan como técnicas de construcción rápida, mientras que el render o el maquetado por ordenador suelen requerir de un tiempo mayor.

El boceto Tipo A se produce fuera del tiempo áulico y sin consultas al docente. Sin embargo, cuenta con un período de reflexión sobre lo acontecido en la clase, lo observado y las devoluciones e intervenciones del docente. Por otra parte, se puede revisar bibliografía, casos análogos y referentes. Por lo general, tienen un mayor grado de avance en el detalle y resolución tecnológica, ya que se cuenta con varios días para pensar y producir el boceto. En ello el estudiante se encuentra con sus ideas, reflexiones y recuerdos de los momentos de clases. Su proceso de producción puede ser pausado, revisado y continuado en el tiempo, las veces que se requiera posibilitando la reflexión sobre la acción. Estas características lo acercan más a una propuesta gráfica concreta y precisa, que tiende a la simulación del objeto real con la mayor precisión posible.

El boceto Tipo B se produce durante la clase y/o junto a intervenciones docentes. Refleja un registro rápido de ideas o pensamientos embrionarios que surgen del conocimiento previo del estudiante y de lo intercambiado con los docentes y compañeros. El manejo de las técnicas y herramientas que permitan una acción rápida resulta indispensable para traducir visualmente las ideas, intervenciones y correcciones. El resultado de ello es un boceto imperfecto, intuitivo y codificado.

Contexto

En la etapa formativa del estudiante y durante el cursado regular, se reconoce un contexto variopinto en la producción del boceto: un aula, un taller, una habitación de la casa, una mesa de la cafetería o incluso en movimiento, dentro del transporte público. Sea su elección espontánea o por requerimiento, el ámbito de producción recorta las posibilidades en las técnicas de producción y su materialidad. El contexto se ve atravesado por hábitos, costumbres y prácticas «ritualizadas».

El boceto Tipo A se produce en un contexto privado (individual o colectivo), sin presencia docente. El contexto no áulico ubica la producción de bocetos en el plano privado, personal y particular de quien lo realiza. Aquí entran en juego variables tecnológicas, demográficas, económicas y hasta de espacialidad. El resultado pretende ser una simulación que dé respuesta a la consigna docente, y que permita su análisis, comparación y evaluación.

En los bocetos Tipo B se trabaja bajo un entorno áulico, de taller, con posibilidad de intervenciones de compañeros y docentes. El trabajo en mesas o tableros de dibujo permite el intercambio de ideas, estimula el pensamiento creativo y favorece la generación de ideas que rápidamente se traducirán en imágenes visuales. Estas imágenes contienen, a su vez, una información codificada y contextualizada en el ámbito en el que fue producido, y que puede resultar ambigua para otros observadores.

Iconicidad

Una forma de clasificar la representación de un objeto es según el grado de semejanza con el objeto real o referente. Independientemente del tipo de escala que se utilice (Moles, 1973; Costa, 1998; Villafañe, 2006), la iconicidad refleja cierta graduación que va desde lo figurativo y realista hasta lo abstracto.

En la producción de bocetos, la iconicidad suele manifestarse en las primeras etapas del proceso de diseño. Los bocetos Tipo B, por su técnica de producción y espontaneidad gráfica, la abstracción domina la representación. El alto grado de síntesis permite que los puntos, las líneas, los planos; propicien el estudio de relaciones morfológicas, compositivas y de diagramación que sólo son posibles en esta instancia, donde el grado de iconicidad es bajo. Por otra parte, la codificación de información agiliza la representación visual del pensamiento y fomenta la indagación de soluciones, con la salvedad que deberán ser analizadas en contextos determinados y con actores específicos que comprendan la codificación de dicha información.

Los bocetos Tipo A incorporan un alto grado de figuración, con muchos detalles y resoluciones específicas pues, en definitiva, pretenden ser una simulación con el objeto real. Su resolución formal requiere tiempo de trabajo en el detalle, en los aspectos finos de terminaciones y acabados. En esta instancia, la especificidad se vuelve crucial: una tipografía ya no es una letra dibujada, sino un tipo de letra específica, con rasgos específicos y con una identidad definida. Los aspectos cromáticos reflejan los colores

finales, como también la configuración de la imagen: fotografía, alto contraste, plano medio corto, blanco y negro.

Mensaje

Se puede considerar al boceto, desde un punto de vista técnico, como una operación mediante la cual se representa una imagen gráfica sobre una superficie plana; pero que desde su contenido representa una idea que proporciona una base para comenzar a trabajar o que ofrecen un potencial de desarrollo.

En línea con los bocetos trabajados, en los Tipo A, el mensaje es monosémico. Cada elemento gráfico utilizado tiene un significado estricto, una representación específica, y en su conjunto se aspira a comunicar un único sentido.

En los bocetos Tipo B, el dibujo y la síntesis gráfica configuran mensajes ambiguos, imprecisos y polisémicos, cuyas interpretaciones requieren de la asistencia del autor. Se expresa entonces como un disparador de ideas, una búsqueda visual a partir de la forma o de las relaciones conceptuales, o una investigación sobre la efectividad de las proyecciones posibles.

4.3.3 En resumen

Lo expuesto anteriormente refleja las diferencias sustanciales entre los objetos resultantes en dos modalidades de producción: el producido entre clases (Tipo A), y el producido en clase (Tipo B).

En el primer caso, la configuración del boceto se encuentra ligada a una resolución específica de una idea concreta. El objeto representa una simulación lo más parecida posible al objeto real desde su configuración tecnológica, de impresión y acabados, a la vez que pretende ser una solución probable al problema consignado. Nos referiremos a este tipo de bocetos como Propuesta Gráfica, pues están en estrecha relación con la faceta resolutoria cuyo objetivo es presentar una idea, comunicar, transmitirla a alguien para persuadir de algo.

El boceto Tipo B en cambio es un objeto impreciso y ambiguo, de exploración o indagación visual personalizada por el autor. El ensayo aquí se constituye en la acción, es un objeto de prueba, de testeo de ideas, de preguntas y de reflexiones sobre lo diseñado y sus cualidades. Llamaremos a este tipo de bocetos, Propuesta Investigativa,

porque su finalidad es la investigativa, explorativa. Se asemeja a un proceso personal, intrasubjetivo donde prima la faceta instrumentalista del boceto en tanto medio para pensar visualmente un problema de diseño.

No es la intención aquí establecer valoraciones sobre ambas tipologías de productos, sino por el contrario, tratamos de establecer las diferencias que emergen de ellos recursos estratégicos y didácticos.

4.4 Los talleres de diseño de la LDCV en FADU – UNL

Desde el diseño del plan de estudios hasta la manera de ir avanzando por los distintos niveles observamos una marcada tendencia de progreso lineal, secuenciado, metódico; que puede verse no sólo en nuestra especialidad sino en todas las carreras de la Universidad (UNL) de la que somos parte. Esta linealidad se traslada a los Talleres de Diseño en tanto asignaturas anuales, correlativas y de cursado obligatorio. Por otra parte, los estudiantes desde el ciclo básico deben optar entre dos cátedras para el cursado del taller, en principio en días y horarios diferentes. Si bien la Facultad define los contenidos mínimos a trabajar en cada nivel; le corresponde a los miembros de cada cátedra la forma en la que esos contenidos se actualizan en función la teoría y la práctica.

No es intención de este punto entrar en el terreno de las diferencias pedagógicas de cada cátedra. Todo lo contrario, tratamos más bien de sumergirnos en las similitudes didácticas y los puntos en común de sus prácticas de la enseñanza, es decir, en algo que nos diera una constante acerca del uso del boceto en los talleres de diseño.

En un primer análisis de los programas de dichas materias, y dada la especificidad práctica del espacio-taller y sus metodología de trabajo, observamos como la fragmentación de los contenidos crece en complejidad, algo posteriormente confirmado por los propios docentes en las entrevistas realizadas.

El Taller de Diseño se conforman en cuatro niveles por los cuales se va ascendiendo gradualmente. En este proceso podemos ver claramente esa vía de única dirección por la cuál el acceso al conocimiento se construye de lo simple a lo complejo y de lo particular a lo general. En el primer nivel (Taller de Diseño 1 – Ciclo Básico) el alumno adquirirá los conceptos básicos del diseño y que la ejercitación consistirá en resolver problemas de comunicación de baja complejidad. A medida que vaya avanzando nivel tras nivel irá adquiriendo conceptos y herramientas más generales, en mayor canti-

dad y variedad lo que le permitirá resolver proyectos de mayor complejidad. Desde algo tan simple como dibujar una letra o pintar un círculo, la ejercitación se complejiza y profundiza, hasta llegar a realizar el último taller donde además de la parte práctica se incluye la reflexión teórica.

Los alumnos pueden elegir el cursado de los talleres de diseño entre dos cátedras paralelas, cada una de ellas articuladas de manera vertical. Dichas cátedras se dictan en horarios distintos: matutino o vespertino, y se presentan como opciones diferentes en cuanto a manera de abordar los contenidos comunes que devienen del plan de estudios. Dentro de cada cátedra se articulan verticalmente los niveles: Taller 1, 2, 3 y 4; los cuales responden a una misma propuesta educativa y en las cuales se trabajan los contenidos correspondientes y planteados en el plan de estudio.

Cada cátedra y cada nivel de taller revisa, reflexiona y actualiza las ejercitaciones prácticas, y la bibliografía antes de comenzar cada ciclo lectivo. Si bien dicha revisión se hace de manera independiente, responde a la propuesta tácita que vertebra y caracteriza a cada cátedra y se configura en su Profesor Titular.

4.4.1 El rol del docente y el rol del alumno

En el proceso de enseñanza del diseño el boceto se ubica también en un proceso de relación intersubjetiva entre personas, y en este proceso el docente y el alumno establecen relaciones estratégicas.

El docente en la actualidad no debe pensarse como el maestro renacentista o el artesano experto con su discípulo, al que le transmite el saber mediante la experiencia, la observación y los vínculos de cercanía. La masividad en las aulas en la actualidad es tal, que pensar en concretar una relación docente–alumno desde esa lógica resulta impracticable.

Por otra parte, saber diseñar no significa saber enseñar a diseñar. El *saber hacer* acumulado es sólo un aspecto —aunque necesario— de la enseñanza. Para Litwin (2008), enseñar es seleccionar contenidos, darles una secuencia, usar tecnologías, evaluar e investigar (p. 218).

En esta línea, Litwin precisa que el saber del oficio docente es *pura práctica* y que las buenas prácticas del oficio docente requieren de los cinco principios definidos por Phi-

llip Jackson (2012): ser justo en el trato; dominar la disciplina; estimular, premiar o corregir; reconocer errores; corregir a tiempo.

Los docentes juegan un papel clave en la enseñanza: por un lado crean las condiciones necesarias para que la apropiación del conocimiento se produzca. Aquí surge la planificación de ejercicios y actividades prácticas, la utilización del espacio, la definición del tiempo de trabajo, la organización de las clases, la clase teórica-práctica, la evaluación, entre otras. Por otro lado, guían y orientan los procesos realizados por los estudiantes dentro de un camino prefigurado y posible, a partir de las correcciones y el trabajo en clase. En este punto surgen recursos como la enchinchada, la vinculación teórico-práctica, las estrategias e intervenciones realizadas con los bocetos, la corrección por grupos reducidos y el trabajo colaborativo en mesa tablero.

No todos los docentes son iguales. No todos miran ni corrigen igual, no realizan las mismas observaciones ni devoluciones. En este proceso, es importante la coordinación y el diálogo entre ellos para que en la relación con el alumno se produzca con cierto grado de semejanza y equidad —reconociendo las diferencias— entre los grupos y las correcciones realizadas. Cada docente carga con su subjetividad expresada en términos de conocimientos, intereses, motivaciones. Esto determina el trato y la predisposición hacia el alumno, como también el nivel de profundidad de las devoluciones y correcciones.

Durante el acontecer de las clases, docentes y estudiantes trabajan juntos sobre la producción de bocetos para debatir, explicitar y argumentar; soluciones posibles a un problema de diseño. Durante la etapa de construcción de bocetos, el alumno descubre, indaga y analiza sobre opciones posibles; que junto a las intervenciones docentes, estimulan la construcción de un saber en el proceso de diseño, mediante la transferencia de conocimientos y el pensamiento práctico; aquel al que Schön se refirió como una reflexión en y durante la acción misma de bocetar (1998).

La estructura de la clase y los distintos momentos y espacios que se vivencian en la misma generan una relación docente-alumno más horizontal, de intercambio y diálogo constante. Cada jornada áulica plantea distintos momentos, entre los cuales se encuentran: la clase teórica¹¹ mediante presentaciones digitales que permiten mostrar

11. No confundir aquí la clase teórica con clase magistral, pues son modalidades de clases diferentes. La clase teórica retoma la metodología de la clase magistral donde el profesor habla y los alumnos escuchan en silencio. Su fin es explicar con ejemplos, mostrar como se producen los objetos, analizar casos análogos o explicar visualmente un tema puntual.

imágenes que sirven de ejemplo o apoyo de lo que se está hablando en la misma; las enchinchadas donde los alumnos exponen sus trabajos y defienden sus propuestas frente a sus compañeros y docentes; la corrección en grupos reducidos con un docente, que permite al ser menos alumnos una atención más particularizada y una participación más fluida; el trabajo en taller, donde los alumnos luego de la discusión grupal siguen desarrollando sus trabajos en tableros no individuales que permiten, por su forma y disposición, una mayor interacción entre los mismos y el fortalecimiento de las relaciones humanas.

En este contexto el rol del docente consiste en guiar, orientar y acompañar a los alumnos en las distintas etapas del proceso de aprendizaje, construyendo aquello que Bruner define como andamiaje, es decir, esa estructuración que los adultos hacen de las tareas para facilitar el aprendizaje de los más jóvenes. Por otra parte, también adquieren un rol más interactivo, de proposición, de cuestionamiento y de negociación.

Ello no obstante, no todos los docentes son iguales ni corrigen ni guían de igual manera. Esto también demuestra el importantísimo rol que desempeñan (Gorodischer, 2001), porque a pesar de las propuestas pedagógicas, las planificaciones, los contenidos y las ejercitaciones pensadas, son los docentes quienes ponen el cuerpo, desde la subjetividad, los conocimientos, los intereses y motivaciones que predisponen y condicionan la práctica.

Del otro lado, el rol del alumno es el dejar la pasividad y el sometimiento «a estudiar» para dar lugar a un protagonismo promovido y garantizado por el docente, el cual le permite mayor libertad al momento de elegir qué caminos tomar para adquirir conocimiento y reflexionar y resolver problemas en cooperación con sus pares. Entender la subjetividad es entender que el estudiante no es una caja vacía sino que trae consigo una infinidad de saberes sobre los cuales el docente deberá sedimentar y construir los escenarios para que la transferencia y la apropiación del saber ocurran.

Desde esta perspectiva, el «aprendizaje» del alumno de diseño está más relacionado con el conocer (descubrir, interpretar, argumentar) que con el aprender (repetir, fijar, retener) (Temporetti, 2013).

4.4.2 El taller como espacio.

Los talleres de diseño son el espacio de interdisciplina y se nutren de otras áreas del currículum (Fandiño, 2009, p. 7). La idea de taller como espacio supone la integración de diferentes ramas que habitualmente en la universidad se dan por separado: enseñar, aprender, investigar y realizar una práctica (Frigerio, Pescio, Piatelli, 2007, p33). Sin embargo, Miglioli (2022) piensa en lo anacrónico del Taller, donde hoy se enseña el proyecto, pues traen consigo un pasado latente y heredadas de la Arquitectura en nuestro caso, correspondiente a configuraciones de otros tiempos, constituyéndose en anacronismos que pueden rastrearse desde una genealogía del taller. En este sentido, al pensar si realmente se podría enseñar diseño con otras formas que no sean a través del boceto y el trabajo el taller, los docentes consideraron que resultaría imposible, dada la naturaleza de la disciplina. Se podría enseñar sobre diseño, pero no a diseñar.

El Taller tiene la modalidad de trabajo en conjunto y trabajo por grupos, es decir que de la totalidad alumnos inscriptos al cursado se divide en grupos que van a ser guiados por un Jefe de Trabajos Prácticos (JTP). En esta división por grupos, se busca lograr un número más reducido de alumnos, donde la relación docente–alumno sea más cercana y fluida a modo de garantizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Volviendo al Taller como espacio, encontramos dos grandes espacios de funcionamiento: uno general con la totalidad de los alumnos y otro de trabajo por grupos reducidos. Dicha modalidad permite desarrollar dos tipos de prácticas: la primera para el grupo en general donde hay discusiones más del orden teórico– conceptual, y donde se problematizan soluciones desde la construcción colectiva del conocimiento; y la segunda donde cada JTP analiza y corrige de manera más cercana las particularidades del trabajo de cada alumno, desde una construcción del conocimiento participativa y colaborativa.

En nuestras observaciones determinamos también un tercer momento, el del trabajo en las mesas–tableros. Allí es donde podríamos decir que el docente «baja a tierra» y trabaja a la par de los alumnos, que no son más de 4 o 5 estudiantes. El boceto termina de completar su sentido en la mente de quien lo mira, que es el docente. Es por ello que los alumnos tienden a explicar oralmente lo que quisieron hacer, porque no se llega a interpretar el sentido solamente con lo producido. Esta instancia, se caracteriza por una transferencia más fluida del saber, estrictamente participativa, donde la incertidumbre y la pregunta es revelada. Los interrogantes que permiten iniciar la cla-

se, posibilitan tanto dotarla de sentido como también estimular el recuerdo del tema a abordar (Litwin:2008, p.80).

4.4.3 El boceto como recurso didáctico en los talleres de diseño

El boceto es el modo de adentrarse al proceso de diseño, de sumergirse para investigar y explorar el problema. Así como no existe una única forma de bocetar, tampoco hay un único tipo de boceto. El boceto también es el nexo entre el docente y el alumno. Decimos que nexa entre lo que el alumno desea hacer y lo que hizo, con aquello que el docente espera que sea el boceto y lo que en realidad es.

En los primeros niveles del Taller de diseño, en el ciclo básico, los docentes planifican las ejercitaciones y destinan tiempo clase para ensayar y practicar sobre la faceta instrumentalista del boceto. A través de sus resultados que podemos denominar proto-bocetos o primeros garabatos, se evidencian esquemas de baja complejidad, pero que facilitan y activan el pensamiento creativo, reflexivo y visual.

En los niveles superiores de la carrera, los bocetos cobran otro sentido, tanto para el docente como para el alumno, donde se hace mayor énfasis en la faceta resolutive del boceto. En estos niveles la faceta instrumental se realiza entre clases y luego se perfeccionan para presentar en clase. La faceta resolutive permite el diálogo y la interpretación del docente pues se apunta a un boceto más comunicativo y persuasivo.

Durante el transcurrir de las etapas formativas, los bocetos siguen el camino de la complejidad creciente y gradual. Existe una evolución dentro de los mismos, pero también de quienes lo producen. Así como los bocetos evolucionan dentro del proceso de diseño, la capacidad de bocetar y de pensar de los diseñadores a través del boceto también.

Del mismo modo que los contenidos mínimos se planifican dentro del plan de estudio en complejidad creciente, encadenada y dividida en áreas o sectores temáticos; el boceto también lo hace en ese proceso de gradación y de pasaje por niveles. Desde esta perspectiva el boceto es un proceso con diferentes estadios de amplitud y profundidad, y en cada uno de ellos, aparece un nuevo boceto que se va perfeccionando a medida que se construye el saber. Representa la formalización del pensamiento y es el medio por el cual se produce y se construye el saber en los Talleres de diseño (Horacio F. Gorodischer, Comunicación personal, 16 de agosto de 2022).

Por otra parte, es portador de información, de significaciones y de conocimiento. En este punto la subjetividad es un factor condicionante tanto para el alumno como para el docente. Para el alumno, porque deja en evidencia a quienes por la razón que fuere no han reflexionado debidamente el problema o trabajado lo suficiente. Algo que los docentes más experimentados saben detectar a simple vista. Y también para el docente, porque lo ubica en posición de desplegar todas sus estrategias didácticas y habilidades cognitivas para la transferencia del conocimiento.

En resumen, podemos definir al boceto como un recurso didáctico indispensable y facilitador de los procesos de enseñanzas pero también de aprendizaje.

4.5 Corolario

En el presente capítulo revisamos y analizamos sobre la forma de la enseñanza, mientras que en los anteriores analizamos el contenido. Sobre la forma, analizamos el pensamiento proyectual como construcción metodológica y profundizamos la complejidad de las prácticas de la enseñanza y las variables que intervienen en la red de relaciones.

Nos abocamos al boceto en la enseñanza y diferenciamos sus dimensiones: material y simbólica. En relación a ello y a partir de nuestras observaciones de clases, establecimos dos modalidades que adquieren los bocetos. La primera que definimos como Propuesta gráfica, donde el boceto se presenta como un corte dentro del proceso de diseño realizado por el alumno y que refleja su estado de situación en relación a la resolución del problema planteado por el ejercicio. Este tipo de bocetos resultan ser una síntesis de lo producido los días previos a la clase, donde la reflexión es mayor. Por otra parte, observamos también otro tipo de bocetos que surge en la propia práctica del taller, a veces por encargo docente y a veces por motivación personal. Este tipo de bocetos que denominamos propuesta investigativa responde a la generación de un conocimiento en la acción y una reflexión en la acción. En este sentido, mientras que la propuesta gráfica se asemeja a un Boceto de arte final, la propuesta investigativa transcurre por los estadios del Proto-boceto, donde la investigación y la exploración de las primeras ideas necesita formalizarse.

Profundizamos en el Taller de Diseño de FADU-UNL, en sus propuestas de enseñanza, en el rol que toman tanto el docente como el alumno dentro de un espacio áulico. El taller representa el espacio de trabajo donde se produce y se crea el conocimiento,

a partir del trabajo con el boceto. Docente, estudiante y conocimiento se encuentran a partir del boceto en un proceso de transferencia. Los docentes mediante sus prácticas, son los encargados de crear las condiciones dentro del taller para que ello se produzca mediante el boceto.

Creemos que reconocer y diferenciar lo específico del boceto posibilita reflexionar sobre las prácticas docentes y, por consiguiente, un planteo de estrategias metodológicas adecuadas para la instancia de enseñanza del proceso de diseño en que se encuentre. Por otra parte, se propicia un camino hacia una planificación más adecuada de los momentos de una clase, que no solamente tenga en cuenta el contenido enseñado, sino también de la forma en la que éstos se transfieren.

El boceto representa la materia prima de la enseñanza en los talleres de diseño, es el recurso didáctico que utilizan los docentes para la producción de conocimiento y para la transferencia del saber mediante el aprender haciendo. Sin bocetos difícilmente haya algo que enseñar; quizás un buen docente podría enseñar sobre diseño, pero no *a diseñar*.

5 Coda

Llegados a este punto nos parece relevante mostrar los bocetos en acción. A partir de la investigación realizada, los conceptos abordados y las reflexiones generadas mostraremos cómo opera el boceto en la enseñanza del proceso de diseño de la comunicación visual.

5.1 Los estadios del boceto

Retomamos las definiciones de nuestra propuesta, para comprender y dimensionar como funciona cada estadio en el proceso de diseño y su vínculo con la enseñanza.

5.1.1 Proto-boceto

El Proto-boceto, es definido como los primeros garabatos, esquemas o dibujos investigativos, de indagación e interrogación. Son ambiguos y polisémicos, su finalidad es explorar posibilidades y conjeturar soluciones. En este estadio aparecen los esquemas, los gráficos abstractos y las representaciones de muy baja iconicidad. Los mismos son producidos generalmente en contextos fuera del espacio áulico en un período *entre clases*, o en algunas oportunidades *en clases* durante el trabajo en los tableros del taller. Este tipo de bocetos cumple una función diferente tanto para el alumno como para el docente.

Al alumno le permiten «soltar la mano» y así perder ciertos miedos o inhibiciones a la página en blanco. Por otro lado, le ayuda a dinamizar el pensamiento y la reflexión visual sobre la idea imaginada. Sobre este punto, existe una marcada diferencia entre los estudiantes que manejan herramientas y técnicas de dibujo manuales y los que no. Éstos últimos, manifiestan no transitar por este estadio porque «no saben dibujar» o «no dibujan lindo»; sin tomar conciencia en que lo importante de este tipo de bocetos no está en el factor estético o gráfico-plástico, sino el de dar inicio al proceso de pensamiento creativo y reflexivo. Este es un aspecto sobre el cual los docentes trabajan

con insistencia, sobre todo en los talleres iniciales que forman parte del ciclo básico de la carrera. (Ver ejemplos de este tipo de bocetos en el Anexo: 01-C, 01-D, 01-E, 01-G, 01-H, 02-C, 02-F, 02-M, 04-C, 05-B, 05-H.)

En lo que refiere al docente, el uso de los proto-bocetos agiliza la corrección pues el dibujo rápido y esquemático combinado con las devoluciones orales, generan el intercambio de opiniones donde se estimula la construcción del conocimiento. En este sentido, el docente interviene sobre los bocetos de manera oral avalando o corrigiendo la producción e incluso, en algunos, casos pudiendo producir nuevos proto-bocetos, haciendo uso de fibrones y resaltadores (ver observación 01 y 06 en el Anexo).

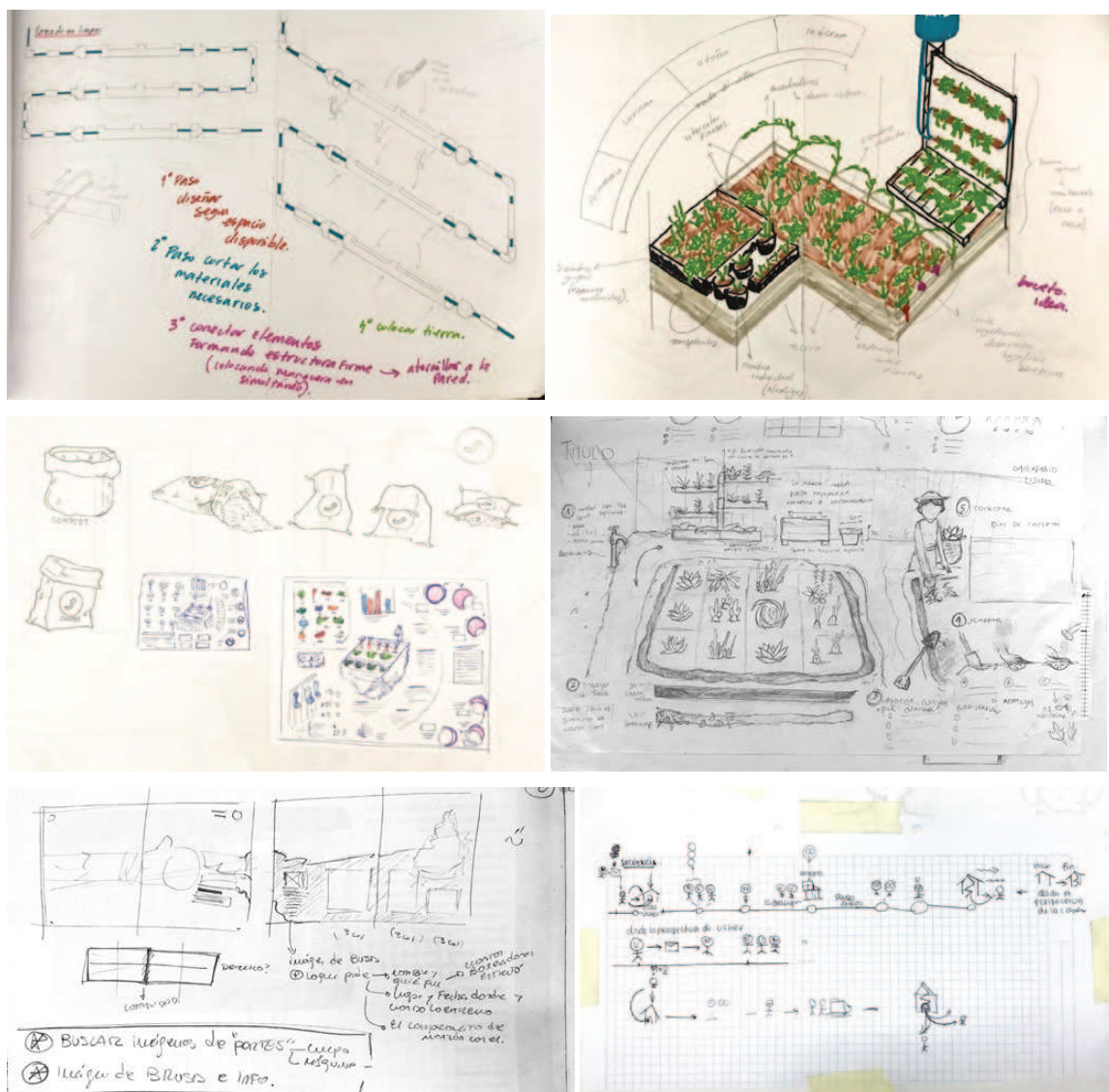


Imagen 15 | Ejemplos de Proto-boceto. Fuente: estudiantes de Taller de Diseño 2 y 3.

En la imagen 15 podemos observar diferentes proto–bocetos. El uso del proto–boceto permite presentar diferentes composiciones y visualizaciones de la información contenida. Su abstracción es alta, su mensaje es polisémico. Una línea horizontal puede representar una frase, un título o un párrafo, es decir, el sentido final se completa en la mente, mediante la explicación del autor o de la imaginación. Lo valioso de este tipo de bocetado es la inmediatez con la que se puede ensayar y evaluar las ideas, como resultado de una etapa de investigación.

Siguiendo con el ejemplo, el pensamiento visual permite avanzar en el proceso. El hecho de formalizar en el papel las soluciones imaginadas, permite al estudiante no sólo tomar dimensión de toda la información que necesita diseñar (notas escritas sobre el proto–boceto), sino también construir conocimiento sobre diferentes saberes disciplinares: diagramación, impacto, visualización de información, generación de núcleo, composición y alineación tipográfica, entre otros. Estos saberes se trabajan también en clase con el docente, donde éstos intervienen con sus devoluciones para orientar sobre el camino a seguir.

Los conocimientos antes trabajados se retoman y se avanzan a un boceto de diseño, donde las ambigüedades de la información adquieren mayor definición y precisión.

5.1.2 Boceto de diseño

El Boceto de Diseño, podemos definirlo como un ensayo o una formalización posible entre tantas otras. Representa una aproximación con menor grado de ambigüedad que el proto–boceto. Aquí los significados se comprenden sin la necesidad de una explicación por parte del autor, es decir que quien lo mira, puede interpretar su sentido e intención.

El boceto de diseño es un boceto que permite el diálogo, la interpelación y el debate a partir de que las formas y los significados empiezan a definirse, es decir, que en su iconicidad encuentran un grado ideal para el intercambio de saberes. Lo que antes era un rectángulo ahora es un dibujo de alta iconicidad, una ilustración o una fotografía. Aquello que antes era una raya horizontal con el fibrón, ahora es una serie de letras dibujadas, donde se pueden reconocer ciertas definiciones tipográficas en términos de familia y variables (sea dibujada o impresa). Es decir, la idea cobra mayor definición y precisión en sus sentidos y significados visuales.

El boceto de diseño suele ser el más utilizado por parte de los estudiantes durante la ideación y la verificación del proceso de diseño, porque les permite probar y ensayar soluciones a la consigna planteada en la ejercitación. (Ver ejemplos de este tipo de bocetos en el Anexo: 01-A, 01-B, 01-I, 02-G, 02-Ñ, 02-P, 03-E, 04-A, 04-B, 04-D, 04-F.)

Los docentes suelen trabajar este estadio del boceto en dos modalidades: en una corrección general con la totalidad de los alumnos del taller a partir de una enchinchada (exposición de trabajos colgados en la pared), o mediante el trabajo por grupos más reducidos con un docente a cargo —sea en una o más mesas— donde la relación docente–alumno es mucho menor. Durante la enchinchada la idea es evaluada según lo que se ve en el boceto y en casos donde se requiera, por la explicación del autor de lo que intentó hacer (ver Observaciones de Clase en el Anexo). Las intervenciones se caracterizan por ser orales, expositivas o interrogativas, cuya finalidad es reflexionar sobre lo hecho. Estas intervenciones suceden en simultáneo a un proceso de identificación gestual del boceto, esto es, a partir del uso del dedo como herramienta para demarcar, señalar y «dibujar» sobre el mismo boceto o sobre partes de él (ver observación 05 en el Anexo).



Imagen 16a | Ejemplos de Bocetos de diseño

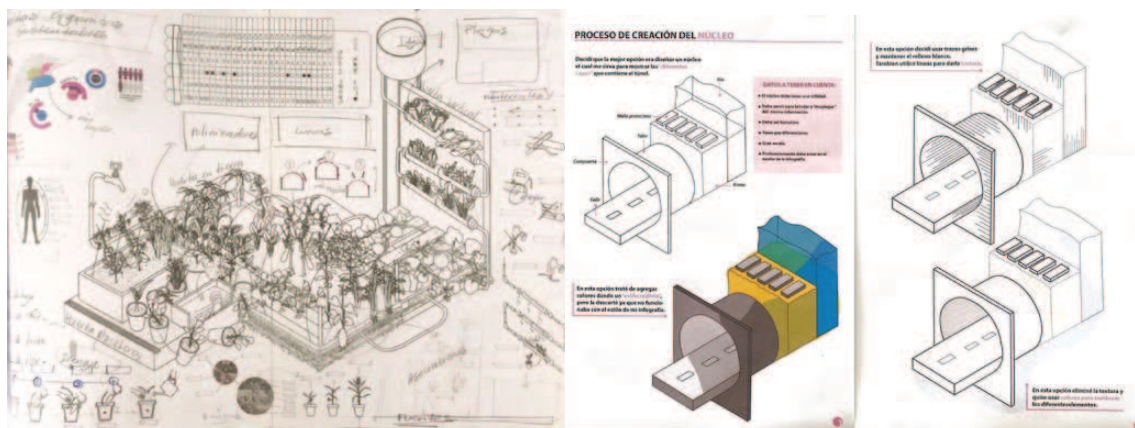


Imagen 16b | Ejemplos de Bocetos de diseño

En las imágenes 16a y 16b podemos observar dos bocetos de diseño, donde los significados ya se encuentran más definidos, hay mayor precisión en los sentidos y la interpretación es más directa. Aquí los colores empiezan a ser los colores finales, la tipografía empieza a delinear sus estilos y su composición, y la diagramación final muestra las estructuras informativas. Los saberes construidos y elaborados en un proceso individual avanzan hacia la construcción de nuevos saberes que serán puestos a consideración de los docentes, para que nuevamente validen o corrijan los caminos a seguir. Este tipo de bocetos se trabajan en enchinchadas y también en grupos reducidos, porque los significados contenidos pueden (y deben) ser interpretados por los docentes y los alumnos.

5.1.3 Boceto de arte final

El Boceto de arte final es la formalización técnica de la idea, es una simulación del objeto final y de sus condiciones de reproducción. Su intención es comunicar visualmente una idea a otros, e intentar persuadir con un alto grado de semejanza con el objeto evocado. Mantienen un alto grado de acabado y cuidado en los detalles y terminaciones. (Ver ejemplos de este tipo de bocetos en el Anexo: 01-J, 02-Q, 02-R, 03-F, 03-G, 04-G, 04-H, 05-D, 05-G, 05-I, 05-J.)

Durante un trabajo práctico realizado en el taller, es frecuente recurrir a estos bocetos en las últimas instancias del mismo, en coincidencia con una pre entrega o entrega final del ejercicio. En estos estadios, se considera que la idea fue pensada y desarrolla-

da, por lo que se recurre a la simulación del arte final como imitación del mismo objeto diseñado (aunque en algunos ejercicios, el objeto construido como arte final puede resultar el producto final).

Las intervenciones docentes en esta etapa se basan más bien sobre cuestiones resolutivas desde lo tecnológico y de materialización, aunque sin perder de vista el proceso realizado (se insiste en que los alumnos deben llevarlos a todas las clases).

El boceto de arte final se presenta como idea terminada, cerrada y definida, sin posibilidades de imaginar o proyectar sobre ellas. Generalmente forma parte de la entrega final, siendo equivalente al resultado del proceso.



Imagen 17 | Boceto de arte final

Siguiendo con nuestro ejemplo, en la imagen 18, se presenta un boceto de arte final. La resolución está plasmada y cerrada. No hay debate sobre los colores, si es más verde o más marrón; la configuración del espacio de color ya se encuentra definida. No hay opciones tipografías en las familias utilizadas, ya que están establecidas sobre el papel.

El arte final pone en escena un saber manifiesto que está vinculado a la construcción técnica del objeto, a su resolución gráfica; y su fin principal es la persuasión a partir de la simulación de lo real. En este sentido, no se refleja un conocimiento novedoso en la creación de la resolución al problema, el diseño ya está creado y solo se materializa. Las intervenciones que realizan los docentes están vinculadas a resoluciones tecnológicas y constructivas, en lo que constituye un saber importante para la formación del profesional del diseño. Sin embargo, el uso anticipado de esta modalidad durante el proceso de diseño, limita el pensamiento creativo y el desarrollo de posibilidades y alternativas.

Para una mejor comprensión del tema, reflexionemos sobre otro caso. Imaginemos una consigna de trabajo práctico sobre el diseño de un afiche en contra del conflicto bélico entre Ucrania y Rusia. Pensemos que en una primera instancia del proceso de diseño el estudiante presenta un boceto en arte final: una impresión láser color A3, con fondo rojo altamente saturado, las palabras «guerra maldita» en el centro caladas en blanco, en fuente Helvética variable negra y cuerpo 300 puntos. Estamos ante una solución ejecutada, dentro de las innumerables de soluciones posibles. No se visualiza, en ello, un pasaje por las etapas del proceso de diseño. No se observa una investigación sobre el tema y sobre los referentes gráficos. Tampoco se contempla una etapa de ideación que ponga de manifiesto el encadenamiento de ideas y sentidos que maneja el alumno, que explore diferentes soluciones y menos un trabajo de verificación que evalúe esas soluciones. Simplemente contemplamos un trabajo sobre la última instancia del proceso, la de ejecución. Al realizar este proceso, se elimina toda posibilidad de producir mediante un proceso creativo y proyectual, no se construye conocimiento mediante el hacer, sino que se ejecuta lo primero que surge del pensamiento, sin filtros ni evaluación. Este es el sentido por el cual afirmamos que utilizando esta lógica de trabajo, se puede aprender a ejecutar un diseño, mas no a diseñar.

Ahora bien, este proceso de formalización en arte final requiere de un aprendizaje y de cierta experiencia previa, que si se trata de diseñadores profesionales ya podrían tener adquirida. Sin embargo, en las etapas formativas, el hecho de recurrir directamente

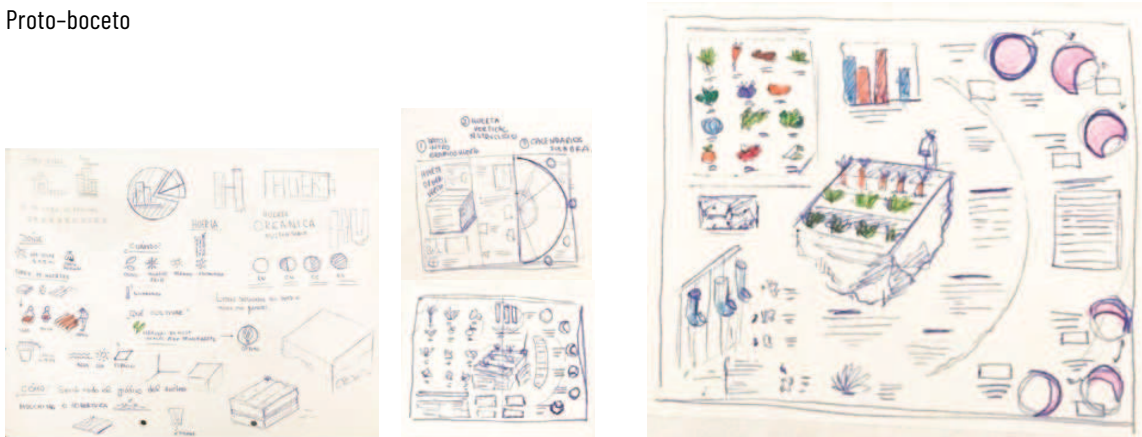
a la ejecución de la idea, saltando las fases de investigación e ideación del proceso de diseño, suele crear confusión e inconvenientes tanto en los procesos de enseñanza como de aprendizaje. Por un lado en la enseñanza, porque los docentes terminan por corregir y evaluar el resultado final de la ejercitación, no dando crédito al proceso constructivo desarrollado por los estudiantes. Y por otro lado, de aprendizaje, en los estudiantes que acuden a las clases con preguntas binarias ¿está bien? o ¿está mal? cuya respuesta no hace más que desconocer los modos de producción de saber construidos por la disciplina a lo largo de su historia.

5.2 El boceto en acción

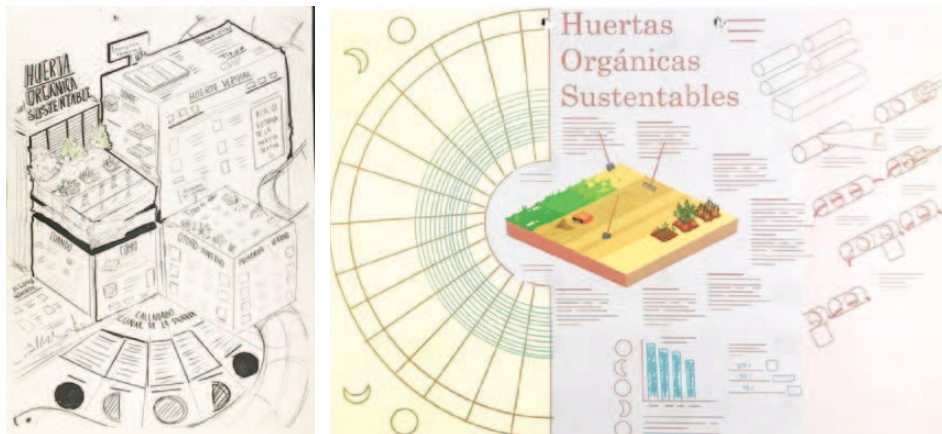
En lo que sigue abordamos la producción de bocetos durante la realización de un trabajo práctico. Para ello, exponemos las imágenes recopiladas que permiten dar cuenta del trabajo con el boceto en el proceso de diseño. Las imágenes recopiladas forman parte del registro fotográfico de los procesos realizados por estudiantes del Taller de Diseño 2 (cátedra A). Estos procesos, son adjuntados al arte final para complementar la entrega del ejercicio. Los bocetos seleccionados y relevados fueron ordenados de dos maneras para su estudio: por los estadios encontrados y por el orden secuencial de producción.

POCESO DE DISEÑO 1 | Estadios encontrados

Proto-boceto



Boceto de diseño



Boceto de arte final



POCESO DE DISEÑO 1 | Orden secuencial cronológico



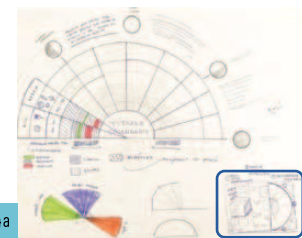
01



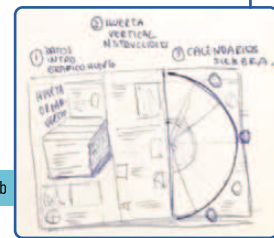
02



03



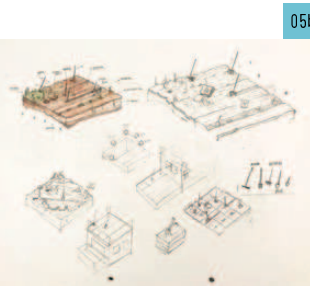
04a



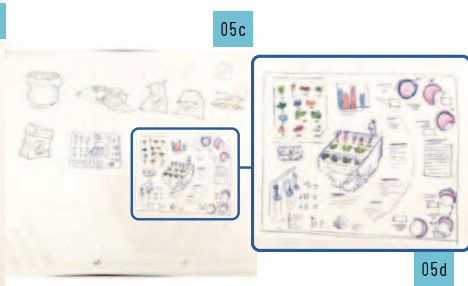
04b



05a



05b



05c

05d



06



07



08

Durante el reconocimiento de los estadios, pudimos evidenciar los diferentes grados de amplitud y profundidad que pueden contener. Los bocetos de diseño 01 y 02, reflejan no solo técnicas constructivas diferentes, sino también de cantidad de información contenidos. Se busca crear una estructura de visualización de información, que luego permita dar cuenta de ciertos contenidos. Por otra parte, si bien en ambos casos la abstracción es alta, en el primer caso, la decodificación es más accesible. Esto es producido por la sensibilidad del dibujo a mano alzada, donde las formas adquieren mayor semejanza con lo que quiere representar.

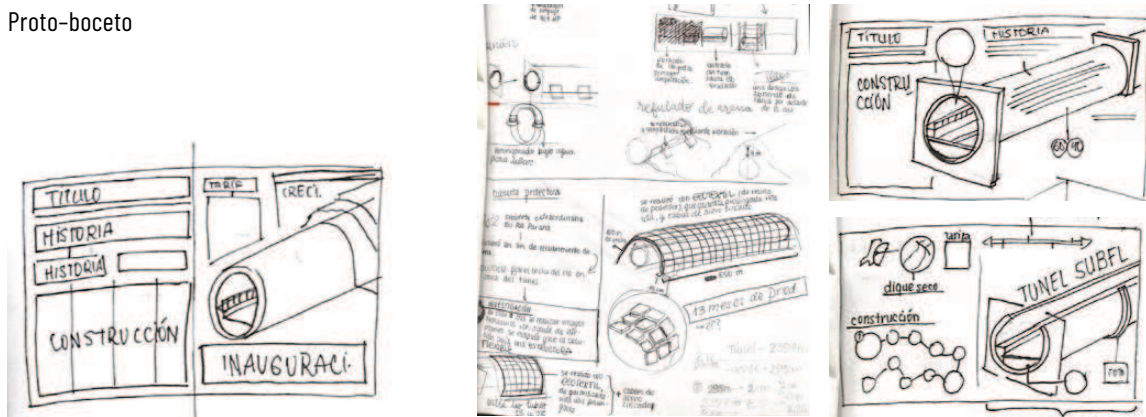
Queda en evidencia, dado el modo en que la presentamos, que los bocetos son utilizados en la producción de un modo iterativo. Notamos proto-bocetos (06) sobre el tramo final del ejercicio y bocetos de diseño (02) sobre el inicio. Por otra parte, observamos el accionar a través del boceto como pensamiento visual, donde los ensayos investigativos (04 y 05) construyen nuevas soluciones a partir del dibujo. Comprobamos el desarrollo de las ideas mediante el dibujo entre lápiz y birome, herramientas internalizadas por los estudiantes.

Otro aspecto que podemos verificar es que los proto-bocetos evidencian la reflexión en la acción. La generación de alternativas de diagramación y opciones de representación (04b, 05d) es consecuencia de una búsqueda de opciones para visualizar información (05a, 05b). Este proceso de investigación a partir del dibujo demuestra cómo se produce y se construye el conocimiento en el diseño de la comunicación visual. Se dibuja —y se reflexiona mientras se dibuja— sobre distintas dimensiones del ejercicio en paralelo.

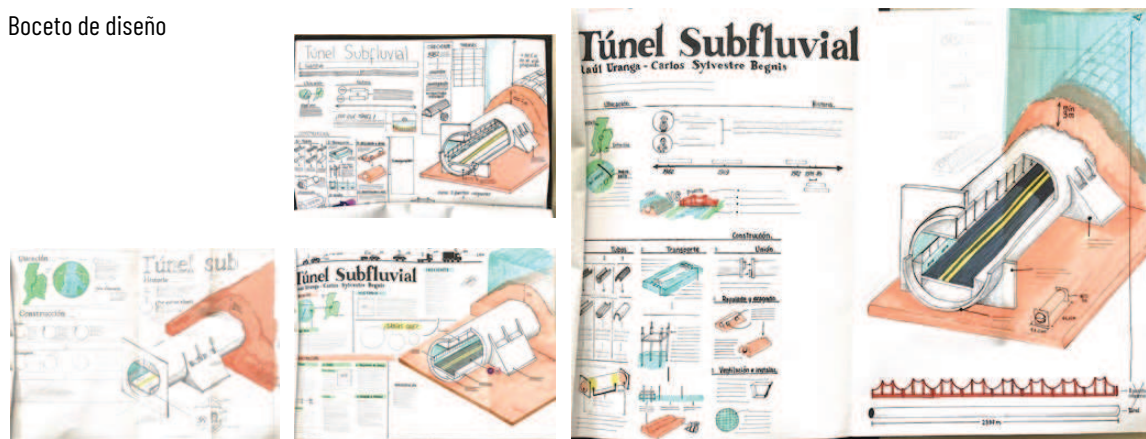
Del mismo modo evidenciamos cómo el boceto inicial poco tiene que ver con el boceto de arte final. En este sentido, el boceto de diseño inicial (01) permite dar inicio a la ideación y la incorporación de conocimientos producidas durante las investigaciones que se realizan antes y durante todo el proceso. Se dimensiona el volumen de información necesaria a incluir y que luego es investigada mediante los proto-bocetos (03, 04 y 05). Nuevamente la iteración se produce, pues a partir de ello se redefine el espacio (06) y se prefigura una solución alternativa y superadora dando lugar al boceto de arte final (08).

POCESO DE DISEÑO 2 | Estadios encontrados

Proto-boceto



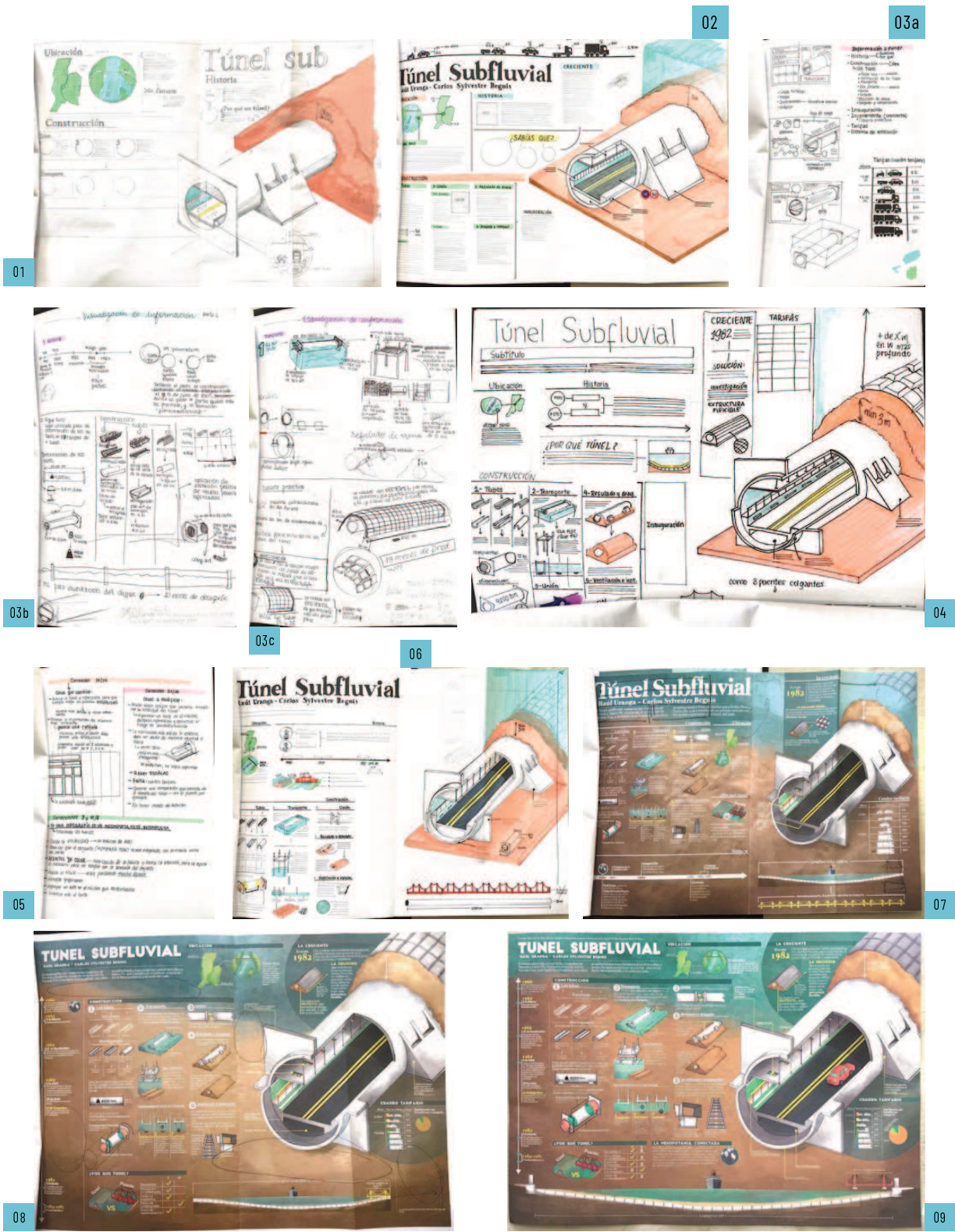
Boceto de diseño



Boceto de arte final



POCESO DE DISEÑO 2 | Orden secuencial cronológico



El reconocimiento de los estadios, en este caso, manifiesta un proceso lineal y sin tanta amplitud, pero con mayor definición sobre las formas mientras se avanza en el proceso. En este sentido, las soluciones imaginadas al comienzo son indagadas visualmente a partir del dibujo manual y luego, una vez confirmada su factibilidad, avanzadas al siguiente estadio. Se trata de un avance en el proceso hacia la figuración y el detalle constructivo de la forma definida previamente.

El ordenamiento de los bocetos demuestra nuevamente que la producción es iterativa. En las imágenes observamos como el proceso se enriquece luego del uso del proto-boceto (03). La investigación a partir del dibujo manual permitió construir soluciones innovadoras al problema compositivo.

En este proceso expuesto, el boceto de diseño inicial (01 y 02) sigue una lógica lineal con el boceto de arte final (09). El desarrollo interno por el proceso de diseño demuestra una investigación visual sobre la información y la diagramación de la misma en el soporte a partir del uso de proto-bocetos (03). En este sentido, observamos que, en el boceto de arte final (07, 08, 09), los avances son ligeras modificaciones sobre la diagramación y el tamaño de algunos elementos. Este hecho permite dar cuenta de la relevancia del trabajo con proto-bocetos durante todo el proceso de diseño, tanto para la investigación como para la exploración de soluciones. Por otra parte, también refleja como el desarrollo de bocetos arte final se realiza en las etapas de verificación y ejecución del proceso (07, 08, 09), donde los intereses manifiestos están vinculados a detalles estéticos y compositivos; con intensión clara de pulir una estructuración y visualización sólida de la información, que fue previamente definida.

5.3 Las dimensiones sintácticas, semánticas y pragmáticas

Dijimos en capítulos anteriores como el boceto es una formalización visual de una idea, en diferentes estadios. En esas formalizaciones existen diferentes aspectos que interactúan y se relacionan entre sí. Para abordar esas relaciones generamos un cuadro de análisis para los bocetos detectados en las diferentes ejercitaciones seleccionadas donde consideramos la interconexión de dimensiones: sintácticas, semánticas y pragmáticas (ver 1.1.1 La recopilación documental). Del análisis de los cuadros en relación al proceso que lo incluía y en comparación con los bocetos de otros procesos, podemos considerar algunos aspectos claves en cada dimensión.

Dimensión Sintáctica

En el análisis detectamos que el uso de proto–bocetos tuvo una presencia moderada dentro de los procesos de diseño. Su formalización se definió mediante soportes analógicos, con herramientas de dibujo manual y con representación a escala. Por otra parte se evidencia su utilización como parte de un proceso de investigación visual, para esquematizar rápidamente ideas y para tomar notas visuales mediante el dibujo.

Los bocetos de diseño tuvieron una participación mayoritaria en los procesos de diseño. En ellos se observó una mayor amplitud en el uso de herramientas de representación, pasando por el dibujo manual, el collage y el software digital; utilizando soportes tanto analógico como digitales (impresos). Este aspecto demuestra la versatilidad de este tipo de bocetos, y cómo su utilización permite visualizar de manera más definida y en escala real (1:1) una idea que fuera estudiada en proto–bocetos.

En los bocetos de arte final los soportes fueron impresos a partir de la digitalización de técnicas manuales o el uso de herramientas digitales. Todos significaron un trabajo sobre la escala real. El trabajo con estos bocetos, reflejó la evaluación y comprobación técnica del diseño intentando emular las condiciones técnicas y materiales de su producción.

Dimensión Semántica

En relación a la dimensión semántica, comprobamos que los proto–bocetos trabajan sobre la abstracción, y que fueron producidos en contextos tanto áulicos como fuera del aula, utilizando el período entre clases (algunos de los procesos) para reflexionar sobre la acción realizada previamente y las intervenciones docentes recibidas.

Por otra parte, los bocetos de diseño se realizaron en su mayoría fuera del aula, hecho que definió un mayor tiempo de reflexión para su producción. Además, su representación se basó en la figuración en gran parte, para comunicar la idea al docente durante la corrección.

Las formalizaciones en boceto de arte final fueron realizadas en su totalidad fuera del aula, en un período entre clases, hecho que determinó a la figuración en la representación para la comprensión e interpretación del mismo.

Dimensión pragmática

Detectamos un uso de proto–bocetos generalmente al inicio del proceso de diseño, durante la investigación e ideación. Su función casi siempre fue de investigación y ex-

ploración visual de soluciones. Estos ensayos, se caracterizaron por tener un sentido polisémico para quien lo interprete, con excepción de su autor. En varios casos, se trató de notas o de un registro, por parte del alumno, de intervenciones o correcciones realizadas por el docente o sus pares.

Por otra parte, boceto de diseño fue utilizado en su mayoría para la ideación, y algunos la verificación. Sin embargo, algunos procesos comenzaron con un boceto de diseño, hecho que demuestra —otra vez— lo iterativo del proceso de diseño. Primero se ideó, luego se investigó y, a partir de ello, se volvió a idear sobre las soluciones previamente trabajadas. En este proceso, las ideaciones iniciales resultaron ser más ambiguas que las posteriores, marcando una clara gradación no solo en la definición en el sentido sino también en la información contenida. En este punto, el boceto de diseño representó ensayos para investigar, para explorar, para explicar y hasta para persuadir.

Por último, el uso de bocetos de arte final en su mayoría coincide con las etapas finales de verificación y ejecución del proceso de diseño. Allí el proceso llega a etapas de definición y precisión técnica y reproductiva, que requieren un sentido monosémico y sin ambigüedades. La intencionalidad manifiesta es puramente persuasiva, a partir de la emulación con el objeto real.

5.4 Corolario

Como resumen de lo desarrollado hasta aquí en los tres estadios del boceto y su producción dentro del proceso de diseño, concluimos que el proto-boceto y el boceto de diseño tienen mayor incidencia durante el desarrollo del proceso y también en las prácticas de la enseñanza. Una de las razones resulta de su ambigüedad e indefinición, y donde el proceso creativo se construye en la conjetura, la abducción y el pensamiento proyectual. Por otra parte, para los docentes favorece el intercambio de ideas en las mesas y tableros, donde al ser grupos reducidos, se posibilita un «diálogo gráfico», al que asisten el docente que habla y dibuja, y el estudiante que escucha y pregunta. En esta línea, los bocetos se constituyen como herramientas que permiten la interacción docente. El docente los carga de sentidos y son su medio para transmitir no solo los contenidos curriculares sino también disciplinares.

Ambos casos, el proto-boceto y el boceto de diseño, formalizan visualmente el pensamiento inmediato a partir de un proceso de diseño iterativo y retrospectivo que posibilita la construcción del saber a partir del hacer. Como vimos, el proceso de diseño no es lineal sino iterativo, es decir que mediante el hacer se construye conocimiento. Ese conocimiento es puesto en consideración de los docentes para que orienten, evalúen y corrijan el desarrollo de los procesos individuales de adquisición del saber por parte de los alumnos.

Por último, pudimos detectar casos donde se iniciaba el proceso a partir del uso de bocetos de arte final. Estos procesos fueron ralentizados en su desarrollo, lo que derivó en una mayor iteración entre las etapas y estadios. Por otra parte, cuando los bocetos de arte final se utilizan sobre el final del proceso, se manifiesta una linealidad sobre la formalización de las ideas evidenciando los estadios y las gradaciones en los mismos. Desde el proto-boceto se avanza a un estadio de mayor definición y precisión como el boceto de diseño, para llegar a la simulación evocativa del objeto de diseño en el boceto de arte final.

Este procedimiento demuestra cómo el avanzar en el proceso de diseño con bocetos confirmados previamente, permite la construcción y adquisición del saber en el diseño de la comunicación visual, y por qué no, en el universo de las disciplinas proyectuales.

Los trabajos arriba expuestos evidencian el modo de trabajar con los bocetos y su aplicación dentro del proceso de diseño. Pudimos comprobar cómo, mediante ellos, se pone en funcionamiento por un lado un mecanismo de pensamiento proyectual, en las aproximaciones sucesivas, y por otro un pensamiento creativo, en el ensayo y la exploración de diferentes soluciones. Este mecanismo, genera un perfeccionamiento que sólo es posible a partir del boceto, y por el cuál optimiza sus caminos a partir del diálogo y las intervenciones con el docente. A través de este procedimiento, el alumno construye y se apropia del conocimiento. Primero en el hacer (conocimiento en la acción) produciendo bocetos; pero también en la comparación con sus pares y en la corrección del docente (reflexión en la acción y sobre la acción). En esta dinámica, el pasaje por los tres estadios posiciona al boceto como una herramienta indispensable para la enseñanza del proceso de diseño y la transferencia de contenidos.

6 Colofón

A través del presente trabajo nos propusimos indagar acerca de los modos de operar con el boceto en la enseñanza del proceso de diseño en los Talleres de Diseño de la Licenciatura en Diseño de la Comunicación Visual de la FADU-UNL.

Las motivaciones que definieron nuestra investigación surgieron de varios frentes. Por un lado, la escasez de investigaciones respecto del boceto como objeto de estudio, especialmente aquellos enfocados desde la especificidad de nuestra disciplina. El uso del boceto representa una práctica cotidiana para la enseñanza y el aprendizaje del diseño de comunicación visual, en la que pocos reparan como objeto de investigación. Que esto suceda así es consecuencia, en parte, de ciertos procesos heredados con una amalgama entre hábito, tradición y costumbre. Así se formaron los diseñadores, que con el tiempo se convirtieron en docentes y que ahora forman diseñadores.

Por otro lado, y reforzando esta idea, varios docentes remarcaron durante las charlas y entrevistas —por fuera de las grabaciones realizadas— lo interesante y movilizante del tema de estudio, y cómo algunas de las preguntas los habían invitado a la reflexión sobre sus propias prácticas docentes. Este fue un punto clave que puso en evidencia la necesidad y validez del trabajo desarrollado. Además demuestra cómo, aún hoy, existen aspectos de estas prácticas que no se reflexionan desde el rol docente y que están estrechamente vinculados con el campo disciplinar.

En efecto, durante la búsqueda de antecedentes nos encontramos con la carencia de bibliografía específica y de investigaciones profundas en el campo del boceto de diseño de comunicación visual. Son escasas las investigaciones relacionadas con nuestro objeto de estudio, y casi ninguna provenía de la propia disciplina. Encontramos, sí, investigaciones que describen o clasifican a nuestro objeto de estudio, pero gran parte de ellas se corresponde con otras disciplinas proyectuales e incluso de otras áreas del conocimiento.

Ante este panorama, nos propusimos concretar mediante una investigación de corte exploratorio, un estudio sobre el uso del boceto en la enseñanza del diseño de la comunicación visual que constituya un aporte para el proceso formativo de los docentes. Creemos que el análisis y la reflexión sobre el quehacer cotidiano de los educadores en diseño, contribuye a un perfeccionamiento continuo, y necesario, de las prácticas

docentes y educativas en general. Desde esta perspectiva, afirmamos que las conclusiones abajo presentadas se refieren exclusivamente al uso del boceto en el ámbito de la enseñanza, y no en el ámbito profesional, algo que bien podría desarrollarse en un futuro trabajo de investigación.

Al inicio de la investigación nos preguntamos ¿Por qué y para qué se boceta en la enseñanza del proceso de diseño de la comunicación visual? En principio podemos establecer una primera diferenciación.

En primer lugar, bocetamos para investigar y pensar sobre el problema de manera visual. Se trata de un proceso que busca ensayar soluciones y descartar fallas a partir de la exploración, la comparación y el testeo. Pero también se boceta para tomar notas, para extraer los pensamientos del plano de las ideas y hacer visible lo imaginado en un proceso intrasubjetivo (diseñador–pensamiento visual–boceto).

En segundo lugar, bocetamos a para comunicar ideas, para presentarlas y persuadir a quien encarga el proyecto o simplemente para dialogar entre pares desde un punto de vista intersubjetivo. Se busca evaluar la eficacia de la construcción del sentido o simplemente verificar la factibilidad técnica de su producción.

Como resultado de esto, podemos concluir que ambas perspectivas son partes constitutivas del boceto pudiendo tener mayor incidencia una sobre otra durante las prácticas de la enseñanza, según el ejercicio que se esté realizando y la etapa del proceso de diseño en la que se encuentre.

Posteriormente nos adentramos en la conceptualización del boceto como objeto. En búsqueda de establecer qué es y que representa un boceto de diseño encontramos diferentes acepciones e interpretaciones, tanto en la lectura bibliográfica como en las entrevistas realizadas. A partir de ambas puertas de entrada pudimos identificar que al boceto se lo relaciona con una promesa a cumplir, con la actualización posible de una idea o con el primer garabato realizado con un instrumento o herramienta (analógica o digital). Ante la variedad de interpretaciones recolectadas, destacamos aquella que reúne y resume a la mayoría: el boceto es una formalización del pensamiento, en la cual existen estadios con diferentes grados de amplitud y profundidad dentro de un proceso de diseño (H. F. Gorodischer, comunicación personal, 16 de agosto de 2022). En este proceso, el boceto, es la base fundamental que le permite a los diseñadores indagar, explorar, interpelar y cuestionar, construir conocimientos en torno al objeto

de diseño mediante representaciones; pero también le permite comunicar esos pensamientos e ideas a otras personas.

En este marco, concluimos que el boceto resulta una herramienta cognitiva y metodológica de representación del pensamiento. Es una formalización visual de lo imaginado que posibilita pensar soluciones conceptuales en diseño; pero también es una herramienta que toma entidad producto del pensamiento proyectual y abductivo aplicado al proceso de diseño.

En lo referido a las clasificaciones y tipologías del boceto; encontramos en la lectura bibliográfica un amplio espectro de clasificaciones provenientes en gran parte de otras disciplinas y muchas de ellas referidas exclusivamente al dibujo. En este sentido, consideramos que no existe un consenso que unifique los criterios para clasificar al boceto.

De las entrevistas y encuestas con referentes docentes surge que contar con una clasificación no es indispensable al momento de poner en acción el boceto en la enseñanza. El acto de bocetar es, en parte, el resultado de un proceso intrasubjetivo, de reflexión y de pensamiento. En este sentido, es importante que el estudiante utilice una herramienta que tenga internalizada, que vaya perfeccionando y que, con el tiempo de uso, le resulte más natural para trabajar y formalizar sus pensamientos de la manera más rápida y efectiva. Por otra parte, desde nuestra investigación comprobamos que el trabajo a partir de los diferentes estadios —proto-boceto, boceto de diseño y boceto de arte final— articulan los procesos de aprendizaje y enseñanza. De aprendizaje, porque facilitan al alumno el estudio y la exploración del objeto de diseño y los contenidos curriculares involucrados; y de enseñanza, pues los estadios representan un corte dentro del proceso de diseño, que le permite a los docentes guiar, orientar y corregir a tiempo los procesos realizados por los estudiantes.

Por otro lado, pudimos establecer los vínculos entre la actividad de bocetar y el proceso de diseño. El ejercicio de bocetar permite avanzar por las diferentes etapas del proceso y da la posibilidad de volver atrás, con un saber producido y aprehendido en los diferentes estadios a partir de las soluciones ensayadas y de las descartadas. En este sentido cada boceto representa un corte dentro de un proceso, en donde cada uno de ellos resulta de una evolución superadora de su predecesor.

Otro aspecto relevante es el tiempo establecido para el desarrollo del proceso proyectual en los Talleres de Diseño. Entendemos al diseño como un proceso perfectible, por lo que diseñar con tiempos establecidos resulta indispensable en la enseñanza, no sólo para evaluar lo producido sino también para internalizar procesos de trabajo referenciales al campo profesional. Estos tiempos son los definidos por el cronograma de las ejercitaciones y a partir de ello, pudimos organizar la producción de bocetos en tres grandes estadios: el proto-boceto, el boceto de diseño y el boceto de arte final. Estos estadios fueron luego observados y confirmados en la recopilación documental, como queda expresado en el Capítulo 5 (ver más ejemplos en el Anexo).

Debido a esto, es que reforzamos la idea de que todo proceso de diseño debe transitar por las etapas definidas, pudiendo también no seguir el orden establecido. Al ser un proceso de construcción y apropiación del saber, cada estudiante puede cumplir las etapas en el orden que le resulte más simple el recorrido, sabiendo que debe ir y venir entre los distintos estadios del boceto para la construcción del conocimiento. En línea con esto, el trabajo con herramientas y técnicas de dibujo manual facilitan el tránsito por estas etapas; concluyendo en un procedimiento más «natural» para quien lo realiza, hecho que hace posible su apropiación. Por ello es frecuente que en las prácticas docentes de los niveles iniciales, se enfatice el trabajo sobre la faceta instrumental del boceto, es decir, en enseñar las técnicas y herramientas que permitan representar rápidamente las ideas, así pensar visualmente mediante la creación de proto-bocetos.

Por otra parte, en los niveles superiores, comprobamos que los estudiantes comienzan a trabajar mediante el boceto de diseño. Llegado a estos niveles, el alumno manifiesta un saber construido en la utilización y el manejo de las herramientas y técnicas gráficas de la representación, sea en dibujo o en collage. Sin embargo, no todos ellos utilizan esta faceta instrumentalista para pensar o profundizar en la indagación visual de las soluciones proyectadas, por el contrario, muchos trabajan digitalmente y en una sola resolución gráfica. Entonces resulta indispensable mencionar aquí, que cuando un estudiante diseña a partir de programas asistidos por computadora sin haber pasado por la experiencia de bocetar analógicamente, suele perder contacto con el objeto de diseño, y su producto «resulta diseñado» ya no por la proyectación de su idea, sino por la representación concreta y figurativa contenida en las imágenes utilizadas. Es decir, se reproducen ideas existentes en lugar de crear nuevas.

El contexto actual, donde los estudiantes recurren cada vez más al uso del boceto de arte final como estrategia para enfrentar las correcciones; demanda una reflexión

sobre los modos de enseñar el proceso de diseño que incluya la cuestión del contexto tecnológico y digital actual dentro de todos los estadios del boceto en el proceso de diseño de diseño y no solamente resolver a partir del boceto de arte final.

El trabajo de campo nos permitió cotejar nuestras definiciones con los datos e información obtenidos en tres frentes. Primero, la recopilación documental, que incluyó una selección de procesos realizados por diferentes alumnos dentro de un mismo trabajo práctico. En esta lógica, observamos el trabajo con los bocetos y sus formas.

Segundo, las entrevistas a los docentes, quienes están en el día a día de la enseñanza, trabajando con los bocetos. Las entrevistas no solamente nos dieron un marco conceptual de trabajo, sino también la posibilidad de pensar y definir aquello que se hace con los bocetos en la enseñanza.

Tercero, las observaciones de clases nos ayudaron a dimensionar el trabajo docente e identificar el uso de estrategias que se ponen en juego a través boceto en las prácticas educativas, tanto de docentes como de estudiantes.

Así mismo, tanto de las observaciones realizadas como de la recopilación documental concluimos que los proto-bocetos y los bocetos de diseño son los más utilizados para el trabajo en clase y entre clases respectivamente. Observamos también como los procesos de diseño son producto de un desarrollo individual del estudiante y no todos transcurren al mismo ritmo. Mientras algunos estudiantes avanzan en un sentido lineal por los estadios proto-boceto, boceto de diseño y boceto de arte final (ver en el Anexo recopilación N° 02); otros demuestran lo iterativo del proceso de diseño (ver recopilación N° 01), y otros avanzan directamente al boceto de arte final, aún durante la etapa de ideación (ver recopilación N° 05). Este último proceso pone en evidencia que el boceto analógico no fue realizado y se avanzó directamente hacia la formalización de un pensamiento a nivel de arte final digitalizado. Ante ello, las intervenciones del docente debieron redireccionar la producción hacia las instancias de proto-boceto y boceto de diseño, para que la ideación pase por una investigación previa y una verificación antes de ejecutarse como arte final.

Hay que mencionar en este punto que la incorporación de las herramientas digitales para la producción de bocetos, los servicios de impresión existente en la Facultad y la internalización en el uso de softwares de diseño configuran un escenario de trabajo con «predisposición digital al trabajo», donde los estudiantes producen directamente con lo que ofrece el software e imprimen minutos antes de la clase. A causa de esto, se

ralentizan los procesos reflexivos y el avance en el proceso de diseño dado que solamente se reproducen significados y conceptos que la propia figuración de las imágenes y tipografías elegidas contienen. No se reflexiona en la acción ni sobre la acción, y tampoco sobre cuál es la mejor solución a un problema; sólo se espera la devolución del docente que responda si está bien o está mal la resolución ejecutada. Tampoco existe la posibilidad de generar conocimiento en la acción, aquel que se produce al momento de dibujar. Por ejemplo, cuando se dibuja una letra A, se reflexiona sobre la necesidad de incorporar texto y no en la estructura formal del glifo en sí, hecho que viene después en el proceso. En cambio si se incorpora una A en tipografía *Helvética*, se produce un diseño a partir de una formalización tipográfica específica que ya trae consigo un imaginario visual y cultural establecido. El diseño es reproducido y no producido.

Algo similar ocurre con las imágenes. Durante el proceso de ideación pueden representarse ambiguamente con abstracciones, cuadrados o círculos; pero si en esa misma etapa se utilizan fotografías o ilustraciones con alta iconicidad, es de esperar que el mensaje pretendido de comunicar sea víctima de aquel contenido en la imagen fotográfica. Frente a esto, en las observaciones notamos cómo los docentes enfatizan sobre el uso de herramientas de representación manual, con microfibras y fibrón sobre papel. En este sentido, se remarca la importancia de pensar el diseño mediante un esquema a mano (proto-boceto), donde se permitan ensayar varias opciones. Este proceso de ensayos sucesivos caracteriza el trabajo proyectual a la vez que agiliza el pensamiento y dinamiza la construcción del saber disciplinar, dado que cada boceto se realiza sobre lo ya comprendido y aprehendido en el boceto anterior.

En cuanto al pensamiento creativo dentro del proyecto, pudimos dar cuenta de las relaciones que se establecen entre el Individuo, el ámbito social y el dominio cultural. Definimos al diseñador como un operador cultural que opera con los sentidos circulantes en la sociedad en que trabaja (Ledesma, 2003). El boceto, en tanto resultado producido por el diseñador, se presenta como un signo portador de significados que en el ámbito de la enseñanza son producidos (a veces reproducidos) e interpretados.

El boceto se estructura sobre el pensamiento proyectual, la abducción y la iteración como rasgos fundamentales. Su potencial está basado en la intuición y en la capacidad de conjeturar, de crear hipótesis posibles que resuelvan el problema de diseño, para generar la mejor solución posible habiendo pasado por un proceso de evaluación y corrección. Las conjeturas son soluciones intuitivas basadas por un lado en los conocimientos

previos adquiridos (intuición); y por otro lado de las observaciones y del análisis realizado durante la producción de diseños (entendimiento) (Venturini, Marchisio, s/f).

Por otra parte, dijimos anteriormente que el manejo de técnicas manuales de representación basadas en el dibujo tienen una mayor virtud para quien boceta. El hecho de que aprendamos a utilizar las herramientas de dibujo desde pequeños, pueden asistir desde lo intuitivo la formalización rápida del pensamiento, así dibujemos mejor o peor. En este sentido, concluimos que las técnicas manuales aprehendidas estimulan la intuición en la representación, hecho que facilita el pensamiento creativo basado en conjeturas. Sobre este aspecto, nuestra caracterización sobre el objeto de estudio estuvo en línea, reforzada y validada mediante los resultados analizados.

En un último aspecto, pudimos dar cuenta de dos modalidades respecto al uso boceto en la enseñanza del diseño.

La primera, que definimos como Propuesta Gráfica, refiere al boceto como un corte dentro del proceso de diseño que realiza el estudiante. Esto refleja un estado de situación respecto de la resolución del problema planteado en la consigna del ejercicio. Podemos decir, que encuentra coincidencias con el boceto de arte final: se caracteriza por su alta iconicidad en el uso de imágenes, colores y tipografías, y por pretender simular el objeto final. Esta propuesta es producida para alguien, se construye para ser interpretada por una persona que no es su autor, por lo que debe considerar un mensaje monosémico y claro, sin ambigüedades ni doble lectura.

Por otra parte, definimos también al boceto como Propuesta Investigativa, aquel que transcurre por los estadios del Proto-boceto y del Boceto de Diseño, donde la investigación y la exploración de las ideas y del pensamiento se formaliza. Este tipo de bocetos se caracterizan por ser ambiguos en su mensaje y recurren a la abstracción como método para agilizar el pensamiento visual. El trabajo con ellos estimula el conocimiento en la acción y la reflexión en y sobre la acción, a partir del dibujo esquemático.

En las observaciones de clases, notamos como los bocetos de Propuesta Gráfica se hicieron muy presentes. Los estudiantes arriban a las clases con el material impreso (ver en Anexo las observaciones 01, 06 y 09), a la espera de saber si está bien o si está mal lo que hicieron, sin generar una reflexión previa. Esta situación pone en evidencia que el uso del boceto como investigación no fue empleado, o bien, que se reemplazó la etapa de ideación y construcción del saber por una de reproducción de un saber; donde se reproducen soluciones preexistentes en vez de crearse nuevas.

Si bien es cierto que en los niveles del ciclo superior la faceta instrumental del boceto se da por entendida, en las entrevistas realizadas los docentes han mencionado con frecuencia la idea de que los estudiantes ya no transitan por dicha faceta en un período previo a la clase. No se dibuja reiteradamente para bocetar, es decir que ya no se formaliza un boceto dentro de un proceso proyectual. En su lugar, la mayoría de los estudiantes asisten a las clases con la primera formalización en calidad de boceto arte final, sin reflexión, tan solo el hecho de intentar dar respuesta directa al problema de diseño planteado.

Según los propios docentes, rara vez se encuentran con la entrega de un proceso que evidencie la investigación del problema a partir de los proto-bocetos. Muy por el contrario, en casi la totalidad de los procesos entregados la producción se divide entre bocetos de diseño y de arte final. La indefinición y la ambigüedad propia de la etapa de investigación se traslada al boceto de arte final, a una preocupación por resoluciones técnicas y de reproducción, sin haber definido una idea previamente. Entonces, aquí los docentes deben hacer un doble esfuerzo, por un lado intentar imaginar cuál fue el proceso transitado para llegar a ese resultado —la idea que intentan comunicar— en una especie de «corrección por teléfono» (ver en el Anexo observaciones 04, 05, 09, 10); y, por otro, insistir en la producción del saber mediante el dibujo y boceto intervenido manualmente (ver observaciones 02, 05, 06, 10).

Debido a los aspectos hasta aquí mencionados concluimos que el rol del docente en la actualidad se define como un guía, un orientador y facilitador de las condiciones necesarias para que se produzcan los bocetos, y por ende el saber. Independientemente de todos los recursos y estrategias acumuladas que posea el docente, el boceto se convierte en el centro de la escena y nada puede hacerse sin él. Los docentes necesitan de la producción de los alumnos para enseñar, para evaluar y corregir a tiempo las derivaciones y los procesos personales de aprendizaje de cada estudiante, dado que no todos los procesos son iguales y algunos avanzan más rápido que otros. Es por ello que afirmamos que el boceto se posiciona en el centro de la tríada docente, estudiante y conocimiento para la realización de un proceso de transferencia y construcción de saberes.

Es por todo lo expuesto hasta aquí que posicionamos al boceto como una herramienta cognitiva, didáctica y facilitadora de la creación en el diseño; cuya capacidad resolutoria permite no solo investigar y explorar soluciones innovadoras, sino también enseñar y aprender a diseñar. En base a ello, afirmamos entonces, que los objetivos

propuestos en la investigación se han cumplido. Por un lado, hemos definido al boceto como objeto, sus características constitutivas, sus significados y su relevancia para el diseño de comunicación visual. Por otro lado, exploramos sobre sus clasificaciones, sus estadios y la relevancia de sus técnicas de construcción. Además, revisamos sus vínculos con el proceso de diseño y su componente creativo dentro del pensamiento abductivo, proyectual y reflexivo.

Para finalizar, mencionamos que la investigación desarrollada hasta aquí significó una profunda reflexión sobre los comportamientos observados durante las prácticas docentes, pero también sobre el uso del boceto como objeto clave para la enseñanza del diseño. En ello, confirmamos una premisa: no hay posibilidad de enseñar a diseñar y a construir saber en la comunicación visual que no sea a través del boceto como herramienta.

7 Bibliografía

Sobre el boceto

- AMENDEO, Gustavo (2013). El dibujo a mano alzada como herramienta en el proceso de diseño. En *Reflexión Académica en diseño y comunicación*, Año xv, Vol. 22. Buenos Aires: Universidad de Palermo.
- ANGULO, Camilo (2015). Bocetar y bocetación. En *ForoAlfa*, publicado en 01/06/2015. <https://bit.ly/3Qwb6tK>
- BERGER, John (2013). *Sobre el dibujo*. Barcelona: GG.
- (2005): *Mirar*. 4º ed. Buenos Aires: Ediciones de la flor.
- BERTERO, Claudia (2015). *Volver a dibujar. Recuperar la experiencia del espacio*. Material de uso interno de Comunicación gráfica y Morfología 1. Santa Fe: FADU–UNL.
- BILDA, Zafer, John GERO & Terry PURCELL (2006): To sketch or not to sketch? That is the question. En *Design Studies* 27 (5):587-613. Sidney, September 2006.
- BRIEDE-WESTERMEYER, Juan Carlos [et al.] (2014). Modelo de abocetado concurrente para el diseño conceptual de productos industriales. En *DYNA*, N°81 (187), pp. 199-208. Medellín, Octubre.
- CENTENO, Julio (2001). El dibujo en el diseño. En *Jornadas de Reflexión Académica*. Feb. 2001. Buenos Aires: Universidad de Palermo.
- COSTA, Joan [Joan Costa Institute] (2016). *Introducción del primer Curso Internacional en esquemática e infografía*. [Archivo de video] Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=hfsCKolcYFo> Disponible Online, consultado el 21-01-2022.
- GARCÍA RODRÍGUEZ, Daniel (2013). *Resignificación del boceto como mediación cognitiva útil en el desarrollo de conceptos científicos en estudiantes de sexto grado*. Tesis de Maestría en educación. Bogotá: Pontífica Universidad Javeriana, Facultad de educación.
- GAMONAL ARROYO, Roberto (2012). Del Boceto al Diseño. La Materialización del Discurso Visual en el Diseño Gráfico. En *Vivat Academia* [en línea]. (119), 42-57 [fecha de Consulta 18 de Mayo de 2022]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=525752946005>

- GIESECKE, Frederick E. [et al.] (2006). *Dibujo y comunicación gráfica*. 3º ed. México: Pearson Educación.
- GOEL, Vinod (1995). *Sketches of Thought*. Cambridge, MIT Press.
- GOLDSCHMIDT, Gabriela (1991). The dialectics of sketching. *Creativity Research Journal*, 4 (2) pp. 123-143.
- GÓMEZ MOLINA, Juan José (2007). *La representación de la representación*. Madrid, Cátedra, 2007.
- (Coord.) (2003). *Las lecciones de dibujo*. 3º ed. Madrid: Cátedra, 2003.
- HORCAJADA GONZÁLEZ, Ricardo y Joaquín Francisco TORREGO GRAÑA (2012). *Estrategias gráficas contemporáneas*. Tenerife: Sociedad Latina de Comunicación Social.
- HURTADO ABRIL, María (2019). Qué tipos de bocetos se utilizan en diseño gráfico. En *ForoAlfa*, 07/05/2019. [consulta online: Diciembre 2021, <https://bit.ly/3BsJQrO>]
- HODGE, Sean (2008). El Rol de bocetar en el proceso de diseño. Traducción: Rodney Martinez. En *EnvatoTuts+*, 19/04/2008. [Consulta Online: Diciembre 2021, <https://bit.ly/3cZoO7Q>]
- KAPLAN Frost, Oscar (2008). El dibujo en el proceso proyectual. En *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*. Año IX. Vol. 9. Buenos Aires: Universidad de Palermo.
- LÓPEZ, Tomás (s/f). *El boceto y el croquis*. Junta de Andalucía [Consulta online: Marzo, 2022]. Recuperado de <https://bit.ly/3Bt9QTZ>
- MURGIA, Víctor (2000). El dibujo como medio. En *Jornadas de Reflexión Académica* Feb. 2001. Buenos Aires: Universidad de Palermo.
- OLOFSSON Erik & Klara SJÖFLEN (2005). *Design Sketching*. 3º ed. Klippan: KEEOS Design Books AB.
- PALLASMAA, Juhani (2012). *La mano que piensa. Sabiduría existencial y corporal en la arquitectura*. 2º ed. Barcelona: GG.
- PARRAMÓN, José María (2008). *El gran libro del dibujo*. Barcelona: Parramón Ediciones SA.
- RODRÍGUEZ ARANDA, Sergio E. (2011). Boceto y Diseño. Función y Expresión. En *i+Diseño. Revista Internacional de investigación, innovación y Desarrollo en Diseño*. vº 5 Año III, Málaga, Abril 2011.

- (2009). *El boceto entre el diseño y la abstracción. Discrepancias y concordancias en la interpretación gráfico-plástica de la idea*. Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada. [Disponible online: <https://bit.ly/3eG6SCV>]
- SAINZ, Jorge (2005). *El dibujo de arquitectura*. Barcelona: Reverte.
- SOLANO ANDRADE, Agustín René (2014). La enseñanza del boceto como objeto de diseño. En *Actas de Diseño*. Vol. 16 p. 193-201. Buenos Aires: Universidad de Palermo.
- STIPECH, Alfredo D. (2020). *Comunicación gráfica*. 2º ed. Santa Fe: Ediciones UNL.
- SWANN, Alan (1990). *La creación de bocetos gráficos*. Barcelona: GG.
- VISTISEN, Peter (2015). The Roles of Sketching in Design: Mapping the Tension Between Functions in Design Sketches. En nº 6 (2015): *Nordes 2015: Design Ecologies*, ISSN 1604-9705. Estocolmo.
- (2014). Abductive sensemaking through sketching: A categorization of the dimensions in sketching capacities in design. En *Akademisk kvarter / Academic Quarter*, nº 9, 308-320. Aalborg University Press. <https://bit.ly/3eG88Wg>
- WESCHER, Herta (1976). *La historia del collage. De Picasso a la actualidad*. Barcelona: GG.
- YURKIEVICH, Saúl (1986). Estética de lo discontinuo y fragmentario: El collage. En *Acta Poética*, nº 6 Otoño 1986.

Sobre el diseño de comunicación visual y el proceso de diseño

- AICHER, Otl (2001): *Analógico y Digital*. Barcelona: GG.
- BONSIEPE, Gui (2012): *Diseño y crisis*. Valencia: Campgràfic.
- (1995). *Del objeto a la interfase. Mutaciones del diseño*. Buenos Aires: Infinito.
- DONDIS, Donis A. (2014). *La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual*. 1º ed. 24º tirada. Barcelona: GG.
- FRASCARA, Jorge (2008): *Diseño gráfico para la gente*. 1º ed. 4º reimp. Buenos Aires: Infinito.
- (2005). *Diseño gráfico y comunicación*. 1º ed. 1º reimp. Buenos Aires: Infinito.
- GORODISCHER, Horacio F. y José SCAGLIONE (2020). *Tipografía y legibilidad. La composición de los textos*. Valencia: Campgràfic.
- LLOVET, Jordi (1979). *Ideología y Metodología del diseño*. Barcelona: GG.

- MAZZEO, Cecilia (2017). *Diseño y Sistema: Bajo la punta del iceberg*. Buenos Aires: Infinito, 2017.
- MEGGS, Philip B. y Alston W. PURVIS (2009). *Historia del diseño gráfico*. 4º ed. Barcelona: RM.
- MOLES, Abraham y Luc JANISZEWSKI (1992). *Grafismo funcional*. 2º ed. Barcelona, Editorial CEAC.
- NONTOYA NARÍN, Juan Eliseo (2013). Abducción, Inter/transdisciplinariedad y Cultura. *AdVersuS*, X, N° 24122-144. Junio 2013.
- MORRIS, Charles (1985). *Fundamentos de la teoría de los signos*. Barcelona: Paidós.
- MUNARI, Bruno (2004). *¿Cómo nacen los objetos? Apuntes para una metodología proyectual*. 1º ed. 10 tirada. Barcelona: GG.
- PASCAL, Pablo (septiembre 20, 2012). *¿Dónde está la creatividad? El modelo de Csikszentmihalyi* [Blog post]. Recuperado de: <https://goo.gl/rLu8nZ>
- PEIRCE, Charles Sanders (2013). Guessing. Traducción Ana María Morilla, *AdVersuS* X, N°24. Junio 2013.
- VITALE, A. (2004). *El estudio de los signos. Peirce y Saussure*. Editorial Eudeba.
- YRIGOYEN, Miguel (2004). Diez años... ¿ya o recién? *Revista Polis, Edición especial diseño*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- ZÁTONYI, Marta (2006). *Sobre preguntas y respuestas*. 2º ed. Santa Fe: Ediciones UNL.

Sobre la enseñanza

- BARALDI, Victoria; Julia BERNIK y Natalia DIAZ (2014): *Una didáctica para la formación docente. Dimensiones y principios para la enseñanza*. 1º ed. 1º reimp. Santa Fe: Ediciones UNL.
- BRUNER, Jerome y David OLSON (1973). Aprendizaje por experiencia directa y por experiencia mediatizada. *Revista Perspectivas*. Madrid: UNESCO.
- BRUNER, Jerome (Comp.) (2002). *Acción, Pensamiento y Lenguaje*. Madrid, Alianza Editorial.
- (1996). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. 3º reimp. Barcelona: Gedisa.
- CAMILLONI, Alicia (2016). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós

- (2010). *La formación de profesionales en la universidad*. Disponible en: http://www.gestuniv.com.ar/gu_05/v2n2a3.htm. Consultado: Diciembre de 2021.
- CELMAN, Susana [et al.] (1999). *Prácticas docentes y transformación curricular. Una investigación evaluativa*. Santa Fe, Argentina. Centro de Publicaciones UNL.
- CHEVALLARD, Yves (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- EDELSTEIN, Gloria (2015). La enseñanza en la formación para la práctica. En *Educación, Formación e Investigación*, Vol.1, N1. ISSN 2422-5975 (en línea). Abril de 2015.
- (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- (2002). Problematizar las prácticas de la enseñanza. *Perspectiva*, Florianópolis, v.20, N°02, p.467-482, jul./dez. 2002.
- (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En CAMILLONI Alicia R.W. de [et al.] (1996). *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. México: Paidós.
- EISNER, Elliot W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- INDIJ, Guido [ed.] (2008). *Sobre el tiempo*. Buenos Aires: La Marca Editora.
- JACKSON, Phillip (2012). *Práctica de la enseñanza*. 1° ed. 1° reimp. Buenos Aires, Amorrortu.
- LINAZA, José Luis [Comp.] (2007). *Jerome Bruner. Acción, Pensamiento y Lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- LITWIN, Edith (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- (1997). *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires: Paidós educador.
- RAMÓN RAMOS, Rocío (2013). Las teorías de Schön y Dewey: hacia un modelo de reflexión en la práctica docente. *Cinzontle*, 3(11) p. 27-32. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
- TEMPORETTI, Félix (2013). *De la escalera ascendente a la espiral recurrente*. Borrador: Rosario: Facultad de Psicología, UNR, febrero 2013.
- (2009). *¿Teorías del aprendizaje?* Rosario: Facultad de Psicología, UNR.
- (2002). La clase ha muerto; ¡viva la clase! En: MENIN, Ovide: *Pedagogía Universitaria*. Rosario: Homo Sapiens.
- VIGOTSKY, Lev (2010). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: Paidós Surcos 36.

Sobre la enseñanza del diseño

- BERTERO, Claudia G. (2016). *La enseñanza de la arquitectura. Entre lo dibujado y lo desdibujado*. 1º ed. 2º reimp. Santa Fe: Ediciones UNL.
- (2006). *Perspectivas para una didáctica en arquitectura: el dibujo y las técnicas gráficas como herramientas disciplinares en la enseñanza del diseño*. Tesis de maestría en docencia universitaria: FHUC-UNL. Santa Fe
- BORTOLOTTI, Leonardo (2018): La enseñanza proyectual. Aproximación a la creatividad e innovación como aspectos característicos del pensamiento proyectual. En *Arquisur Revista*, N° 14, año 8, pp 84–95.
- CRAVINO, Ana (2012). Enseñanza del diseño: Las estrategias inductivas, deductivas y abductivas. Una aproximación histórica. En *Actas de Diseño* N° 12. Diseño en Palermo. VI Encuentro Latinoamericano de Diseño 2011. Buenos Aires: Universidad de Palermo.
- FANDIÑO, Liliana (2009). *La enseñanza del proceso de diseño. La búsqueda de la caja traslúcida en la enseñanza de proceso proyectual*. 3º ed. Córdoba, FAUD-UNC.
- FANTINI, Estefanía A. (2019). Aproximaciones entre teoría y práctica: la enseñanza del proyecto como experiencia diseñada. *Revista Polis*, N° 16. <https://www.fadu.unl.edu.ar/polis/>
- FIORITO, Mariana [Comp.] (2009). *Enseñar, proyectar, investigar*. Buenos Aires: Nobuko.
- FRIGERIO, María C; Silvia PESCIO y Lucrecia PIATELLI (2007). *Acerca de la enseñanza del Diseño*. Buenos Aires: Nobuko.
- GORODISCHER, Horacio F. (2001). La enseñanza del diseño. En *Revista Box, diseño y subcultura* N° 3, Rosario.
- JONASSEN, David H. [et al.] (1997). Concept Mapping as Cognitive Learning and Assessment Tools. En *Journal of Interactive Learning Research*, 8(3/4), pp. 289-308.
- LEDESMA, María (2003). *El Diseño Gráfico, una voz pública: de la comunicación visual en la era del individualismo*. Buenos Aires: Argonauta.
- LEDESMA María, Mabel LÓPEZ y otros (2001). *Comunicación para diseñadores*. Buenos Aires: CEADIG.
- MARTIN, Sergio (2016). Un nuevo enfoque pedagógico. En *Learning from design*. <https://bit.ly/3x7Au2c>

- MAZZEO, Cecilia (2014). *¿Qué dice el Diseño de la Enseñanza del Diseño?* Buenos Aires: Ediciones Infinito.
- MAZZEO, Cecilia y Ana María ROMANO (2007). *Enseñanza de las disciplinas proyectuales. Hacia la construcción de una didáctica para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Nobuko.
- MIGLIOLI, Viviana (2022). *El Taller, supervivencias y anacronismos*. Defensa de tesis online, Canal de Youtube FADU-UBA. [transmitida el 06/07/2022].
- MONTORO, Claudia (2019). La Bauhaus. A 100 años del inicio de la Escuela de Diseño (1919-1933). En *Revista Polis*, N°16. <https://www.fadu.unl.edu.ar/polis>
- PEDRAZA, Gustavo [et al.] (2013). *La enseñanza del diseño y la comunicación visual en la Universidad Nacional de Lanús*. 1° ed. Remedios de Escalada: Ediciones de la UNLA.
- RODRÍGUEZ MENDOZA, Ramón Medrado (2016). La pedagogía del diseño gráfico basada en la investigación en diseño. Revisión bibliográfica. En *Iconofacto*, V° 12 · N°19 · Julio-diciembre de 2016.
- RODRÍGUEZ MENDOZA, Ramón Medrado y Alexis CASTELLANOS ESCOBAR (2015). *De la necesidad de la teoría y la investigación en Diseño Gráfico*. XII Foro Académico de diseño, Festival Internacional de la Imagen, Manizales Colombia. Universidad de Caldas.
- ROMANO, Ana María (2015). *Conocimiento y Práctica Proyectual*. Buenos Aires: Infinito.
- (2009). Reflexiones sobre los métodos para fijar creencias y su aporte al proceso proyectual. En: FIORITO, Mariana [Comp.] (2009): *Enseñar, proyectar, investigar*. Buenos Aires: Nobuko.
- SCHÖN, Donald (1998). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- TOSELLO, María Elena [et al.] (2015). Una didáctica proyectual para aprendizajes significativos y colaborativos. En *Actas de Diseño* N° 19. Buenos Aires: Universidad de Palermo.
- TOVEY, Michael (2015). *Developments In Design Pedagogy*. Ponencia en International Conference On Engineering And Product Design Education. University Of Loughborough (UK) Septiembre de 2015.
- UNL (2004). La FADU celebra 10 años de la carrera de Diseño Gráfico. *UNL Noticias*. Recuperado de: <https://bit.ly/3zMmqva> [consultado el 04/07/2019].

VENTURINI, Edgardo y Mariela MARCHISIO (s/f). *La construcción del pensamiento proyectual y la investigación-acción en diseño*. Ponencia Cátedra Teoría del Diseño. Córdoba, FAUD-UNC. [disponible online: <https://bit.ly/3QcNoTl>] Consultado: Enero de 2022.

Sobre Investigación y Metodología

- ARIAS, Fidias G. (2012). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. 6º ed. Caracas: Editorial Episteme.
- GUERRI, Claudio [et al.] (2016). *Nonágono Semiótico: un modelo operativo para la investigación cualitativa*. 2º ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Eudeba.
- GUYOT, Violeta (2011). *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico: educación, investigación, subjetividad*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto [et al.] (2014). *Metodología de la Investigación*. 6º ed, México: McGraw-Hill Interamericana, 2014.
- MORIN, Edgar (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- RAMÍREZ, Tulio (1999). *Como hacer un proyecto de investigación*. Caracas: Panapo.
- SAUTU, Ruth [et al.] (2010). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. 2º ed. Buenos Aires: Prometeo libros.
- [Comp.] (2007). *Práctica de la investigación cuantitativa y cualitativa. Articulación entre la teoría, los métodos y las técnicas*. Buenos Aires: Lumiere.
- TAYLOR, Steve. J. y Roger Bogdan (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós Básica.
- VASILACHIS DE GIALDINO, Irene [Coord.] (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa Editora.

Anexo

- Recopilación documental | 140
- Entrevistas realizadas | 196
- Observaciones de clases | 319
- Registro fotográfico | 344

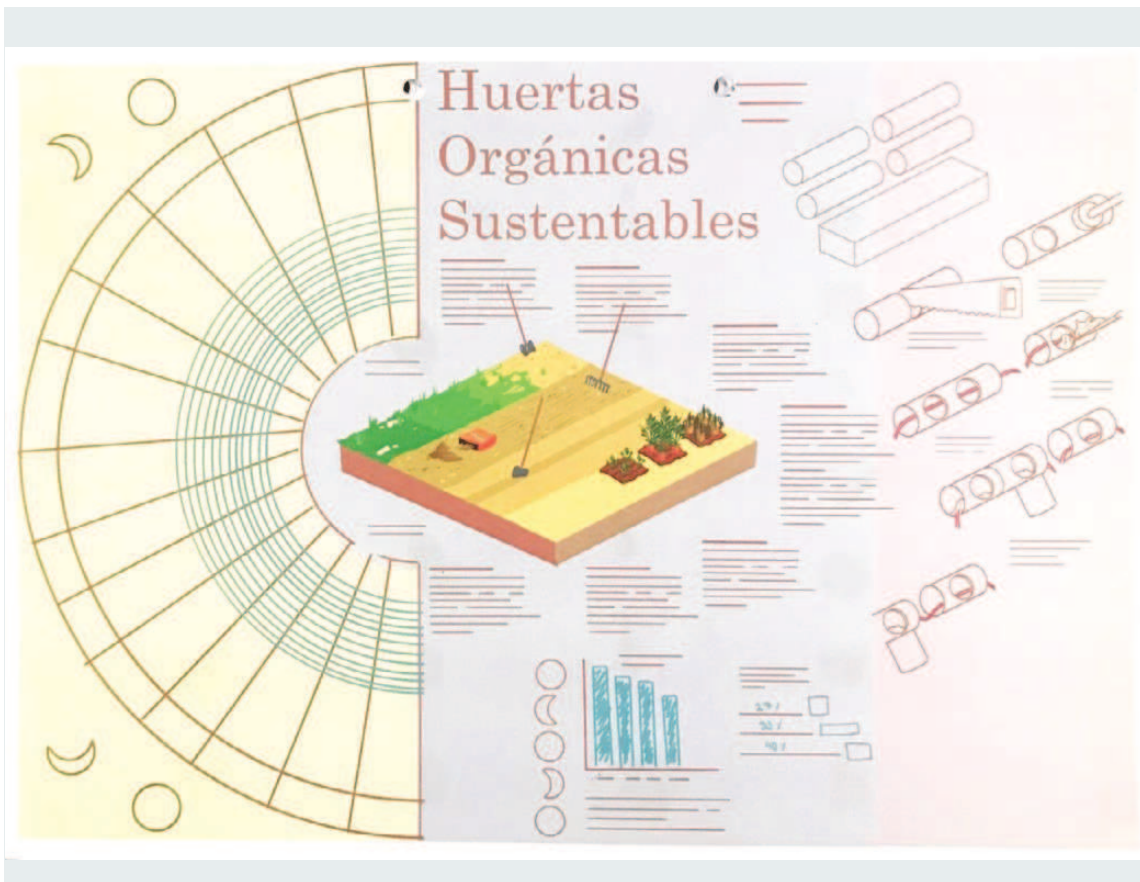
Recopilación documental

A continuación presentamos el desarrollo de los cuadros de análisis sobre los procesos de diseño realizados por diferentes estudiantes respecto de un mismo trabajo práctico.



Muestra N° 01-A	TP: Diseño de infografía	Estadio: Boceto de diseño	Estudiante: 01
DIMENSIÓN SINTÁCTICA	Soporte	Producción Analógica. Bidimensional. Papel obra	
	Formato	Escala 1:1. A3	
	Herramienta/ Técnica	Manual. Lápiz, Fibrón	
DIMENSIÓN SEMÁNTICA	Tiempo de producción	En clases	
	Contexto	Áulico	
	Representación/ Iconicidad	Abstracto	
DIMENSIÓN PRAGMÁTICA	Sentido	Polisémico	
	Intencionalidad	Investigativa, explicativo. Ensayo de diagramación	
	Etapas del Proceso	Investigación	

Observaciones:



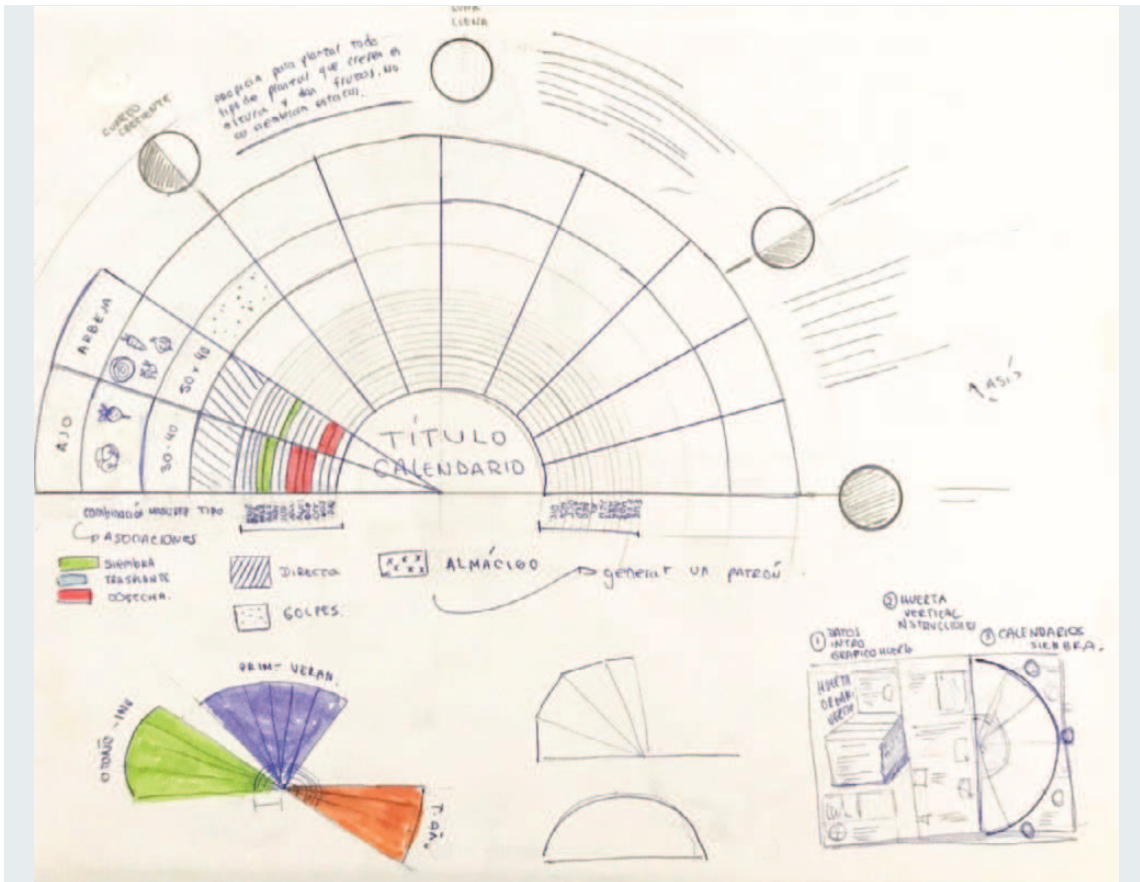
Muestra N° 01-B	TP: Diseño de infografía	Estadio: Boceto de diseño	Estudiante: 01
DIMENSIÓN SINTÁCTICA	Soporte	Producción digital y analógica Bidimensional. Papel obra	
	Formato	Escala 1:1. A3	
	Herramienta/ Técnica	Software y fibras	
DIMENSIÓN SEMÁNTICA	Tiempo de producción	Entre clases	
	Contexto	No áulico	
	Representación / Iconicidad	Abstracto	
DIMENSIÓN PRAGMÁTICA	Sentido	Polisémico	
	Intencionalidad	Investigativa, explicativo. Ensayo de diagramación	
	Etapas del Proceso	Investigación	

Observaciones:



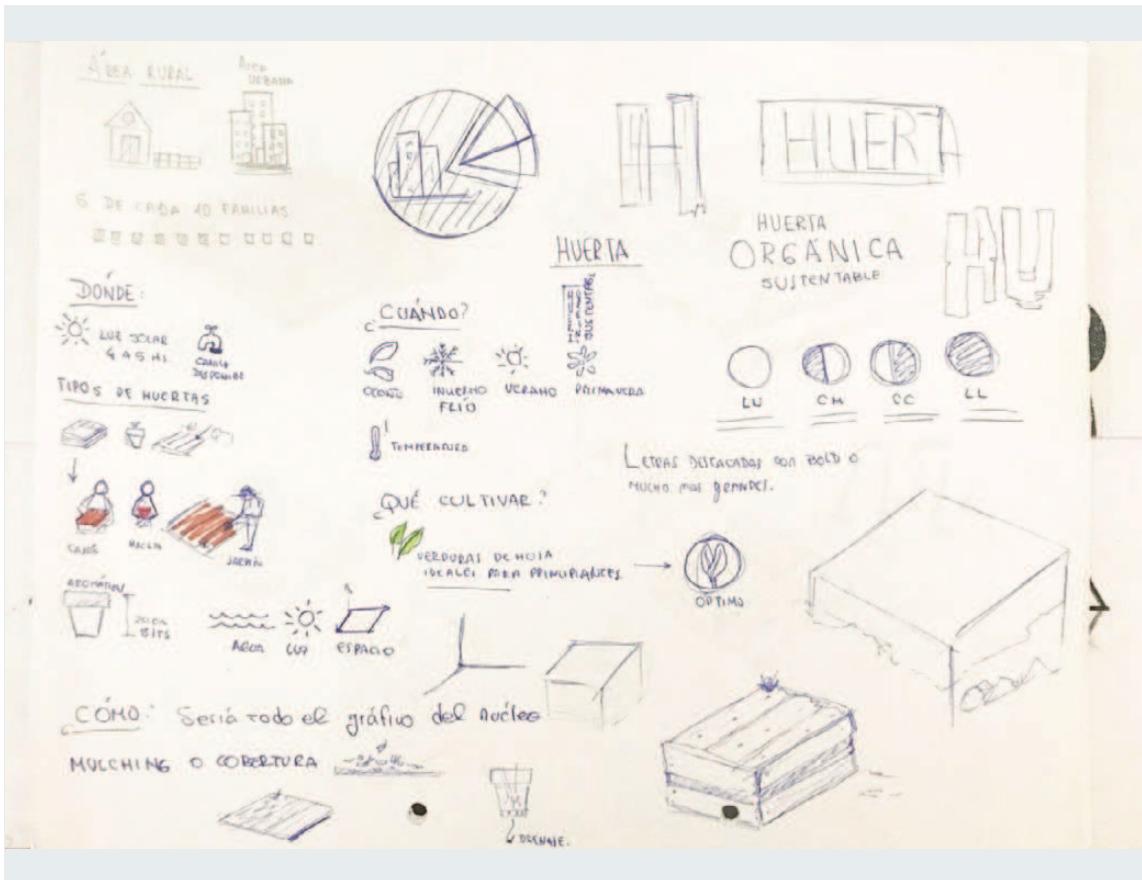
Muestra N° 01-C	TP: Diseño de infografía	Estadio: Proto-bocetos	Estudiante: 01
DIMENSIÓN SINTÁCTICA	Soporte	Producción Analógica. Bidimensional. Papel obra	
	Formato	A escala sobre hoja A3	
	Herramienta/ Técnica	Ilustración impresa y manual. Lápiz grafito	
DIMENSIÓN SEMÁNTICA	Tiempo de producción	En clases	
	Contexto	Áulico	
	Representación/ Iconicidad	Figurativo	
DIMENSIÓN PRAGMÁTICA	Sentido	Polisémico	
	Intencionalidad	Explicativo. Ensayo de representación	
	Etapas del Proceso	Investigación Ideación	

Observaciones:



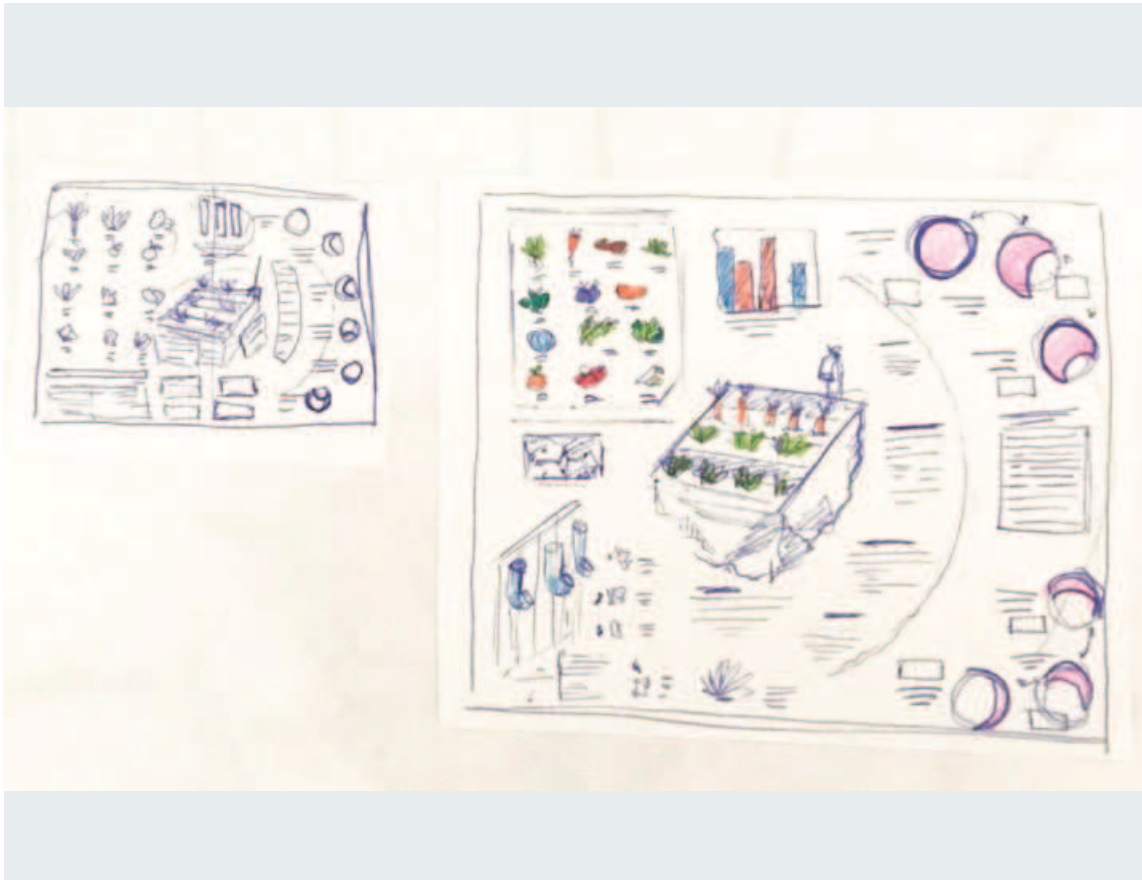
Muestra N° 01-D	TP: Diseño de infografía	Estadio: Proto-bocetos	Estudiante: 01
DIMENSIÓN SINTÁCTICA	Soporte	Producción Analógica. Bidimensional. Papel obra	
	Formato	A escala sobre hoja A3	
	Herramienta/ Técnica	Ilustración manual. Lápiz grafito, birome y fibras	
DIMENSIÓN SEMÁNTICA	Tiempo de producción	En clases	
	Contexto	Áulico	
	Representación/ Iconicidad	Abstracto	
DIMENSIÓN PRAGMÁTICA	Sentido	Polisémico	
	Intencionalidad	Explorativa. Ensayo de diagramación	
	Etapas del Proceso	Ideación	

Observaciones:



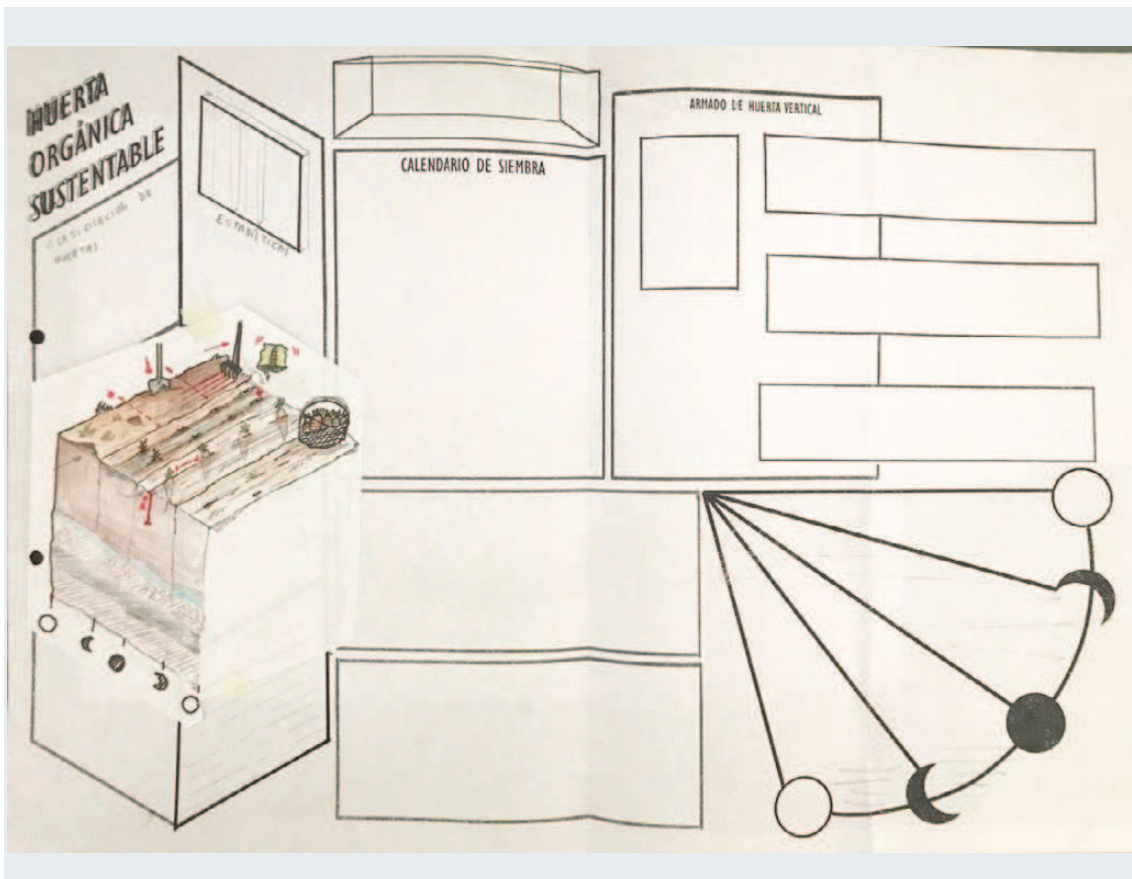
Muestra N° 01-E	TP: Diseño de infografía	Estadio: Proto-bocetos	Estudiante: 01
DIMENSIÓN SINTÁCTICA	Soporte	Producción Analógica. Bidimensional. Papel obra	
	Formato	A escala sobre hoja A3	
	Herramienta/ Técnica	Ilustración manual. Lápiz grafito, birome y fibras	
DIMENSIÓN SEMÁNTICA	Tiempo de producción	En clases	
	Contexto	Áulico	
	Representación/ Iconicidad	Abstracto	
DIMENSIÓN PRAGMÁTICA	Sentido	Polisémico	
	Intencionalidad	Investigativa y explorativa. Ensayo de soluciones	
	Etapas del Proceso	Ideación	

Observaciones:



Muestra N° 01-G	TP: Diseño de infografía	Estadio: Proto-bocetos	Estudiante: 01
DIMENSIÓN SINTÁCTICA	Soporte	Producción Analógica. Bidimensional. Papel obra	
	Formato	A escala sobre hoja A3	
	Herramienta/ Técnica	Ilustración manual. Lápiz grafito, birome y fibras de colores	
DIMENSIÓN SEMÁNTICA	Tiempo de producción	En clases	
	Contexto	Áulico	
	Representación/ Iconicidad	Abstracto	
DIMENSIÓN PRAGMÁTICA	Sentido	Polisémico	
	Intencionalidad	Explorativa. Ensayo de composición y diagramación	
	Etapas del Proceso	Ideación	

Observaciones: Se observa la exploración de alternativas a partir del diálogo con el docente.



Muestra N° 01-H	TP: Diseño de infografía	Estadio: Proto-boceto	Estudiante: 01
DIMENSIÓN SINTÁCTICA	Soporte	Producción Analógico-Digital. Bidimensional. Papel obra	
	Formato	Escala 1:1 en A3	
	Herramienta/ Técnica	Collage. Dibujo digital con ilustración manual	
DIMENSIÓN SEMÁNTICA	Tiempo de producción	En clases (sobre un trabajo realizado entre clases)	
	Contexto	Áulico	
	Representación/ Iconicidad	Abstracto	
DIMENSIÓN PRAGMÁTICA	Sentido	Polisémico	
	Intencionalidad	Explorativa. Ensayo de diagramación	
	Etapas del Proceso	Verificación	

Observaciones: El recortar y pegar es parte del diálogo con el docente, para interpretar y volver a producir el boceto.



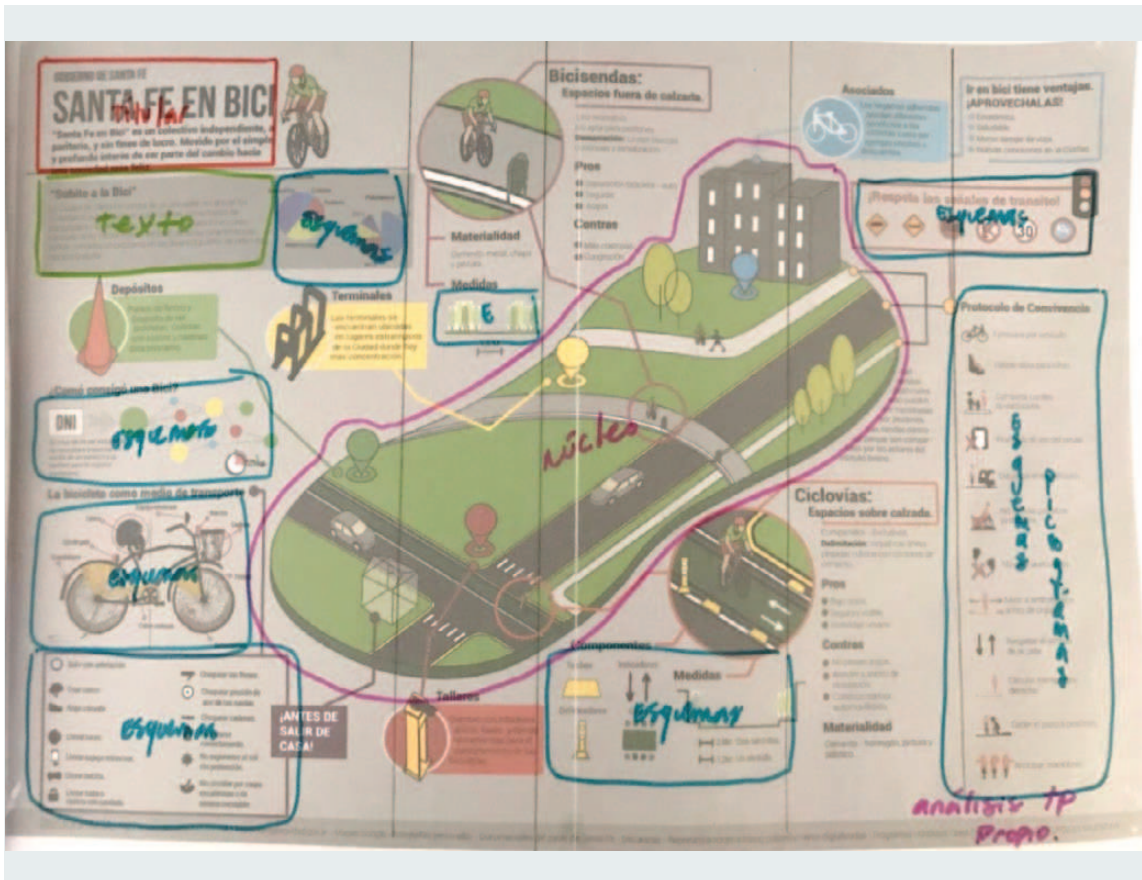
Muestra N° 01-I	TP: Diseño de infografía	Estadio: Boceto de Diseño	Estudiante: 01
DIMENSIÓN SINTÁCTICA	Soporte	Producción Digital. Bidimensional. Papel obra	
	Formato	Escala 1:1 en A3	
	Herramienta/ Técnica	Dibujo digital. Software de edición	
DIMENSIÓN SEMÁNTICA	Tiempo de producción	Entre clases	
	Contexto	No Áulico	
	Representación/ Iconicidad	Figurativo	
DIMENSIÓN PRAGMÁTICA	Sentido	Monosémico	
	Intencionalidad	Explicativo-Persuasivo	
	Etapas del Proceso	Verificación	

Observaciones:



Muestra N° 01-J	TP: Diseño de infografía	Estadio: Boceto de arte final	Estudiante: 01
DIMENSIÓN SINTÁCTICA	Soporte	Producción Digital. Bidimensional. Papel obra	
	Formato	Escala 1:1 en A3	
	Herramienta/ Técnica	Digital. Software de edición	
DIMENSIÓN SEMÁNTICA	Tiempo de producción	Entre clases	
	Contexto	No Áulico	
	Representación/ Iconicidad	Figurativo	
DIMENSIÓN PRAGMÁTICA	Sentido	Monosémico	
	Intencionalidad	Persuasivo	
	Etapas del Proceso	Verificación	

Observaciones:



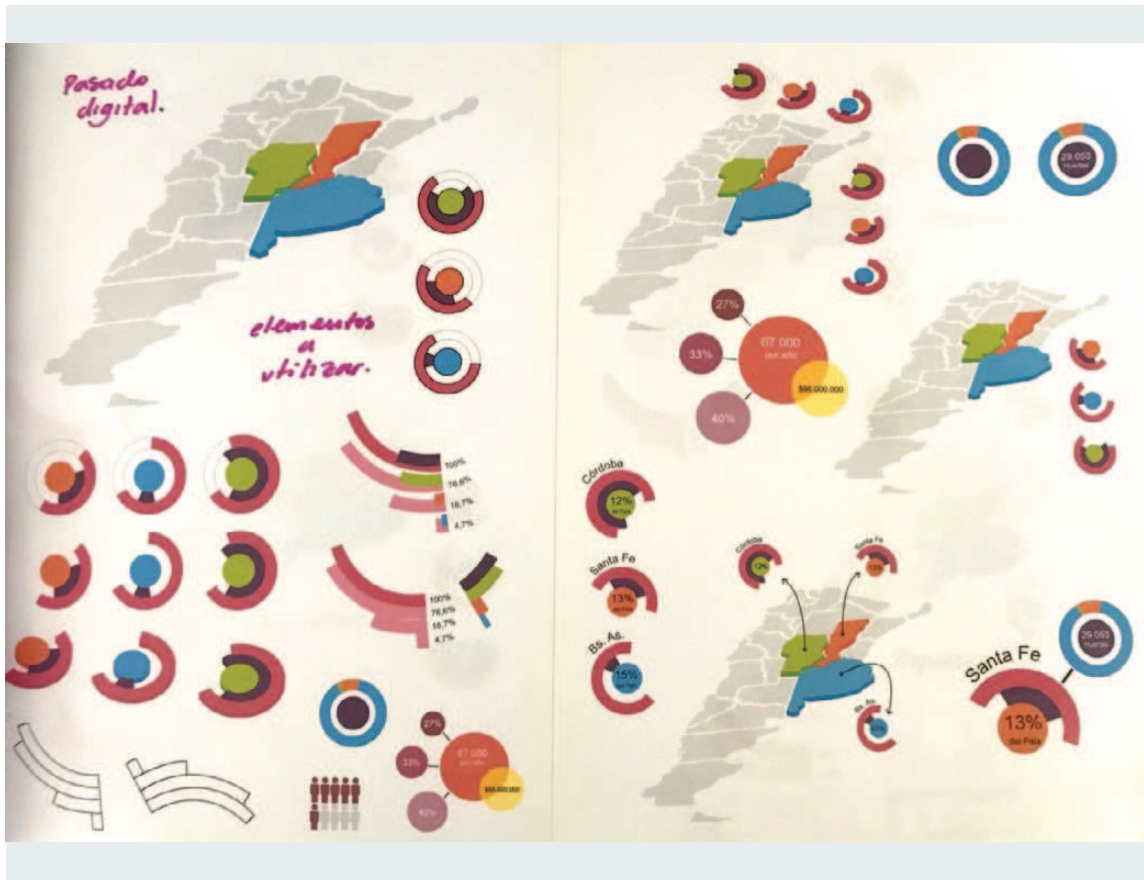
Muestra N° 02-A	TP: Diseño de infografía	Estadio: Proto-boceto	Estudiante: 02
DIMENSIÓN SINTÁCTICA	Soporte	Análogo y digital impreso. Bidimensional. Papel obra y papel vegetal	
	Formato	Escala 1:1 en A3	
	Herramienta/ Técnica	Digital, Software y Manual, Fibrón	
DIMENSIÓN SEMÁNTICA	Tiempo de producción	Entre clases	
	Contexto	No Áulico	
	Representación/ Iconicidad	Abstracto	
DIMENSIÓN PRAGMÁTICA	Sentido	Polisémico	
	Intencionalidad	Investigativa. Análisis de referente	
	Etapas del Proceso	Investigación	

Observaciones:



Muestra N° 02-C	TP: Diseño de infografía	Estadio: Proto-boceto	Estudiante: 02
DIMENSIÓN SINTÁCTICA	Soporte	Analógico. Bidimensional. Papel obra.	
	Formato	A Escala en tamaño A3	
	Herramienta/ Técnica	Manual, Lápiz, fibras.	
DIMENSIÓN SEMÁNTICA	Tiempo de producción	Entre clases	
	Contexto	No Áulico	
	Representación/ Iconicidad	Abstracto	
DIMENSIÓN PRAGMÁTICA	Sentido	Polisémico	
	Intencionalidad	Investigativa. Ensayo de gráfico estadístico	
	Etapas del Proceso	Investigación	

Observaciones: Se observan anotaciones de ideas rápidas en lápiz grafito.



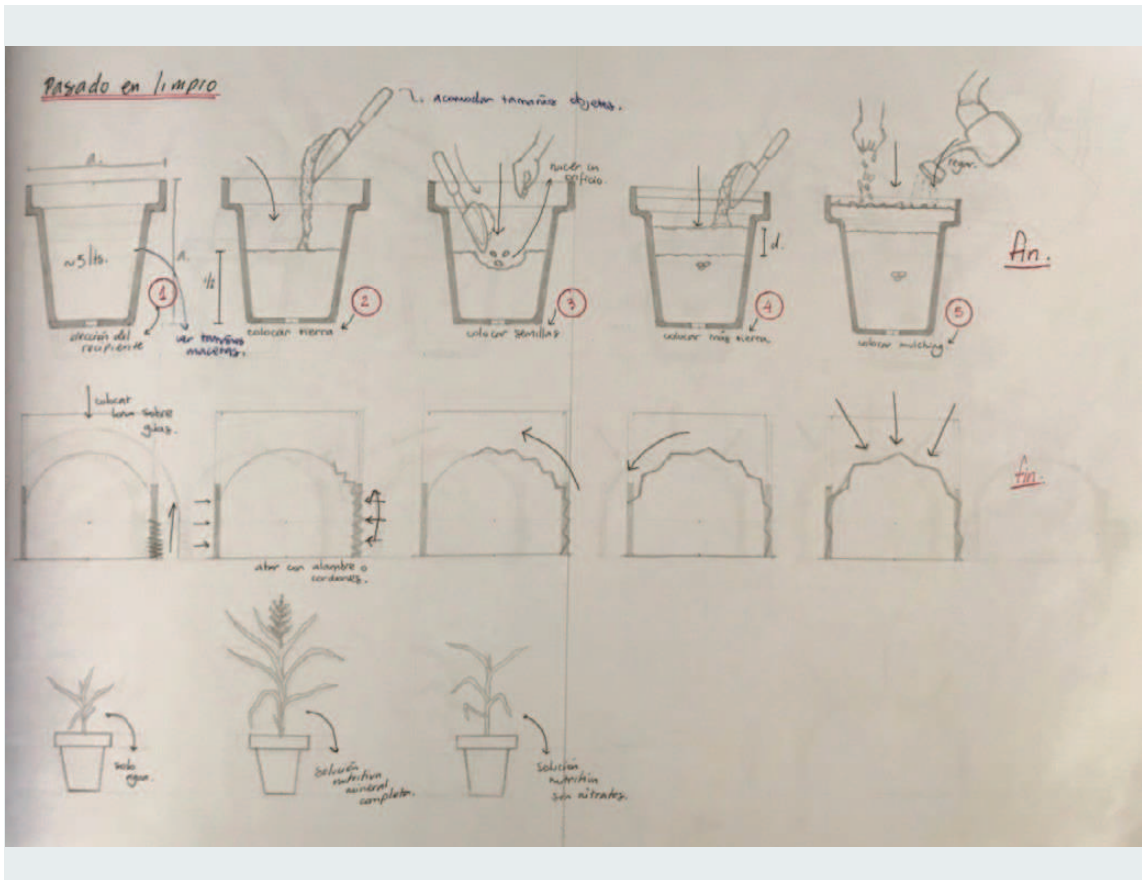
Muestra N° 02-D	TP: Diseño de infografía	Estadio: Proto-boceto	Estudiante: 02
DIMENSIÓN SINTÁCTICA	Soporte	Digital impreso. Bidimensional. Papel obra.	
	Formato	A Escala en tamaño A3	
	Herramienta/ Técnica	Ilustración digital. Software	
DIMENSIÓN SEMÁNTICA	Tiempo de producción	Entre clases	
	Contexto	No Áulico	
	Representación/ Iconicidad	Figurativo / Abstracto	
DIMENSIÓN PRAGMÁTICA	Sentido	Polisémico	
	Intencionalidad	Investigativa. Ensayo de gráfico estadístico	
	Etapas del Proceso	Investigación	

Observaciones:



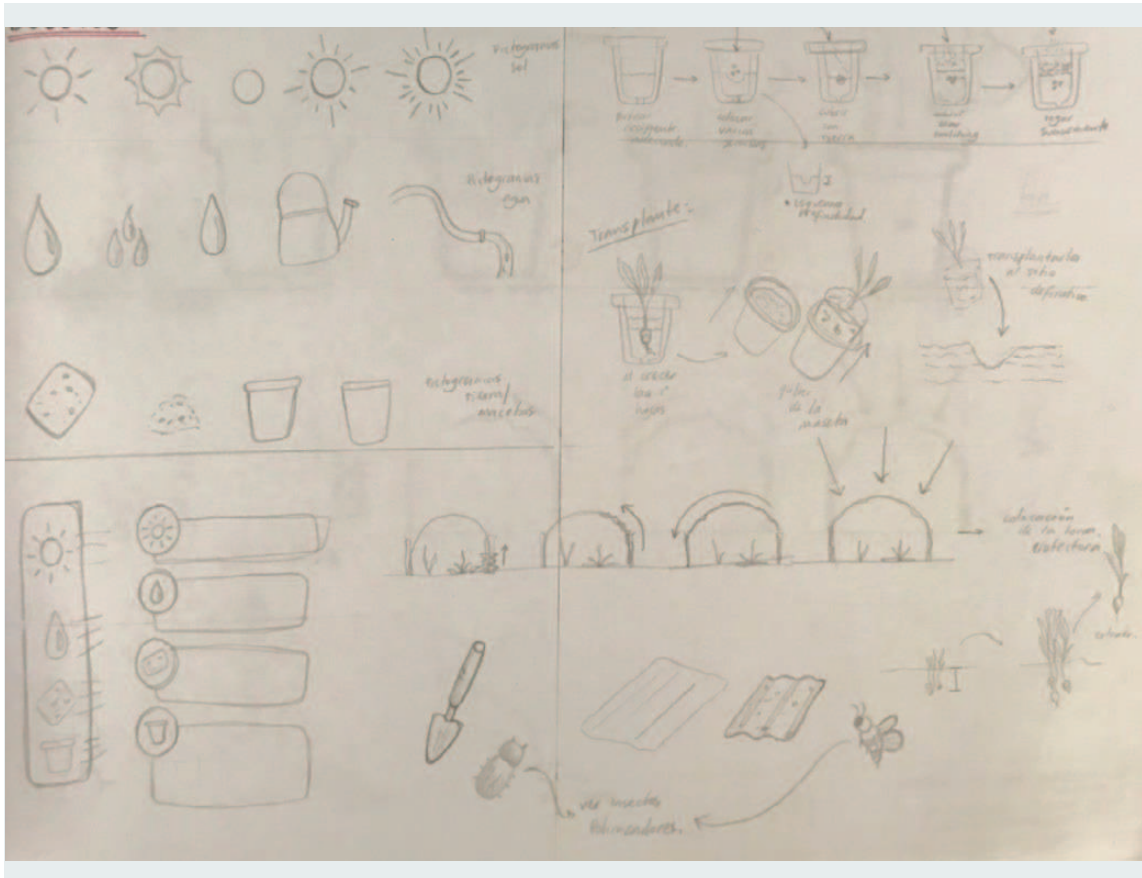
Muestra N° 02-E	TP: Diseño de infografía	Estadio: Proto-boceto	Estudiante: 02
DIMENSIÓN SINTÁCTICA	Soporte	Digital impreso. Bidimensional. Papel obra.	
	Formato	A Escala en tamaño A3	
	Herramienta/ Técnica	Ilustración digital. Software	
DIMENSIÓN SEMÁNTICA	Tiempo de producción	Entre clases	
	Contexto	No Áulico	
	Representación / Iconicidad	Figurativo / Abstracto	
DIMENSIÓN PRAGMÁTICA	Sentido	Polisémico	
	Intencionalidad	Exploratoria. Ensayo de composición	
	Etapas del Proceso	Investigación	

Observaciones:



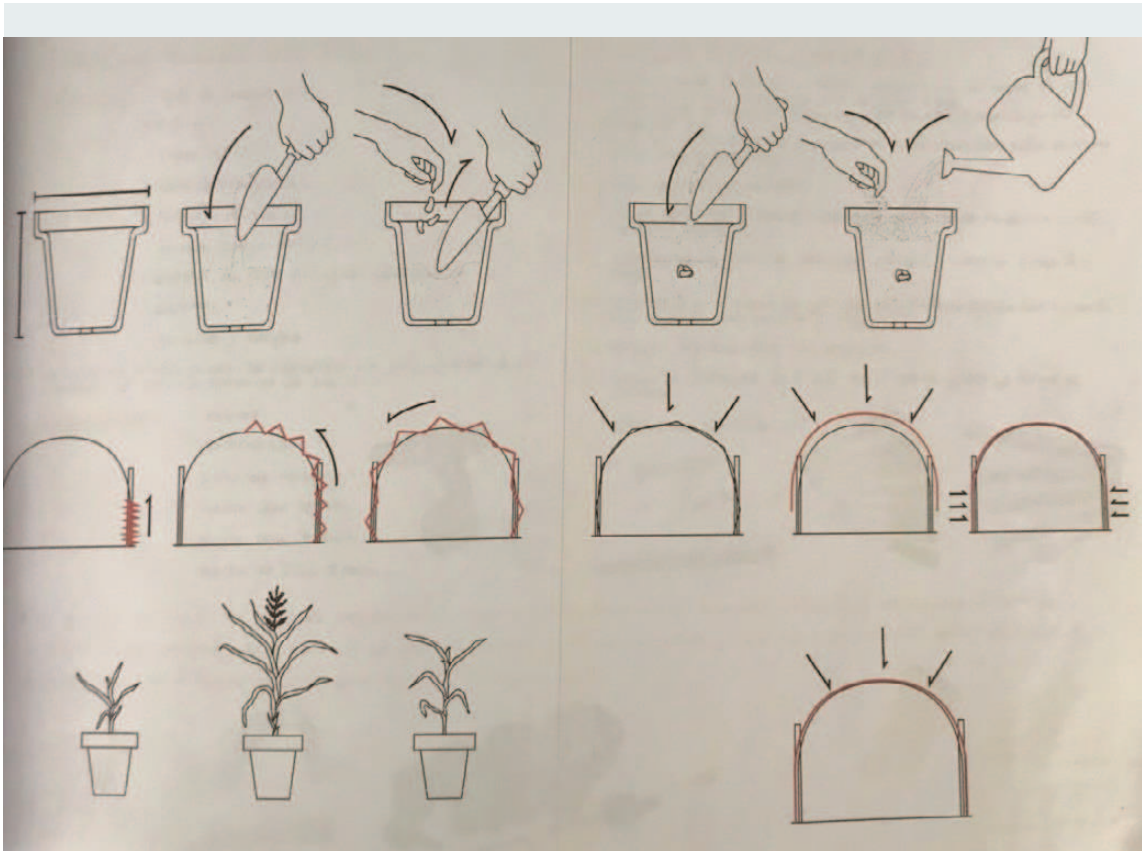
Muestra N° 02-F	TP: Diseño de infografía	Estadio: Proto-boceto	Estudiante: 02
DIMENSIÓN SINTÁCTICA	Soporte	Análogo. Bidimensional. Papel obra.	
	Formato	A Escala en tamaño A3	
	Herramienta/ Técnica	Ilustración manual. Lápiz	
DIMENSIÓN SEMÁNTICA	Tiempo de producción	En Clases	
	Contexto	Áulico	
	Representación/ Iconicidad	Figurativo	
DIMENSIÓN PRAGMÁTICA	Sentido	Monosémico	
	Intencionalidad	Explicativa-Explorativa. Ensayo de resolución	
	Etapas del Proceso	Ideación	

Observaciones: Se observan notas y aclaraciones como pensamiento. Reflexión en la acción y durante la acción.



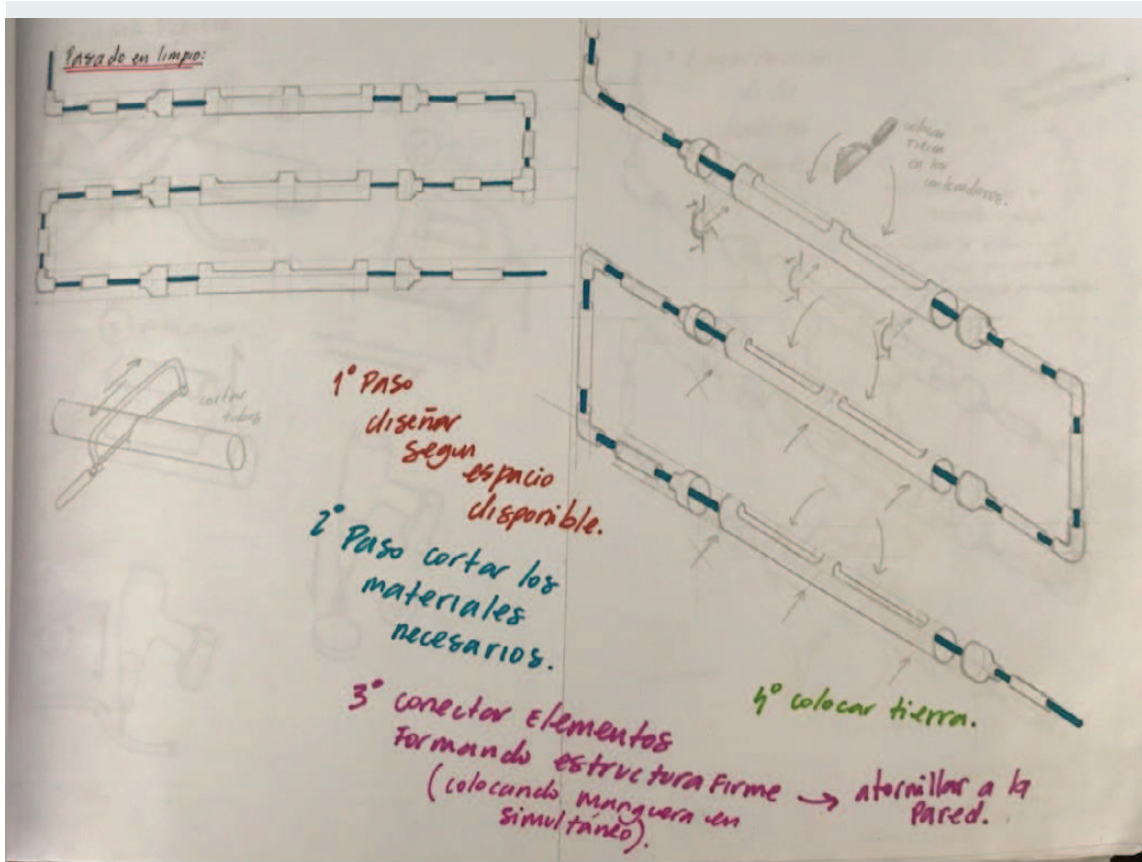
Muestra N° 02-G	TP: Diseño de infografía	Estadio: Proto-boceto	Estudiante: 02
DIMENSIÓN SINTÁCTICA	Soporte	Analogico. Bidimensional. Papel obra.	
	Formato	A escala en tamaño A3	
	Herramienta/ Técnica	Ilustración manual. Lápiz	
DIMENSIÓN SEMÁNTICA	Tiempo de producción	En Clases	
	Contexto	Áulico	
	Representación/ Iconicidad	Figurativo / Abstracto	
DIMENSIÓN PRAGMÁTICA	Sentido	Monosémico	
	Intencionalidad	Explicativa-Investigativa. Ensayo de resolución	
	Etapas del Proceso	Ideación	

Observaciones:



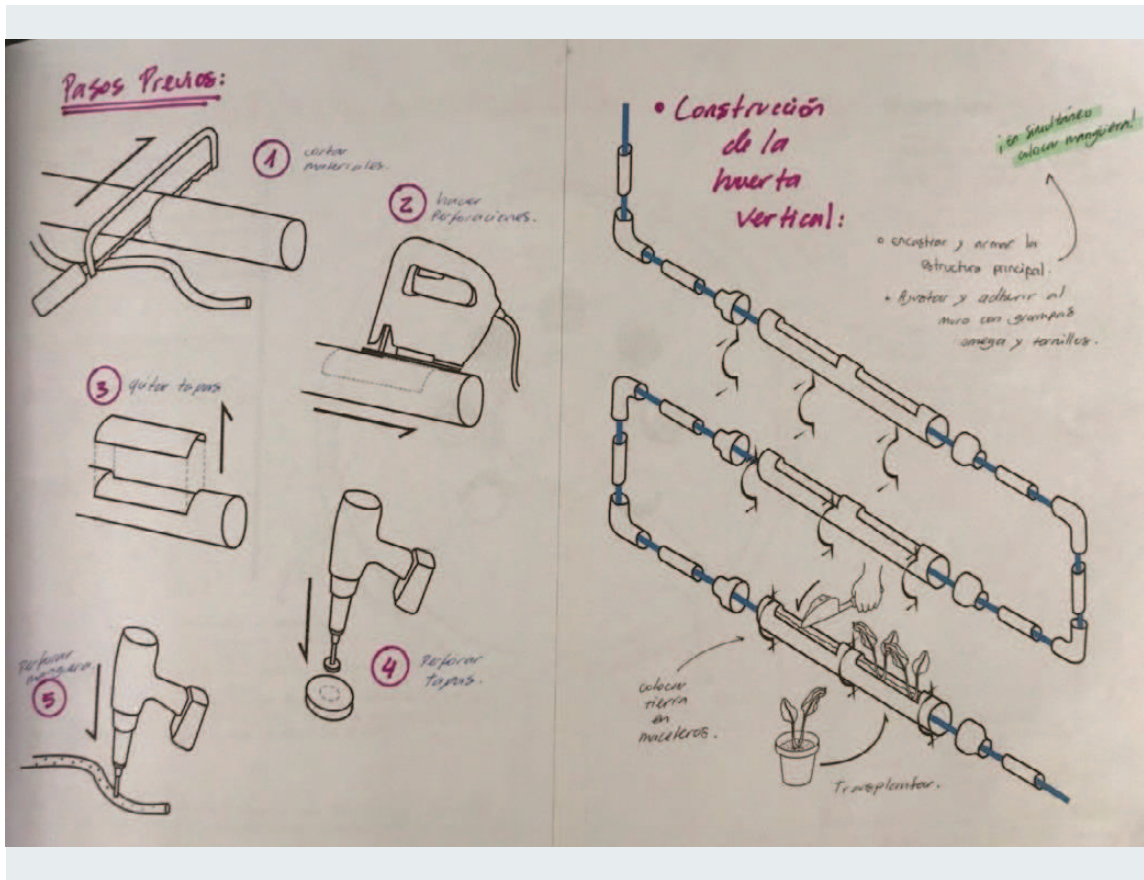
Muestra N° 02-H	TP: Diseño de infografía	Estadio: Proto-boceto	Estudiante: 02
DIMENSIÓN SINTÁCTICA	Soporte	Análogo. Bidimensional. Papel obra.	
	Formato	A escala en tamaño A3	
	Herramienta/ Técnica	Ilustración manual. Lápiz, microfibra.	
DIMENSIÓN SEMÁNTICA	Tiempo de producción	En Clases	
	Contexto	Áulico	
	Representación/ Iconicidad	Figurativo / Abstracto	
DIMENSIÓN PRAGMÁTICA	Sentido	Monosémico	
	Intencionalidad	Explicativa-Investigativa. Ensayo de resolución	
	Etapas del Proceso	Ideación	

Observaciones:



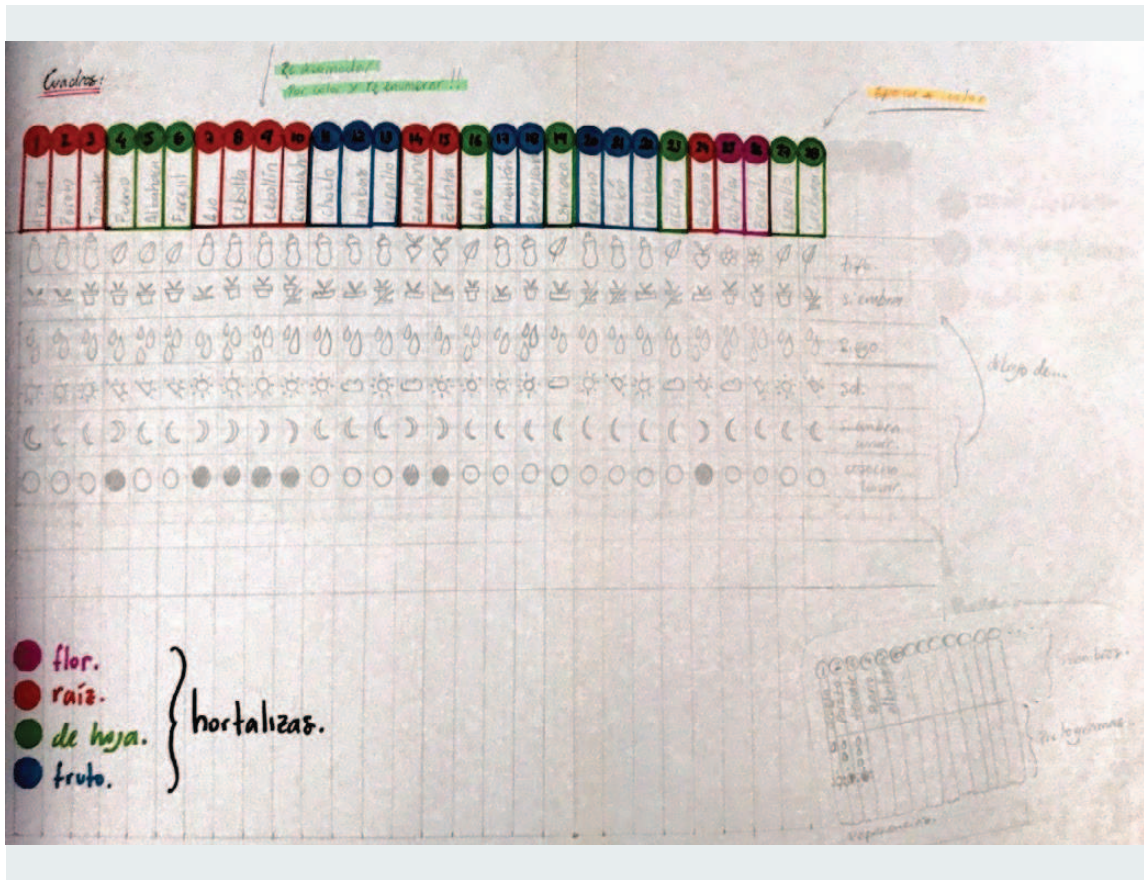
Muestra N° 02-I	TP: Diseño de infografía	Estadio: Proto-boceto	Estudiante: 02
DIMENSIÓN SINTÁCTICA	Soporte	Analogico. Bidimensional. Papel obra.	
	Formato	A escala en tamaño A3	
	Herramienta/ Técnica	Ilustración manual. Lápiz, microfibr.	
DIMENSIÓN SEMÁNTICA	Tiempo de producción	En Clases	
	Contexto	Áulico	
	Representación/ Iconicidad	Figurativo / Abstracto	
DIMENSIÓN PRAGMÁTICA	Sentido	Polisémico	
	Intencionalidad	Investigativa. Ensayo de resolución	
	Etapas del Proceso	Ideación	

Observaciones: Se observan notas de pensamientos e ideas rápidas, con posibilidades estructurales de diseño. Reflexión en la acción y sobre la acción.



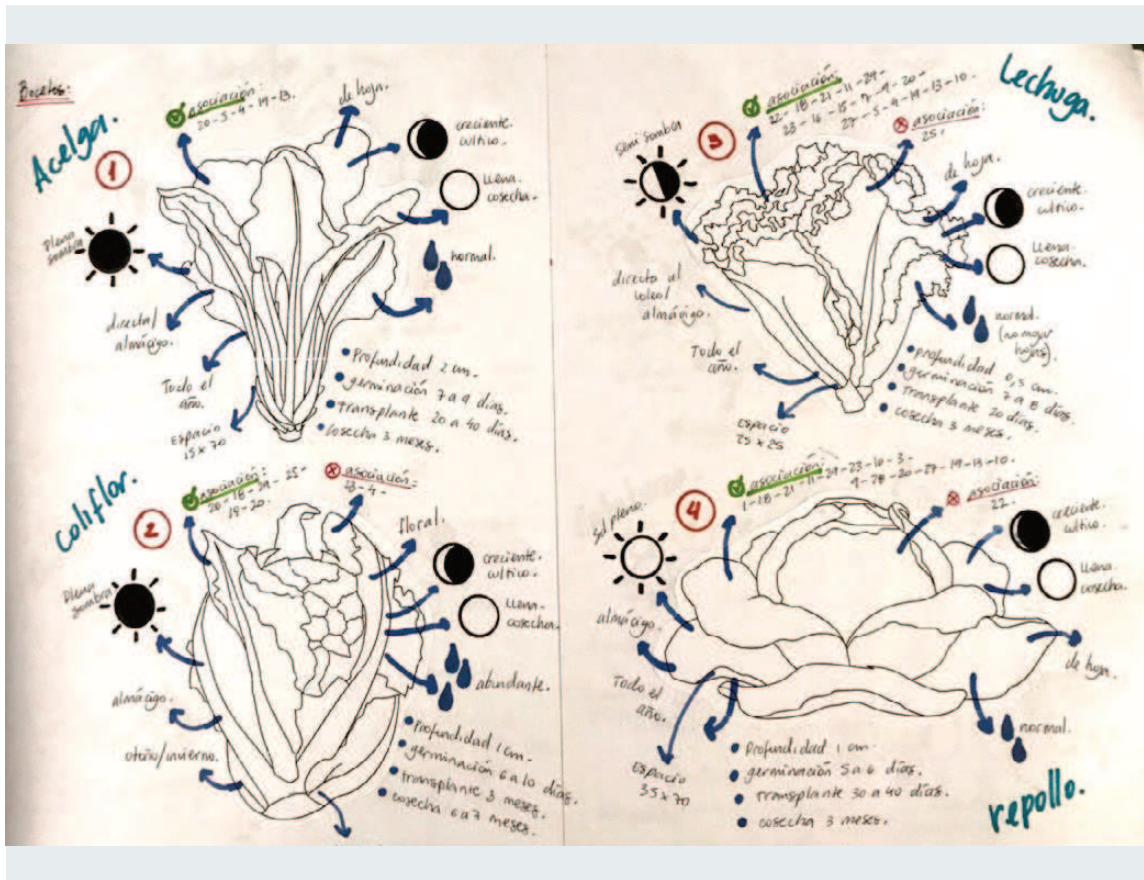
Muestra N° 02-J	TP: Diseño de infografía	Estadio: Proto-boceto	Estudiante: 02
DIMENSIÓN SINTÁCTICA	Soporte	Análogo. Bidimensional. Papel obra.	
	Formato	A escala en tamaño A3	
	Herramienta/ Técnica	Ilustración manual. Lápiz, microfibr.	
DIMENSIÓN SEMÁNTICA	Tiempo de producción	En Clases	
	Contexto	Áulico	
	Representación/ Iconicidad	Figurativo / Abstracto	
DIMENSIÓN PRAGMÁTICA	Sentido	Polisémico	
	Intencionalidad	Investigativa-Exploratoria. Ensayo de resolución	
	Etapas del Proceso	Ideación	

Observaciones: Se observan notas de pensamientos e ideas rápidas, con posibilidades estructurales de diseño. Reflexión en la acción y sobre la acción.



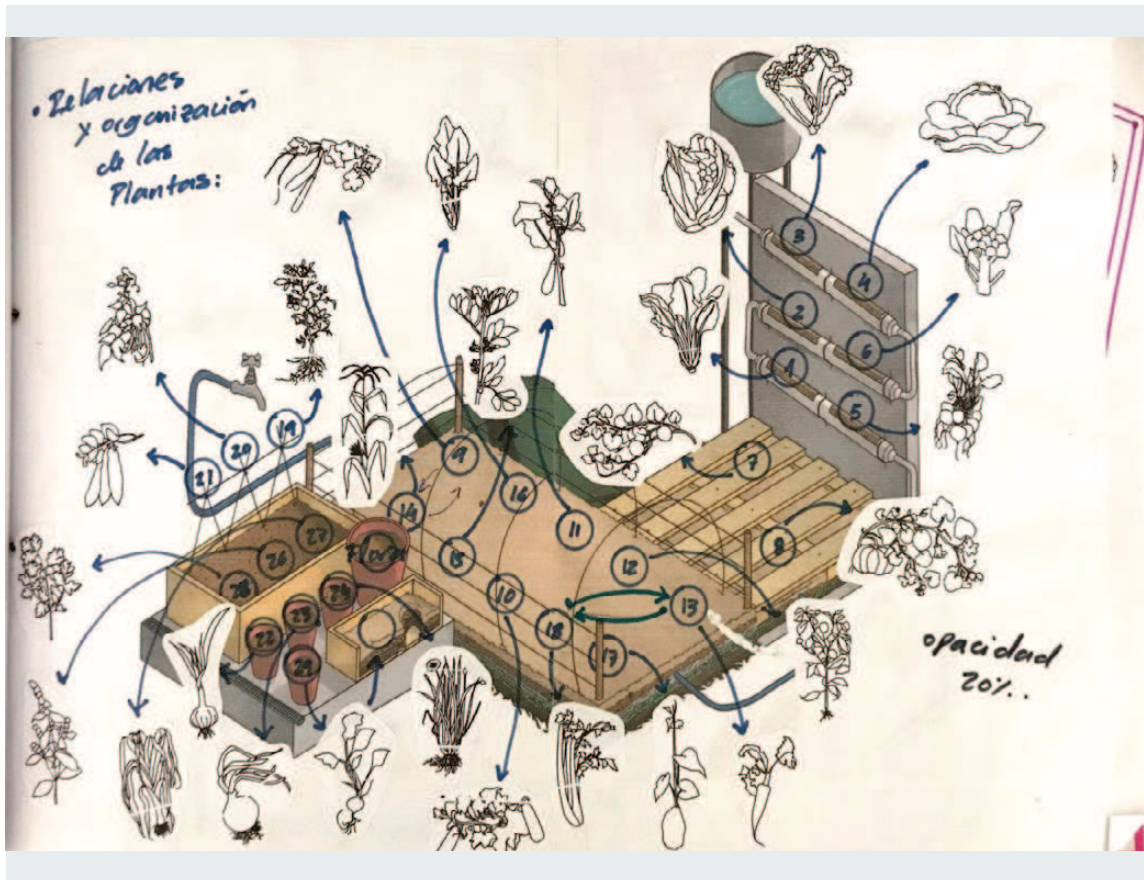
Muestra N° 02-K	TP: Diseño de infografía	Estadio: Proto-boceto	Estudiante: 02
DIMENSIÓN SINTÁCTICA	Soporte	Analógico. Bidimensional. Papel obra.	
	Formato	A escala en tamaño A3	
	Herramienta/ Técnica	Ilustración manual. Lápiz, microfibr.	
DIMENSIÓN SEMÁNTICA	Tiempo de producción	En Clases	
	Contexto	Áulico	
	Representación/ Iconicidad	Abstracto	
DIMENSIÓN PRAGMÁTICA	Sentido	Polisémico	
	Intencionalidad	Investigativa-Exploratoria. Ensayo de resolución	
	Etapas del Proceso	Ideación	

Observaciones:



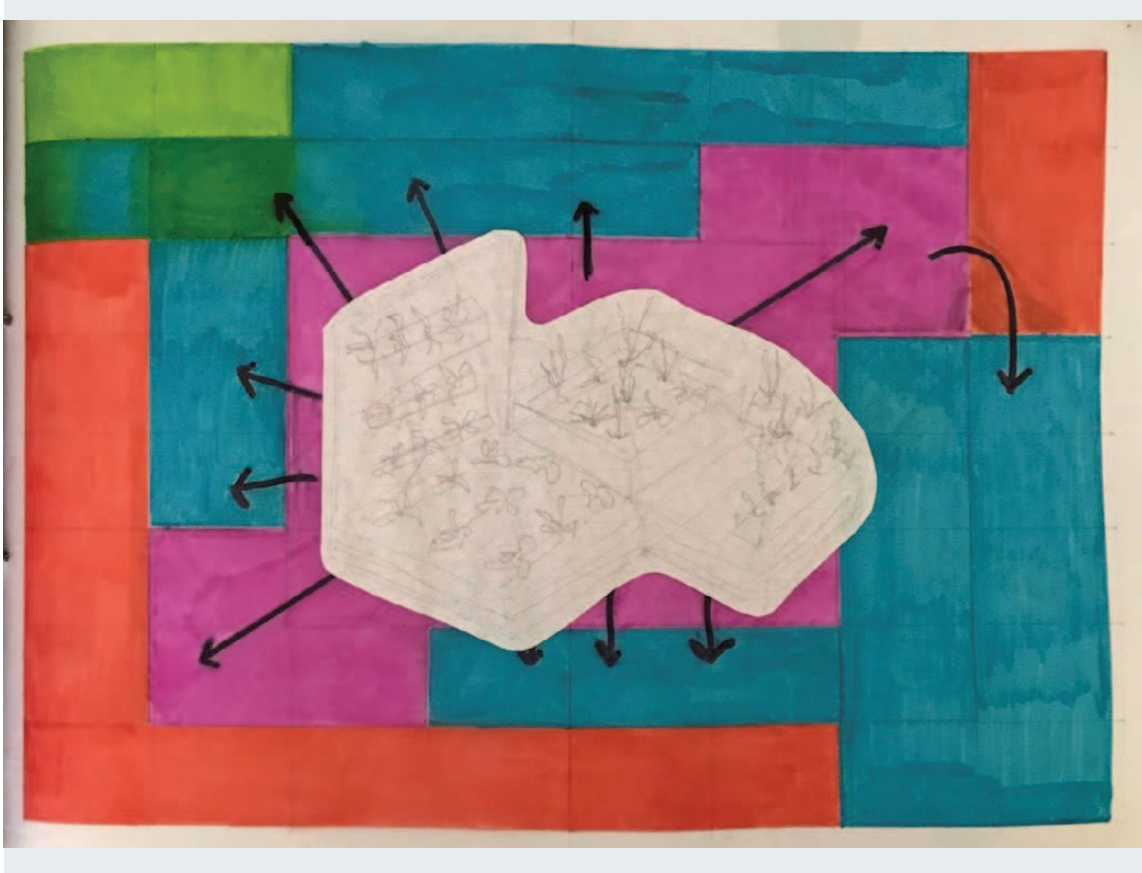
Muestra N° 02-L	TP: Diseño de infografía	Estadio: Proto-boceto	Estudiante: 02
DIMENSIÓN SINTÁCTICA	Soporte	Analogico. Digital impreso. Bidiimensional. Papel obra.	
	Formato	A escala en tamaño A3	
	Herramienta / Técnica	Collage. Impreso + Ilustración manual. Lápiz, microfibrá.	
DIMENSIÓN SEMÁNTICA	Tiempo de producción	En Clases	
	Contexto	Áulico	
	Representación / Iconicidad	Figurativo / Abstracto	
DIMENSIÓN PRAGMÁTICA	Sentido	Polisémico	
	Intencionalidad	Investigativa-Exploratoria. Ensayo de resolución	
	Etapá del Proceso	Ideación	

Observaciones: Se observan anotaciones sobre el estilo de representación. Reflexión sobre la acción.



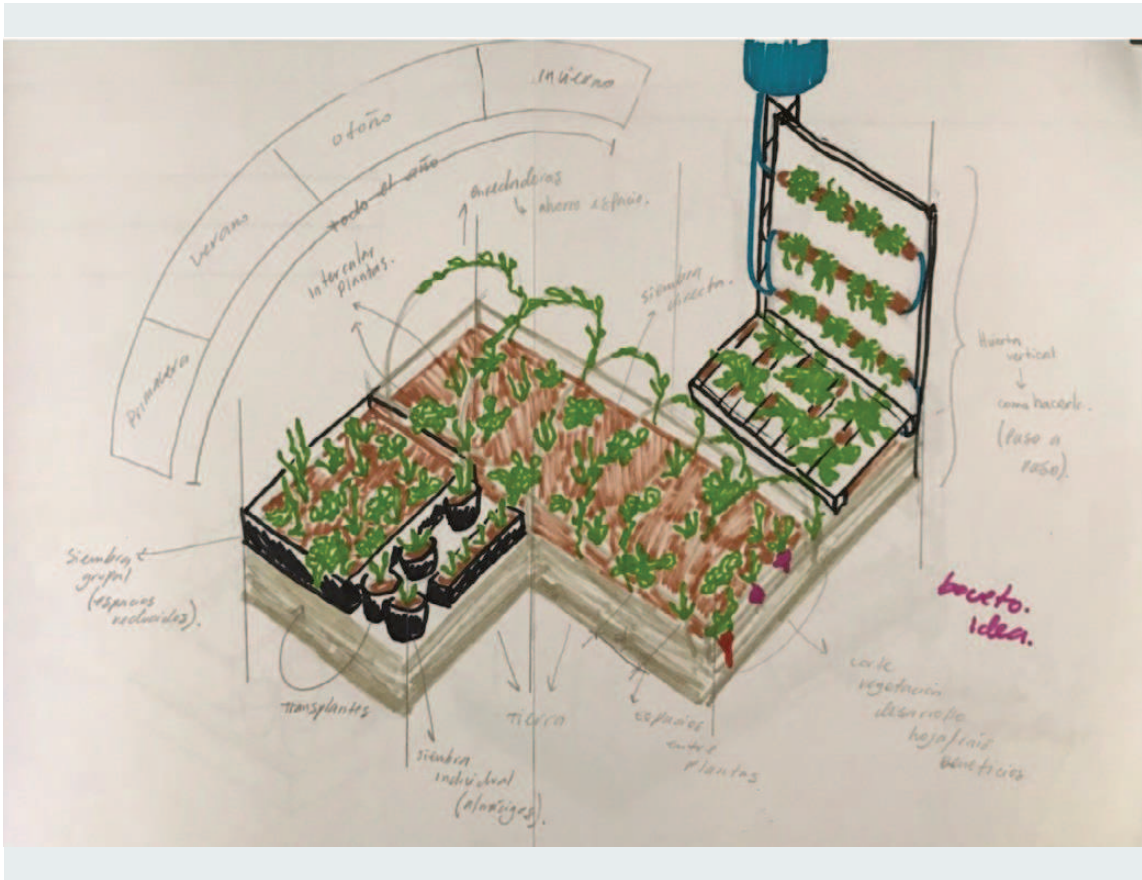
Muestra N° 02-M	TP: Diseño de infografía	Estadio: Proto-boceto	Estudiante: 02
DIMENSIÓN SINTÁCTICA	Soporte	Análogo. Digital impreso. Bidiimensional. Papel obra.	
	Formato	A escala en tamaño A3	
	Herramienta/ Técnica	Collage. Impresos + Ilustración manual. Lápiz, microfibr.	
DIMENSIÓN SEMÁNTICA	Tiempo de producción	Entre Clases	
	Contexto	No áulico	
	Representación / Iconicidad	Figurativo / Abstracto	
DIMENSIÓN PRAGMÁTICA	Sentido	Polisémico	
	Intencionalidad	Investigativa-Exploratoria. Ensayo de resolución	
	Etapas del Proceso	Ideación	

Observaciones:



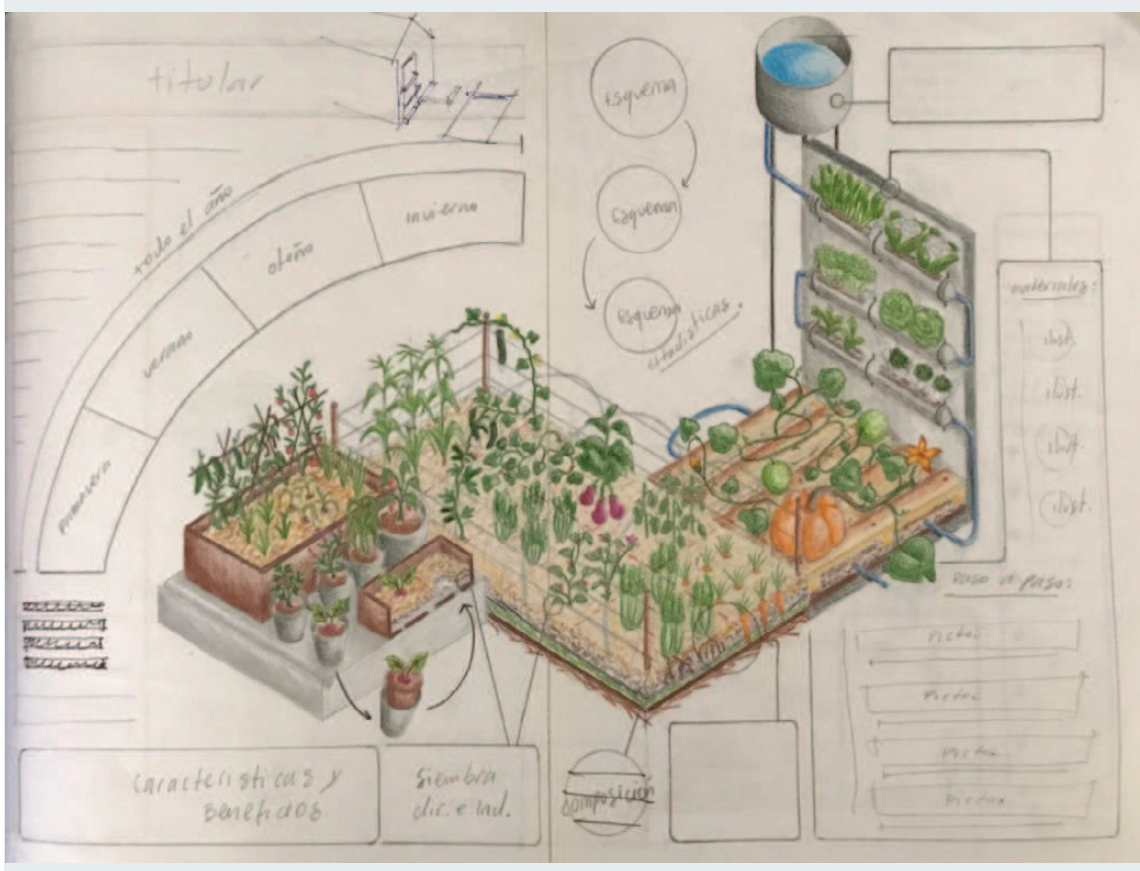
Muestra N° 02-N	TP: Diseño de infografía	Estadio: Proto-boceto	Estudiante: 02
DIMENSIÓN SINTÁCTICA	Soporte	Analógico. Bidimensional. Papel obra.	
	Formato	A escala 1:1 A3	
	Herramienta/ Técnica	Collage. Impresos + Ilustración manual. Lápiz, microfibrá.	
DIMENSIÓN SEMÁNTICA	Tiempo de producción	Entre Clases	
	Contexto	No áulico	
	Representación / Iconicidad	Abstracto	
DIMENSIÓN PRAGMÁTICA	Sentido	Polisémico	
	Intencionalidad	Explicativa-Investigativa. Ensayo de diagramación.	
	Etapas del Proceso	Ideación	

Observaciones:



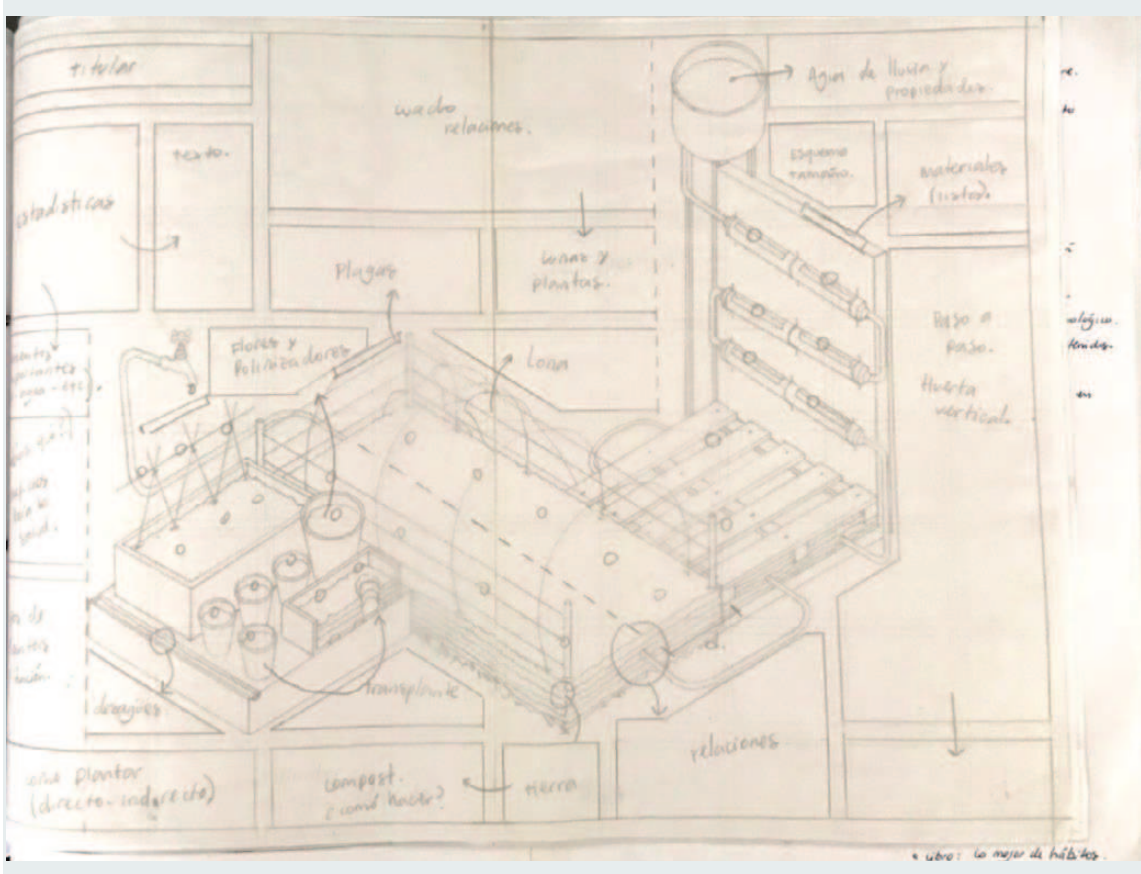
Muestra N° 02-Ñ	TP: Diseño de infografía	Estadio: Proto-boceto	Estudiante: 02
DIMENSIÓN SINTÁCTICA	Soporte	Analogico. Bidimensional. Papel obra.	
	Formato	A escala 1:1 A3	
	Herramienta/ Técnica	Ilustración manual. Lápiz, microfibr.	
DIMENSIÓN SEMÁNTICA	Tiempo de producción	En Clases	
	Contexto	Áulico	
	Representación/ Iconicidad	Abstracto	
DIMENSIÓN PRAGMÁTICA	Sentido	Polisémico	
	Intencionalidad	Explicativa-Investigativa. Ensayo de composición.	
	Etapas del Proceso	Ideación	

Observaciones:



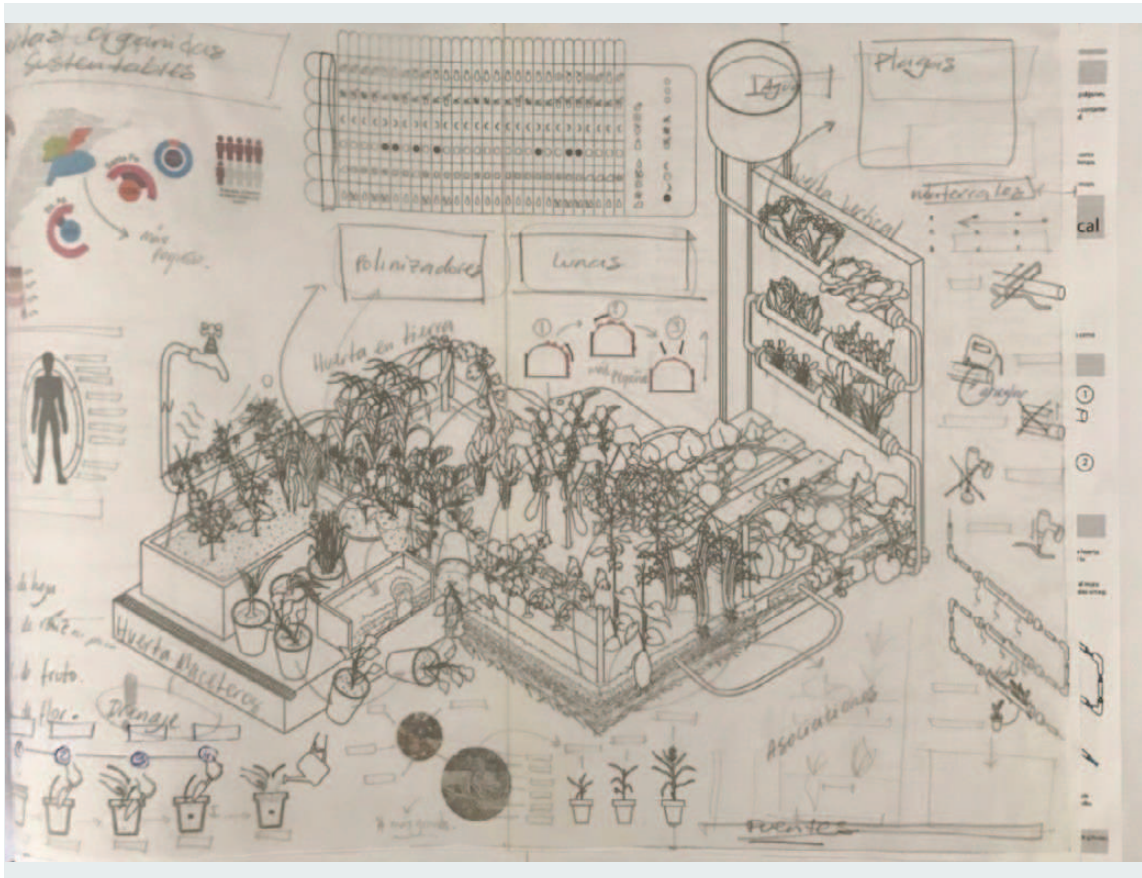
Muestra N° 02-0	TP: Diseño de infografía	Estadio: Boceto de Diseño	Estudiante: 02
DIMENSIÓN SINTÁCTICA	Soporte	Analógico. Bidimensional. Papel obra.	
	Formato	A escala 1:1 A3	
	Herramienta/ Técnica	Ilustración manual. Lápiz, colores y microfibra.	
DIMENSIÓN SEMÁNTICA	Tiempo de producción	Entre Clases	
	Contexto	No áulico	
	Representación/ Iconicidad	Figurativo / Abstracto	
DIMENSIÓN PRAGMÁTICA	Sentido	Polisémico	
	Intencionalidad	Explorativa-Investigativa. Ensayo de composición.	
	Etapas del Proceso	Ideación / Verificación	

Observaciones:



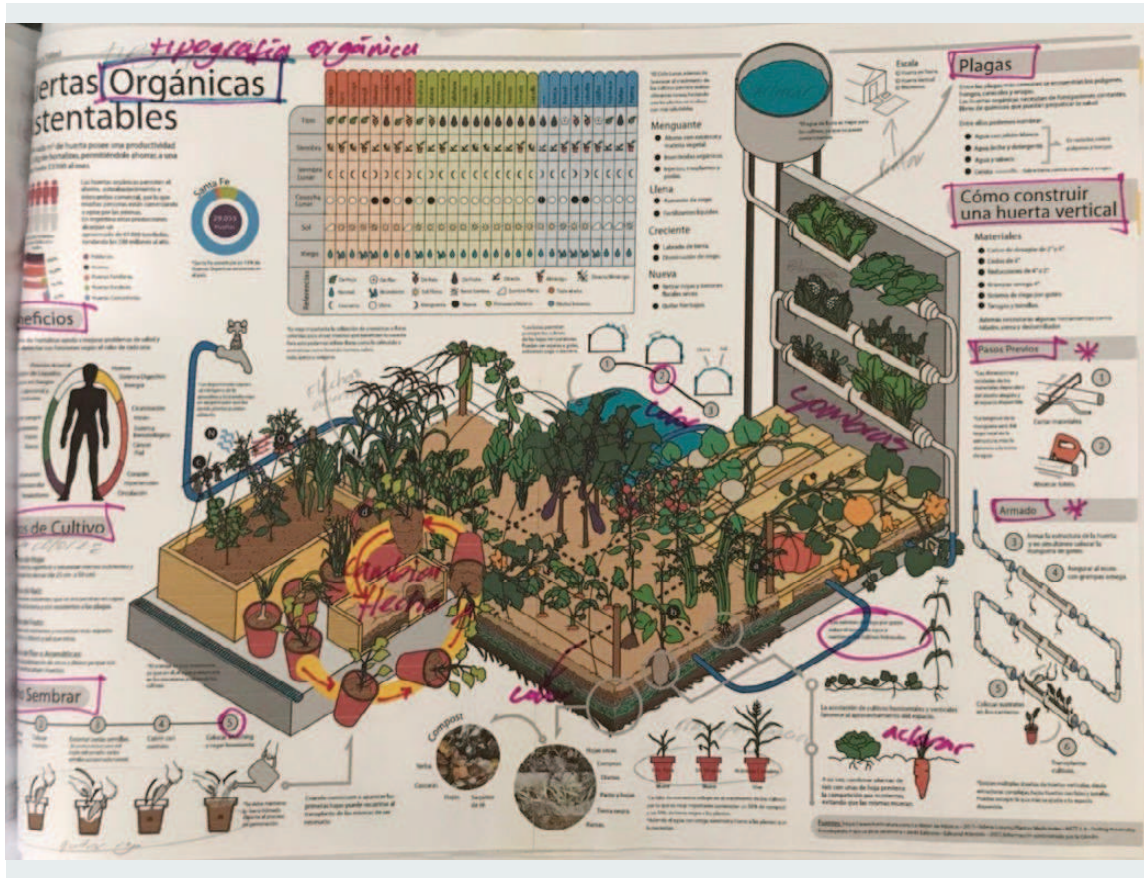
Muestra N° 02-P	TP: Diseño de infografía	Estadio: Boceto de Diseño	Estudiante: 02
DIMENSIÓN SINTÁCTICA	Soporte	Análogo. Bidimensional. Papel obra.	
	Formato	A escala 1:1 A3	
	Herramienta/ Técnica	Ilustración manual. Lápiz	
DIMENSIÓN SEMÁNTICA	Tiempo de producción	En Clase	
	Contexto	Áulico	
	Representación/ Iconicidad	Abstracto	
DIMENSIÓN PRAGMÁTICA	Sentido	Polisémico	
	Intencionalidad	Explorativa-Investigativa. Ensayo de composición.	
	Etapas del Proceso	Ideación / Verificación	

Observaciones:



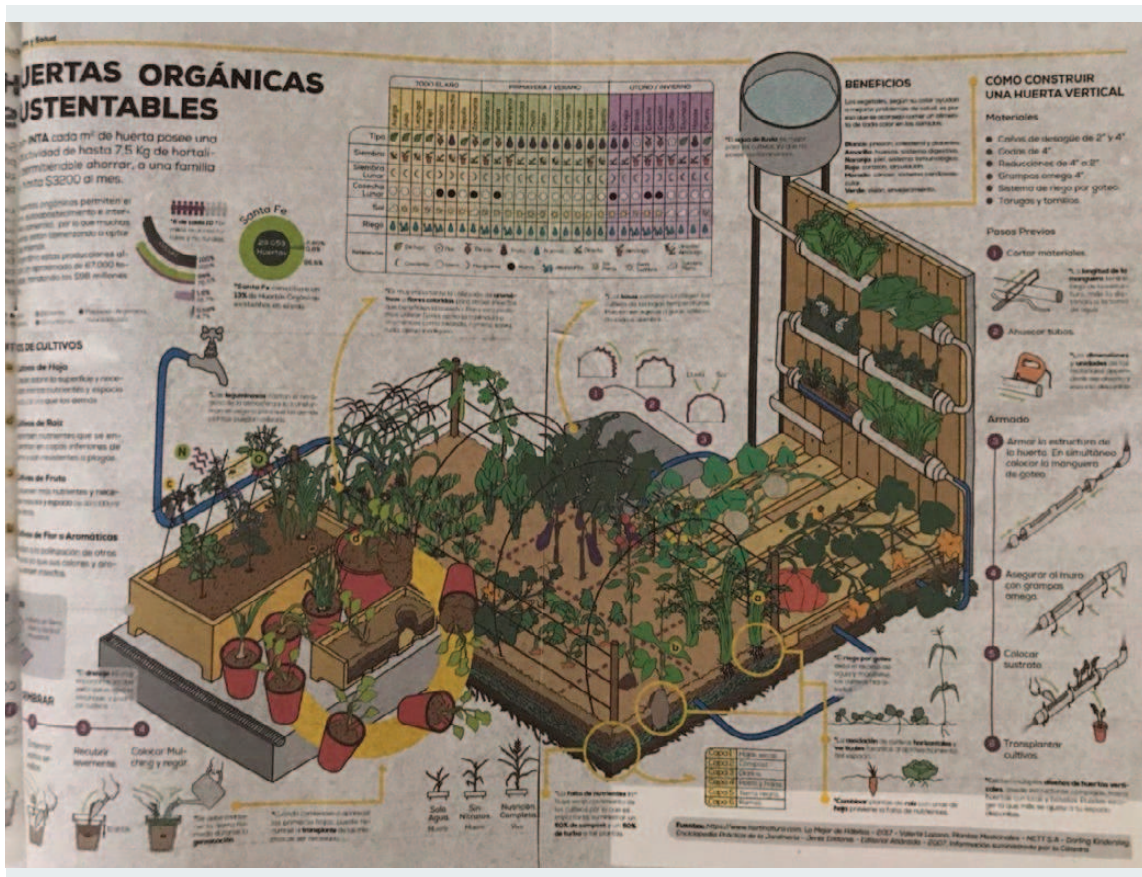
Muestra N° 02-0	TP: Diseño de infografía	Estadio: Boceto de Diseño	Estudiante: 02
DIMENSIÓN SINTÁCTICA	Soporte	Análogo. Bidimensional. Papel obra	
	Formato	A escala 1:1 A3	
	Herramienta/ Técnica	Ilustración manual. Lápiz	
DIMENSIÓN SEMÁNTICA	Tiempo de producción	Entre Clase	
	Contexto	No áulico	
	Representación/ Iconicidad	Figurativo / Abstracto	
DIMENSIÓN PRAGMÁTICA	Sentido	Polisémico	
	Intencionalidad	Explicativa-Explorativa. Ensayo de resolución general	
	Etapas del Proceso	Ideación / Verificación	

Observaciones:



Muestra N° 02-R	TP: Diseño de infografía	Estadio: Boceto de Arte Final	Estudiante: 02
DIMENSIÓN SINTÁCTICA	Soporte	Digital Impreso. Bidimensional. Papel obra.	
	Formato	A escala 1:1 A3	
	Herramienta/ Técnica	Ilustración digital y fotografía. Software.	
DIMENSIÓN SEMÁNTICA	Tiempo de producción	Entre Clase	
	Contexto	No áulico	
	Representación/ Iconicidad	Figurativo	
DIMENSIÓN PRAGMÁTICA	Sentido	Monosémico	
	Intencionalidad	Explicativa-Persuasiva	
	Etapas del Proceso	Verificación	

Observaciones: Se observan comentarios y notas realizadas luego de las intervenciones docentes.

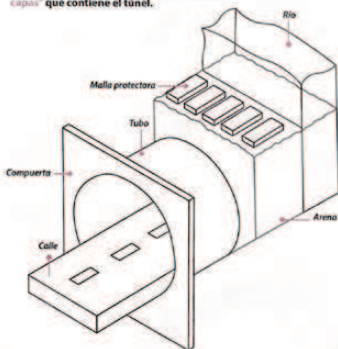


Muestra N° 02-S	TP: Diseño de infografía	Estadio: Boceto de Arte Final	Estudiante: 02
DIMENSIÓN SINTÁCTICA	Soporte	Digital Impreso. Bidimensional. Papel obra.	
	Formato	A escala 1:1 A3	
	Herramienta/ Técnica	Ilustración digital y fotografía. Software.	
DIMENSIÓN SEMÁNTICA	Tiempo de producción	Entre Clase	
	Contexto	No áulico	
	Representación/ Iconicidad	Figurativo	
DIMENSIÓN PRAGMÁTICA	Sentido	Monosémico	
	Intencionalidad	Persuasiva	
	Etapas del Proceso	Verificación	

Observaciones:

PROCESO DE CREACIÓN DEL NÚCLEO

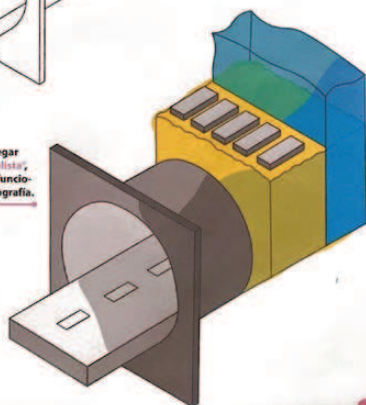
Decidí que la mejor opción era diseñar un núcleo el cual me sirva para mostrar las diferentes capas que contiene el túnel.



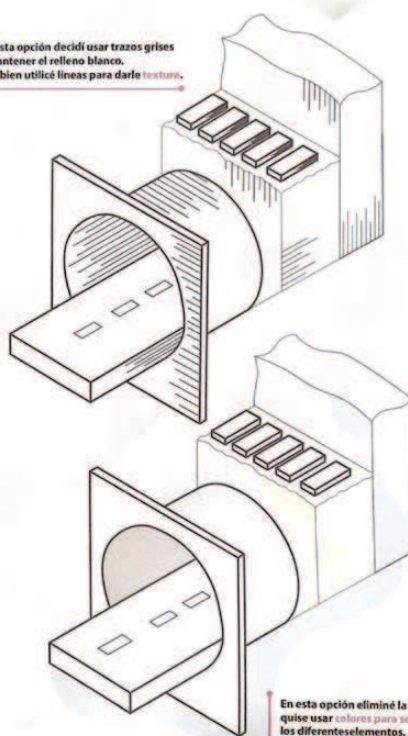
DATOS A TENER EN CUENTA:

- El núcleo debe tener una utilidad.
- Debe servir para brindar y "desplegar" del mismo información.
- Debe ser llamativo.
- Tiene que diferenciarse.
- Gran escala.
- Preferentemente debe estar en el medio de la infografía.

En esta opción traté de agregar colores dando un "estilo realista", pero la descarté ya que no funcionaba con el estilo de mi infografía.



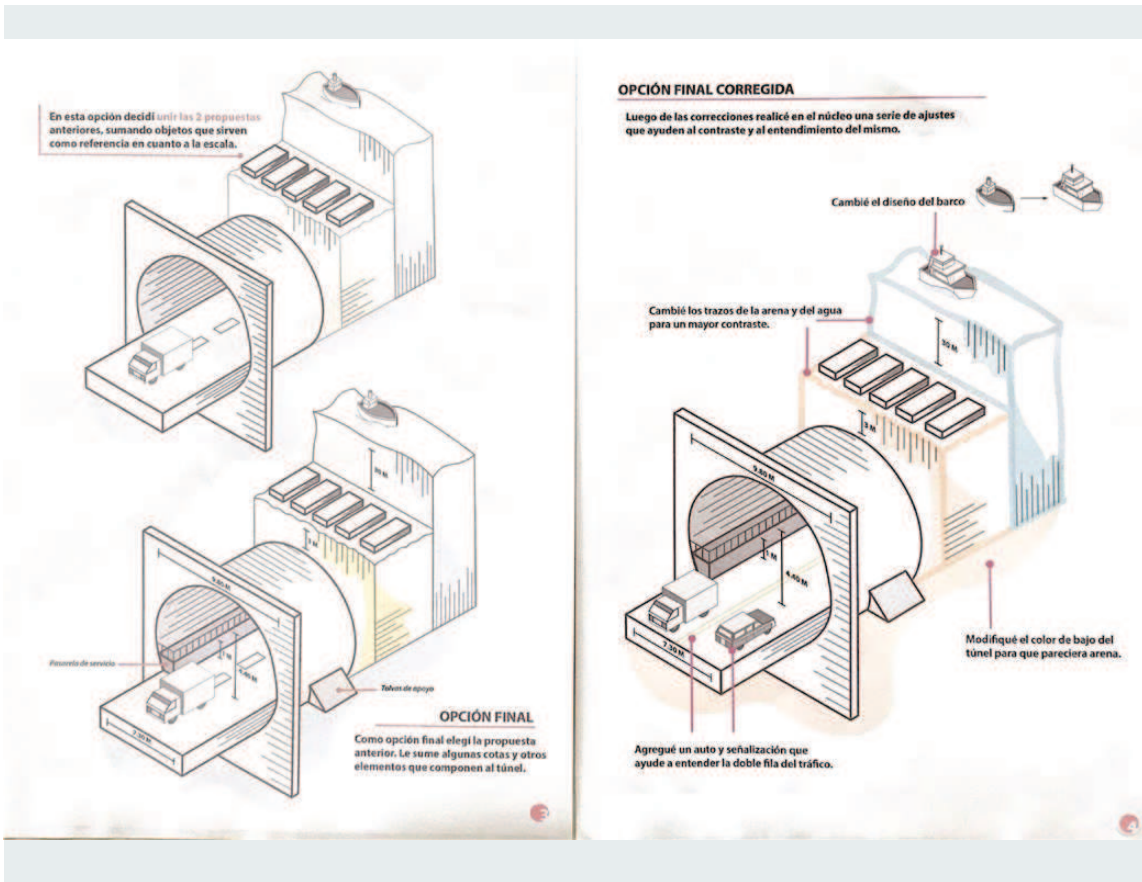
En esta opción decidí usar trazos grises y mantener el relleno blanco. También utilicé líneas para darle textura.



En esta opción eliminé la textura y quise usar colores para sombreador los diferentes elementos.

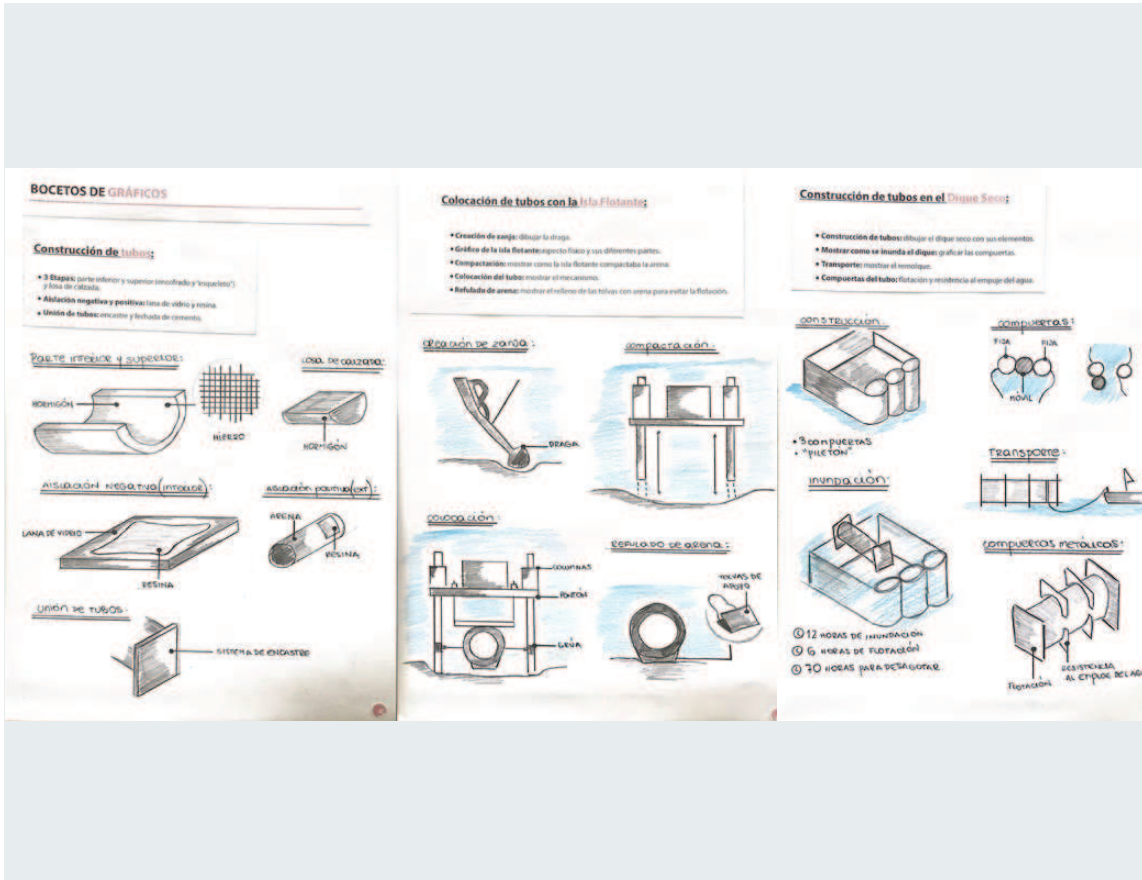
Muestra N° 03-A	TP: Diseño de infografía	Estadio: Boceto de diseño	Estudiante: 03
DIMENSIÓN SINTÁCTICA	Soporte	Digital impreso. Bidimensional. Papel obra	
	Formato	En escala. A4	
	Herramienta/ Técnica	Digital, Software	
DIMENSIÓN SEMÁNTICA	Tiempo de producción	Entre Clase	
	Contexto	No áulico	
	Representación/ Iconicidad	Abstracto / Figurativo	
DIMENSIÓN PRAGMÁTICA	Sentido	Polisémico	
	Intencionalidad	Investigativa - Explorativa. Ensayo de resolución	
	Etapas del Proceso	Investigación Ideación	

Observaciones: Se observan anotaciones impresas reflexivas, realizadas una vez terminado el ejercicio. Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión de la acción



Muestra N° 03-B	TP: Diseño de infografía	Estadio: Boceto de diseño	Estudiante: 03
DIMENSIÓN SINTÁCTICA	Soporte	Digital impreso. Bidimensional. Papel obra	
	Formato	En escala. A4	
	Herramienta/ Técnica	Digital, Software	
DIMENSIÓN SEMÁNTICA	Tiempo de producción	Entre Clase	
	Contexto	No áulico	
	Representación/ Iconicidad	Abstracto / Figurativo	
DIMENSIÓN PRAGMÁTICA	Sentido	Polisémico	
	Intencionalidad	Investigativa - Explorativa. Ensayo de resolución	
	Etapas del Proceso	Investigación Ideación	

Observaciones: Se observan anotaciones impresas reflexivas, realizadas una vez terminado el ejercicio.



Muestra N° 03-C	TP: Diseño de infografía	Estadio: Proto-bocetos	Estudiante: 03
DIMENSIÓN SINTÁCTICA	Soporte	Análogo, escaneado e impreso. Bidimensional. Papel obra	
	Formato	En escala. A4	
	Herramienta/ Técnica	Manual, Lápiz Grafito y de colores	
DIMENSIÓN SEMÁNTICA	Tiempo de producción	Entre Clase	
	Contexto	No áulico	
	Representación/ Iconicidad	Abstracto / Figurativo	
DIMENSIÓN PRAGMÁTICA	Sentido	Polisémico	
	Intencionalidad	Investigativa - Explorativa. Ensayo de resolución.	
	Etapas del Proceso	Investigación Ideación	

Observaciones: Se observan anotaciones impresas reflexivas, realizadas una vez terminado el ejercicio.


UN TÚNEL BAJO EL RIO PARANÁ

TÚNEL SUBFLUVIAL Santa Fe-Paraná

¿QUIÉNES FIRMARON EL PACTO PARA SU CONSTRUCCIÓN?


Los gobernadores Carlos Sylvestre Boggis y Raúl Lucio Uranga, de las provincias de Santa Fe y Entre Ríos respectivamente, fueron los encargados de sellar el pacto de construir la mayor obra ingénera de la región.

Carlos Sylvestre Boggis
(1903-1988)



Gobernador de la Provincia de Santa Fe desde 1953 al 1961.

Raúl Lucio Uranga
(1906-1976)



Gobernador de la Provincia de Entre Ríos desde 1953 al 1961.

¿CUÁNDO SE FIRMA EL TRATADO INTERPROVINCIAL?

El 15 de junio de 1960 se firma el tratado interprovincial que dio origen a la construcción del Túnel, estableciéndose que los gastos correspondientes a la construcción del mismo fueran atendidos en partes iguales por ambos gobiernos. El mismo se llamará Hermandaditas en honor a don Hernando Arias de Saavedra el primer gobernador civil de Santa Fe.

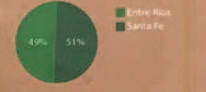
¿POR QUÉ UN TÚNEL Y NO UN PUNTE?

Se eligió un túnel porque tiene una vida casi ilimitada, frente a un puente en donde la fatiga del material hace que los costos de mantenimiento sean grandes y a la vez la vida útil es más reducida. Además el puente lleva pilares o columnas que obstaculizan la navegación, frente al túnel que no molesta para nada. Recordemos que el túnel se construye debajo del lecho del río. Finalmente los impuestos al gobierno nacional son menores que los estipulados para las obras sobre la superficie terrestre, pues pertenecen a Jurisdicción Nacional.

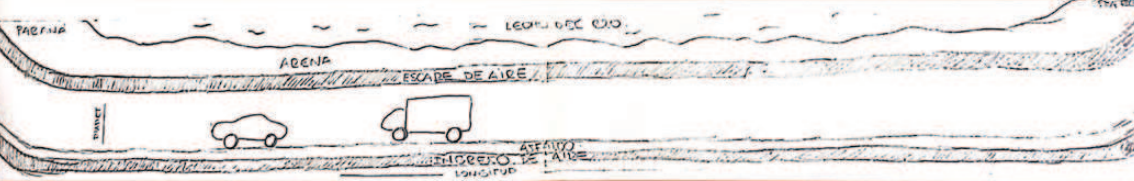
CONSTRUCCIÓN

Como método de construcción se optó por la prefabricación de elementos del túnel (tubos) en el dique seco, que constituyó la plataforma de trabajo. Para el servicio del dique se emplearon dos pares de puentes grúa metálicas, los cuales abarcaban toda la planta del dique y se desplazaban en dirección longitudinal, apoyándose una de las patas sobre la respectiva plataforma y las otras patas lo hacía sobre el fondo del dique. Este dique era luego inundado, permitiendo el remolque de los tubos hasta el lugar de emplazamiento, desde un autogrúo en una cinta proveenmente dragada con la ayuda de la sala flotante.

PROMEDIO DE VEHÍCULOS QUE CRUZAN EL PUNTE POR DÍA



Provincia	Porcentaje
Entre Ríos	49%
Santa Fe	51%




INAUGURACIÓN

Finalmente el 13 de diciembre de 1961 tuvo lugar la inauguración del Túnel Subfluvial que contó con la presencia del General Juan Carlos Onganía, a cargo del gobierno nacional. Después de casi 60 años de lucha y esfuerzo los santafesinos y entrerrienses lograron transitar por la carretera más que atravesar el Río Paraná. En esa jornada los ciudadanos transitaban por el Túnel con alegría, emoción y con el orgullo de formar parte de este nuevo lazo entre las provincias de Entre Ríos y Santa Fe.

CUBIERTA PROTECTORA

La creciente extraordinaria registrada en 1961, en la que durante ocho meses el nivel del hidrómetro del Puerto Paraná estuvo por encima de los 14,00 metros, produjo transformaciones (curvas) en el lecho del río. El Túnel debe reunir condiciones de estabilidad que garanticen su existencia, y la principal es poseer como mínimo 3 metros de recubrimiento de arena. Esta característica se vio alterada durante esa crecida, llegando a encontrarse una erosión de su recubrimiento a lo largo de 350 metros, en coincidencia con el tramo de mayor profundidad del río. La situación definitiva para evitar futuras erosiones era fijar el lecho del río en la zona de emplazamiento del Túnel.

MATERIALES USADOS PARA SU CONSTRUCCIÓN



Materiales	Porcentaje
Cemento	64%
Arena	36%
Cables de acero de 17 mm	50%
Cables de acero de 9mm	50%

Muestra N° 03-E	TP: Diseño de infografía	Estadio: Boceto de diseño	Estudiante: 03
DIMENSIÓN SINTÁCTICA	Soporte	Análogo, escaneado e impreso. Bidimensional. Papel obra	
	Formato	Escala 1:1, A3	
	Herramienta/ Técnica	Collage. Software y Manual	
DIMENSIÓN SEMÁNTICA	Tiempo de producción	Entre Clase	
	Contexto	No áulico	
	Representación/ Iconicidad	Abstracto / Figurativo	
DIMENSIÓN PRAGMÁTICA	Sentido	Polisémico	
	Intencionalidad	Investigativa - Explorativa. Ensayo de composición.	
	Etapas del Proceso	Ideación	

Observaciones:

UN TÚNEL BAJO EL RÍO PARANÁ

TÚNEL SUBFLUVIAL Santa Fe-Paraná

Utilización geográfica

Fue el primer túnel en Sudamérica con estas características. Se consolidó como una vía de comunicación fundamental para el crecimiento integral de la zona litoraleña que incluye a las provincias de Santa Fe y Entre Ríos. Los gobernadores Carlos Sylvestre Bagnis y Raúl Lucio Uranga, de las provincias de Santa Fe y Entre Ríos, fueron los encargados de sellar el pacto para su construcción.

1960 Se firma el tratado interprovincial
1962 Comienzo de obra
1969 Inauguración
1982 Creciente del Río Paraná
1992 Comienzo de construcción de la malla protectora
1999 Finalización de construcción de la malla protectora

TUBOS

Construcción de tubos en el dique seco

1ª ETAPA: Parte inferior
2ª ETAPA: Losa de calzada
3ª ETAPA: Parte superior

Aislación negativa: Capa impermeable de lino de vidrio y resina.
Aislación positiva: Se cubre con arena y resina.

Unión de tubos
 Se anclaban con pernos, y se unían mediante encastré. Bajo el agua se selló la junta radial con lechada de cemento.

Datos técnicos
 Longitud: 65,45 metros.
 Peso: 4200 toneladas.
 Tiempo de construcción: 3 meses.

CONSTRUCCIÓN Y COLOCACIÓN

Construcción en el Dique seco
 Plataforma de trabajo ubicada 1m bajo el río donde se construyeron los tubos.

1ª CONSTRUCCIÓN: Se depressed el agua por medio de 18 bombas.
2ª SE INUNDÓ el dique: Permite el remolque de los tubos.
3ª TRANSPORTE: Desplazados por 3 remolques.

Colocación de los tubos con la Isla Flotante

1ª SE CREA LA ZANJA: Se utiliza una draga.
2ª SE LA VIBRA: Compactación idónea.
3ª COLOCACIÓN: Perpendicular a la corriente.
4ª REFULADO de arena: Se refina con arena los puntos de apoyo.

Compuertas del Dique Seco
 Contiene 2 compuertas fijas y una móvil, que es la que permite el ingreso del agua hacia el dique, para inundarlo y luego remolcar los tubos.

MALLA PROTECTORA
 Características de la obra

El túnel debe reunir condiciones de estabilidad que garanticen su existencia, y la principal es poseer como mínimo 3 metros de recubrimiento de arena. Esta característica se vio alterada durante el crecienté de 1982. La solución fue la creación de una "colchoneta flexible" cuyo objetivo era actuar como "tan excedente artificial" y evitar la flotación del túnel. Se encuentra ubicada entre los tubos N° 15 y 25.

¿Qué sucede si mi vehículo presenta fallas técnicas?
 Se cuenta con equipos provistos de grúas hidráulicas para el auxilio mecánico. El Servicio se presta solo en el interior del túnel y en sus rutas de acceso.

¿Por qué un túnel y no un puente?

- El túnel tiene una vida casi ilimitada.
- El puente lleva pilares que obstaculizan la navegación.
- Los impuestos al gobierno nacional son menores ya que pertenecen a jurisdicción Nacional.

TRANSITO Y TARIFAS

Horarios con más tráfico los días de semana
 Horarios con más tráfico los fines de semana

Compuertas desmontables
 • Fijación
 • Anclamiento al estribo del agua

Características de la obra

Máximo cubilado: 20.000m³
 Arena a dragar: 60.000m³
 Plano de ejecución: 9 meses
 Costo de ejecución: 4 millones
 Peso: 370 toneladas

64% Arena
 36% Cemento

Muestra N° 03-F	TP: Diseño de infografía	Estadio: Boceto de Arte Final	Estudiante: 03
DIMENSIÓN SINTÁCTICA	Soporte	Digital impreso. Bidimensional. Papel obra	
	Formato	Escala 1:1, A3	
	Herramienta/ Técnica	Collage. Software y Manual	
DIMENSIÓN SEMÁNTICA	Tiempo de producción	Entre Clase	
	Contexto	No áulico	
	Representación/ Iconicidad	Figurativo	
DIMENSIÓN PRAGMÁTICA	Sentido	Monosémico	
	Intencionalidad	Explicativa - Persuasiva. Ensayo final.	
	Etapas del Proceso	Verificación	

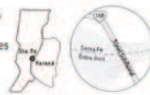
Observaciones:

UN TÚNEL BAJO EL RÍO PARANÁ

TÚNEL SUBFLUVIAL Santa Fe-Paraná

Fue el primer túnel en Sudamérica con estas características. Se consolidó como una vía de comunicación fundamental para el crecimiento integral de la zona litoraleña que incluye a las provincias de Santa Fe y Entre Ríos. Los gobernadores Carlos Sylvestre Begnis y Raúl Lucio Uranga, de las provincias de Santa Fe y Entre Ríos, fueron los encargados de sellar el pacto para su construcción.

Ubicación geográfica



TUBOS

Construcción de tubos en el dique seco



Unión de tubos

Se anclaban con pernos, y se unían mediante encastre. Bajo el agua se selló la junta radial con lechada de cemento.

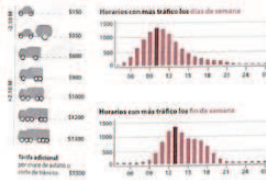


Datos técnicos

Longitud: 65,45 metros. Peso: 4200 toneladas. Tiempo de construcción: 3 meses.



TRÁNSITO Y TARIFAS



¿Qué sucede si mi vehículo presenta fallas técnicas?

Se cuenta con equipos provistos de grúas hidráulicas para el auxilio en caso. El Servicio se presta solo en el interior del túnel y en sus rutas de acceso.

¿Por qué un túnel y no un puente?

- El túnel tiene una vida casi ilimitada.
- El puente lleva pilares que obstaculizan la navegación.
- Los impuestos al gobierno nacional son menores ya que pertenecen a la jurisdicción Nacional.

CONSTRUCCIÓN

Construcción en el Dique seco

Plataforma de trabajo ubicada 9m bajo el río donde se construyen los tubos.

- 1ª CONSTRUCCIÓN:** Se desmenua la roca por medio de 18 bombas. **2ª SE INUNDA el dique:** Permite el remorque de los tubos. **3ª TRANSPORTE:** Desplazados por 3 remolques.



Compuertas del Dique Seco

Contiene 2 compuertas: fijas y una móvil que marca la entrada de agua. Al desahogar la compuerta está se retira flotando inundando así el dique.



MALLA PROTECTORA

Características de la obra

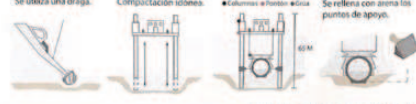
Crecente de 1982: El túnel perdió su recubrimiento de arena.



COLOCACIÓN

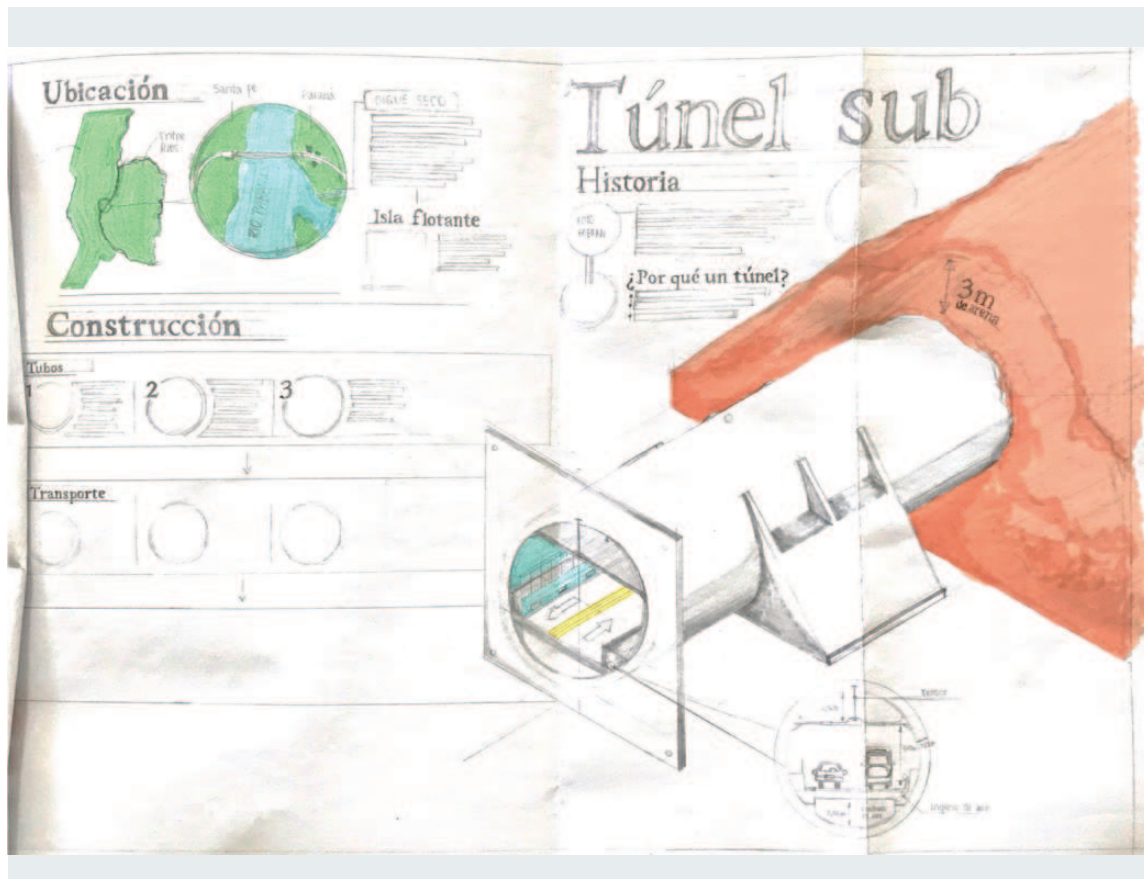
Colocación de los tubos con la isla Flotante

- 1ª SE CREA LA ZANJA:** Se utiliza una draga. **2ª SE LA VIBRA:** Compacitación sísmica. **3ª COLOCACIÓN:** Columnas de Puentes aéreas. **4ª REFULADO de arena:** Se rellena con arena los puentes de apoyo.



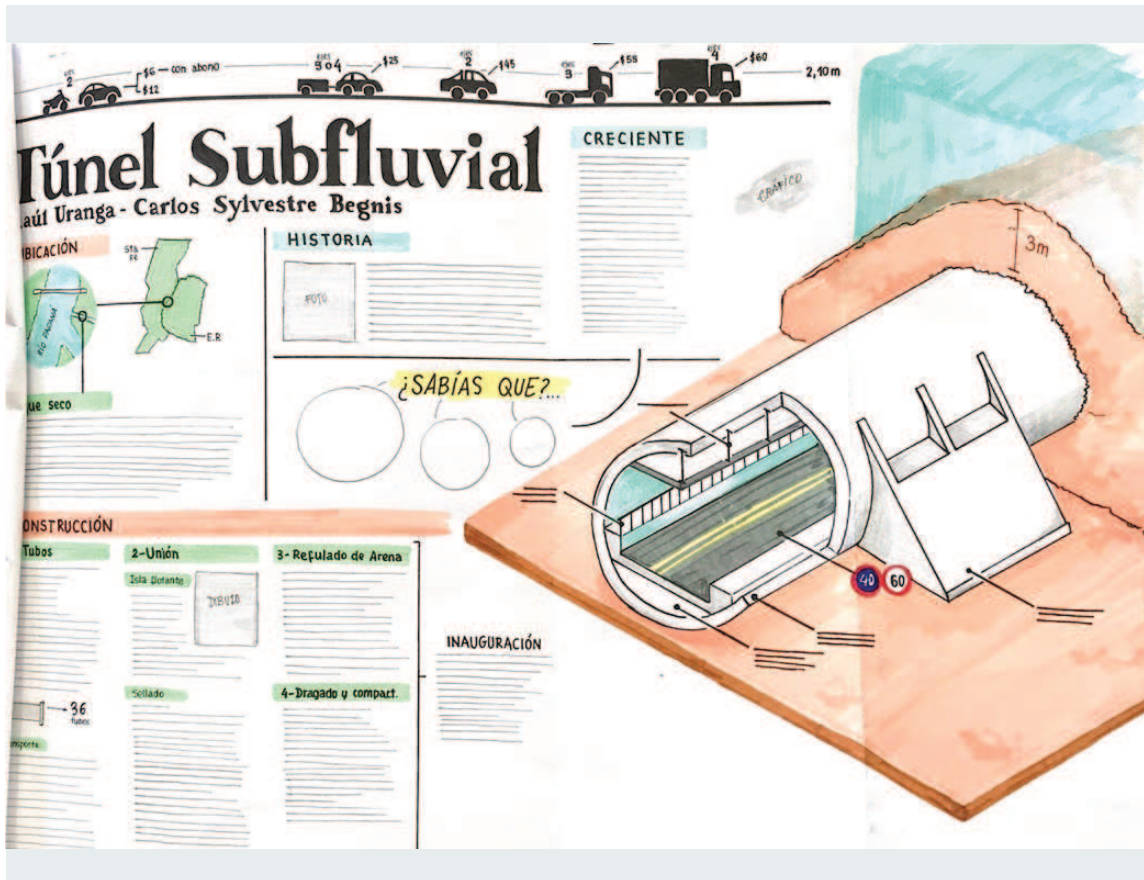
Muestra Nº 03-G	TP: Diseño de infografía	Estadio: Boceto de Arte Final	Estudiante: 03
DIMENSIÓN SINTÁCTICA	Soporte	Digital impreso. Bidimensional. Papel obra	
	Formato	Escala 1:1, A3	
	Herramienta/ Técnica	Dibujo, Software y Manual	
DIMENSIÓN SEMÁNTICA	Tiempo de producción	Entre Clase	
	Contexto	No áulico	
	Representación/ Iconicidad	Figurativo	
DIMENSIÓN PRAGMÁTICA	Sentido	Monosémico	
	Intencionalidad	Persuasiva. En sayo final.	
	Etapas del Proceso	Verificación	

Observaciones:



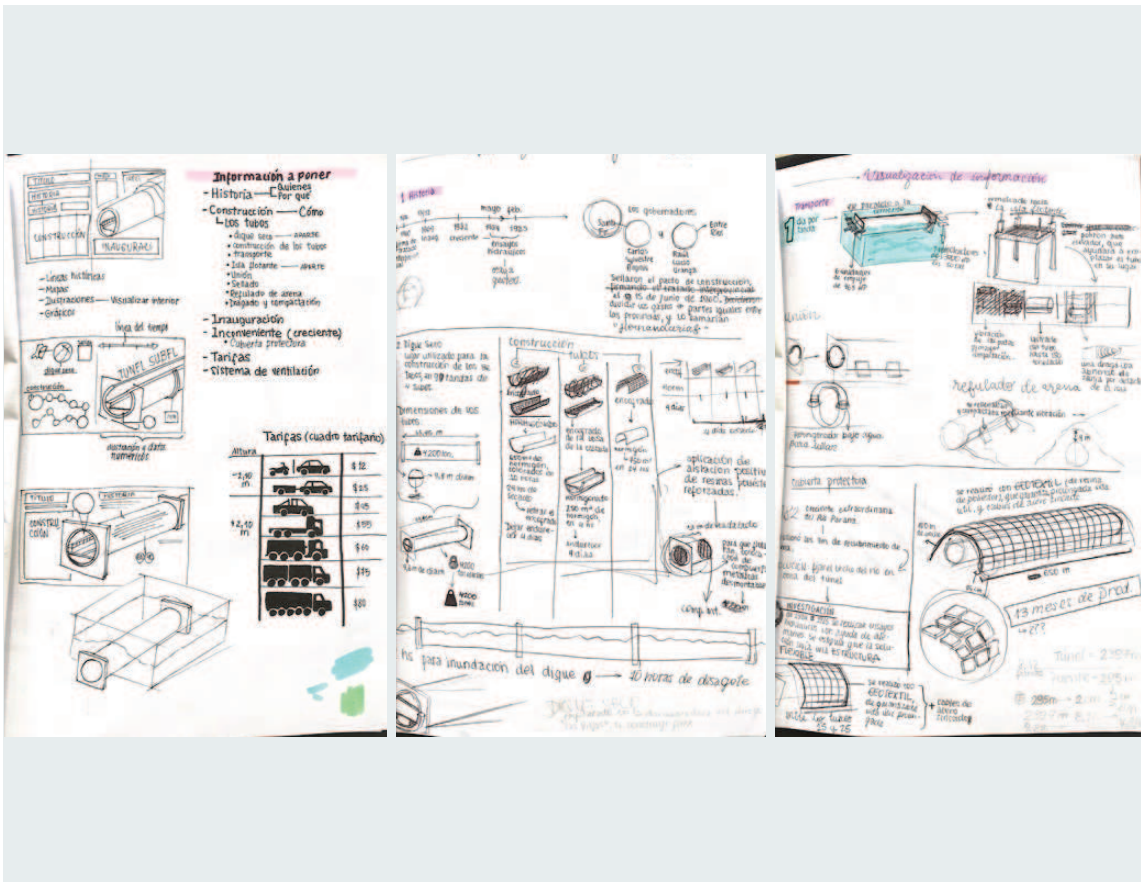
Muestra N° 04-A	TP: Diseño de infografía	Estadio: Boceto de Diseño	Estudiante: 04
DIMENSIÓN SINTÁCTICA	Soporte	Analógico. Bidimensional. Papel obra	
	Formato	Escala 1:1, A3	
	Herramienta/ Técnica	Manual, Lápiz grafito y fibras.	
DIMENSIÓN SEMÁNTICA	Tiempo de producción	En Clase	
	Contexto	Áulico	
	Representación/ Iconicidad	Abstracto	
DIMENSIÓN PRAGMÁTICA	Sentido	Polisémico	
	Intencionalidad	Investigativa. Ensayo de composición y Ensayo de representación	
	Etapas del Proceso	Investigación	

Observaciones:



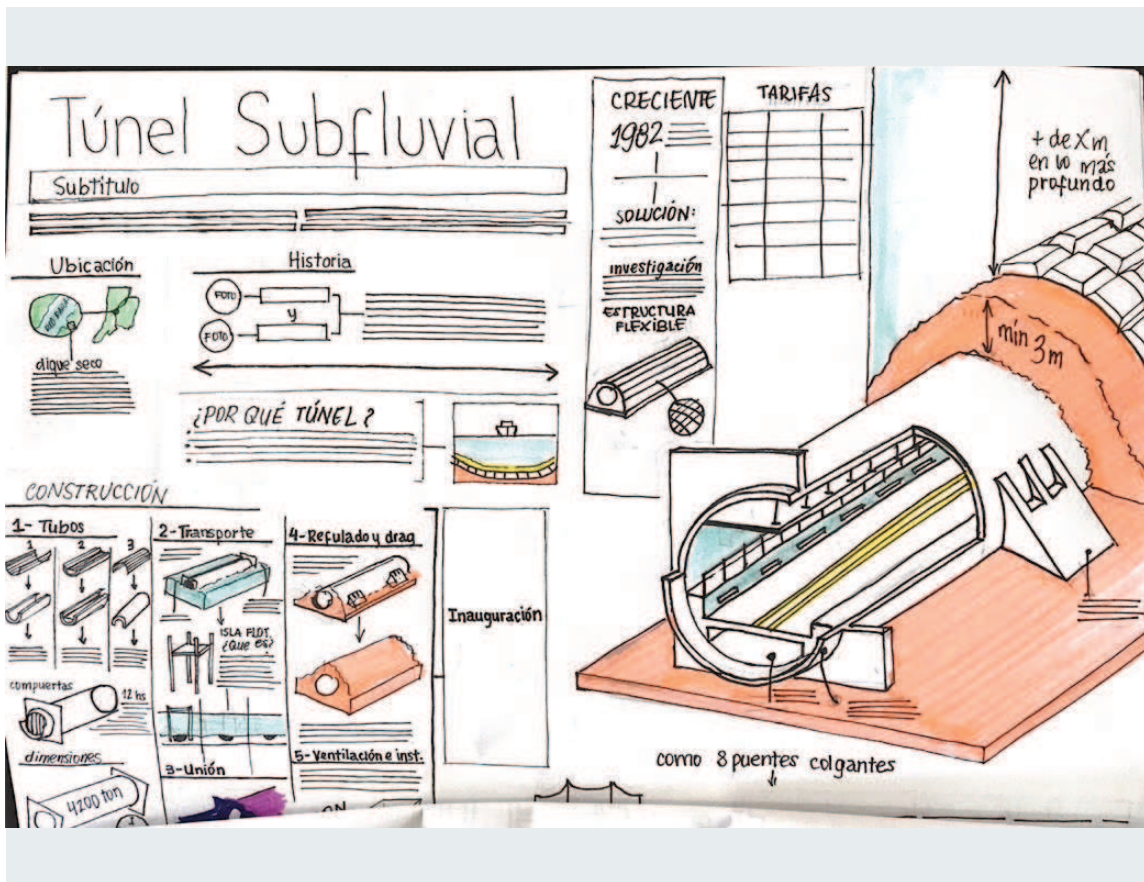
Muestra N° 04-B	TP: Diseño de infografía	Estadio: Boceto de Diseño	Estudiante: 04
DIMENSIÓN SINTÁCTICA	Soporte	Analogico. Bidimensional. Papel obra	
	Formato	Escala 1:1, A3	
	Herramienta/ Técnica	Manual, Lápiz grafito y fibras.	
DIMENSIÓN SEMÁNTICA	Tiempo de producción	En Clase	
	Contexto	Áulico	
	Representación/ Iconicidad	Abstracto	
DIMENSIÓN PRAGMÁTICA	Sentido	Polisémico	
	Intencionalidad	Investigativa, Explicativa. En sayo de color y diagramación.	
	Etapas del Proceso	Investigación / Ideación	

Observaciones:



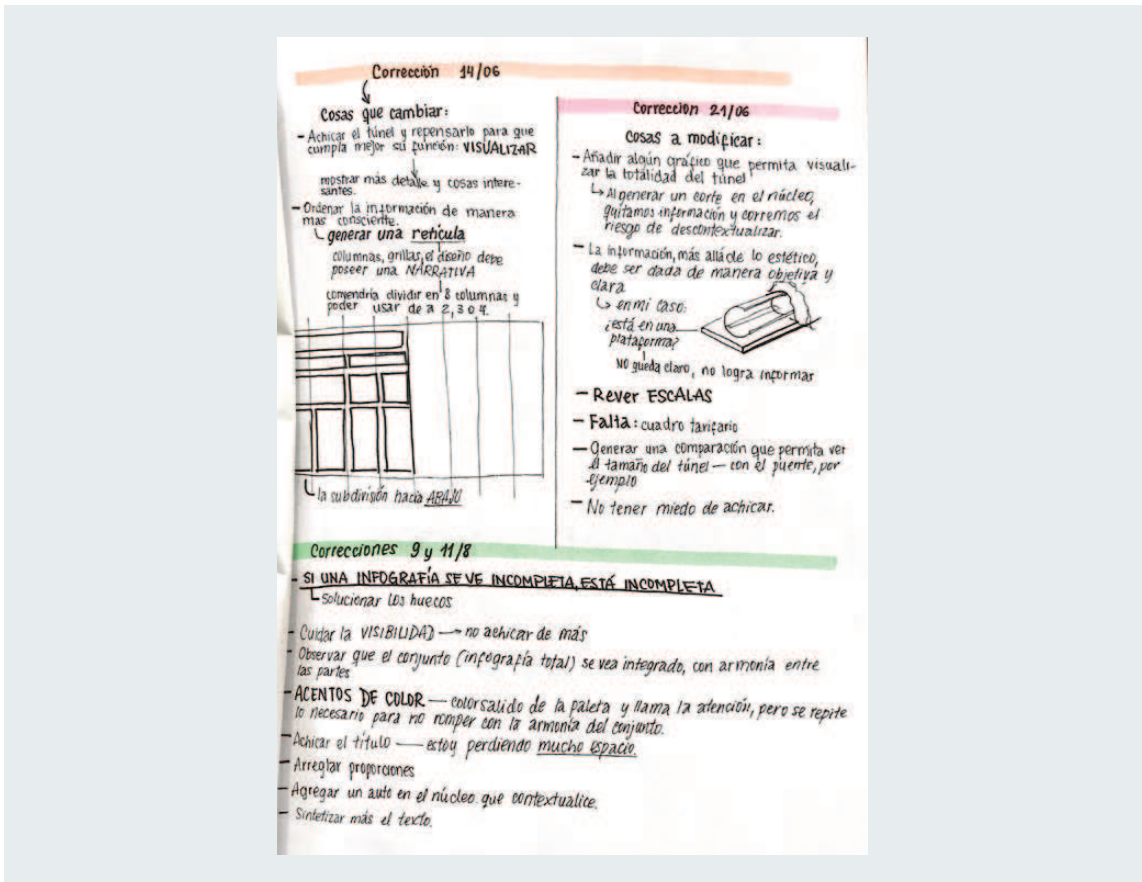
Muestra N° 04-C	TP: Diseño de infografía	Estadio: Proto-bocetos	Estudiante: 04
DIMENSIÓN SINTÁCTICA	Soporte	Análogo. Bidimensional. Papel obra	
	Formato	En escala, A4	
	Herramienta/ Técnica	Manual, Lápiz grafito y fibras.	
DIMENSIÓN SEMÁNTICA	Tiempo de producción	Entre Clases	
	Contexto	No áulico	
	Representación/ Iconicidad	Abstracto	
DIMENSIÓN PRAGMÁTICA	Sentido	Polisémico	
	Intencionalidad	Investigativa, Explorativa	
	Etapas del Proceso	Ideación	

Observaciones:



Muestra N° 04-D	TP: Diseño de infografía	Estadio: Proto-bocetos	Estudiante: 04
DIMENSIÓN SINTÁCTICA	Soporte	Análogo. Bidimensional. Papel obra	
	Formato	Escala 1:1. A3	
	Herramienta/ Técnica	Manual, Lápiz grafito y fibras.	
DIMENSIÓN SEMÁNTICA	Tiempo de producción	Entre Clases	
	Contexto	No áulico	
	Representación/ Iconicidad	Abstracto	
DIMENSIÓN PRAGMÁTICA	Sentido	Polisémico	
	Intencionalidad	Investigativa, Explicativa. Ensayo de composición y representación	
	Etapas del Proceso	Ideación / Verificación	

Observaciones:

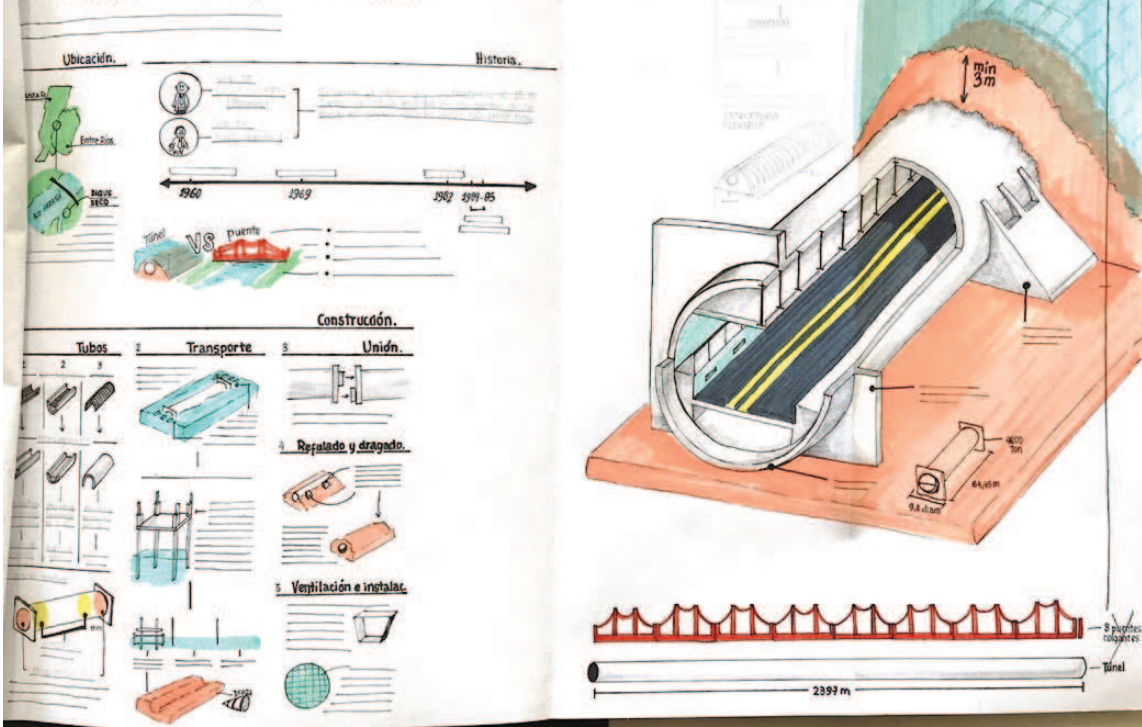


Muestra N° 04-E	TP: Diseño de infografía	Estadio: Proto-bocetos	Estudiante: 04
DIMENSIÓN SINTÁCTICA	Soporte	Analógico. Bidimensional. Papel obra	
	Formato	En escala, A4	
	Herramienta/ Técnica	Manual, Lápiz grafito y fibras.	
DIMENSIÓN SEMÁNTICA	Tiempo de producción	Entre Clases	
	Contexto	No áulico	
	Representación/ Iconicidad	Abstracto	
DIMENSIÓN PRAGMÁTICA	Sentido	Polisémico	
	Intencionalidad	Exploratoria, investigativa. Ensayo y notas. Registro de corrección	
	Etapas del Proceso	Ideación / Verificación	

Observaciones: Se observan notas y apuntes sobre intervenciones correcciones realizadas por los docentes.

Túnel Subfluvial

Cañal Uranga - Carlos Sylvestre Begnis



Muestra N° 04-F	TP: Diseño de infografía	Estadio: Boceto de Diseño	Estudiante: 04
DIMENSIÓN SINTÁCTICA	Soporte	Análogo. Bidimensional. Papel obra	
	Formato	Escala 1:1, A3	
	Herramienta / Técnica	Ilustración digital impresa y manual, Lápiz grafito y fibras.	
DIMENSIÓN SEMÁNTICA	Tiempo de producción	Entre Clases	
	Contexto	No áulico	
	Representación / Iconicidad	Figurativo / Abstracto	
DIMENSIÓN PRAGMÁTICA	Sentido	Monosémico	
	Intencionalidad	Explicativa. Ensayo de diagramación	
	Etapas del Proceso	Ideación / Verificación	

Observaciones: Se observa incorporación información en lápiz grafito, huella del intercambio con el docente y del trabajo en el tablero - taller.



Muestra Nº 04-G	TP: Diseño de infografía	Estadio: Boceto de Arte Final	Estudiante: 04
DIMENSIÓN SINTÁCTICA	Soporte	Digital impreso. Bidimensional. Papel obra	
	Formato	Escala 1:1, A3	
	Herramienta/ Técnica	Ilustración digital impresa	
DIMENSIÓN SEMÁNTICA	Tiempo de producción	Entre Clases	
	Contexto	No áulico	
	Representación/ Iconicidad	Figurativo	
DIMENSIÓN PRAGMÁTICA	Sentido	Monosémico	
	Intencionalidad	Persuasiva. Ensayo final	
	Etapas del Proceso	Verificación	

Observaciones: Se observan intervenciones docentes con fibrón y fibras, resignificando posiciones y tamaños.



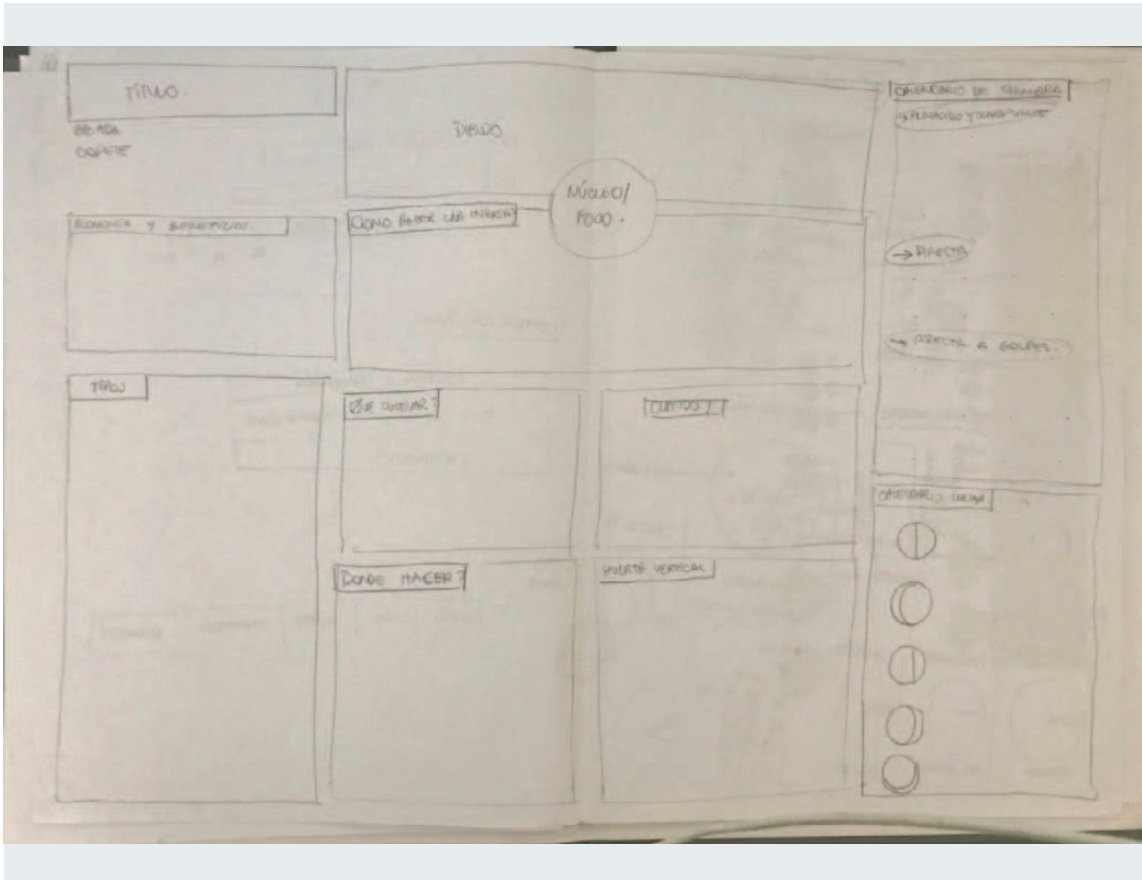
Muestra N° 04-H	TP: Diseño de infografía	Estadio: Boceto de Arte Final	Estudiante: 04
DIMENSIÓN SINTÁCTICA	Soporte	Digital impreso. Bidimensional. Papel obra	
	Formato	Escala 1:1, A3	
	Herramienta/ Técnica	Ilustración digital impresa	
DIMENSIÓN SEMÁNTICA	Tiempo de producción	Entre Clases	
	Contexto	No áulico	
	Representación/ Iconicidad	Figurativo	
DIMENSIÓN PRAGMÁTICA	Sentido	Monosémico	
	Intencionalidad	Persuasiva.	
	Etapas del Proceso	Verificación	

Observaciones:



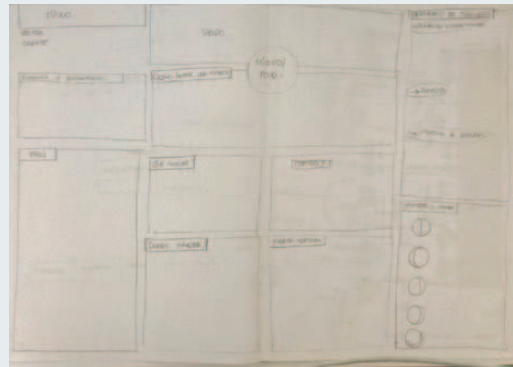
Muestra N° 04-I	TP: Diseño de infografía	Estadio: Boceto de Arte Final	Estudiante: 04
DIMENSIÓN SINTÁCTICA	Soporte	Digital impreso. Bidimensional. Papel obra	
	Formato	Escala 1:1, A3	
	Herramienta/ Técnica	Ilustración digital impresa	
DIMENSIÓN SEMÁNTICA	Tiempo de producción	Entre Clases	
	Contexto	No áulico	
	Representación/ Iconicidad	Figurativo	
DIMENSIÓN PRAGMÁTICA	Sentido	Monosémico	
	Intencionalidad	Persuasiva.	
	Etapas del Proceso	Verificación	

Observaciones:



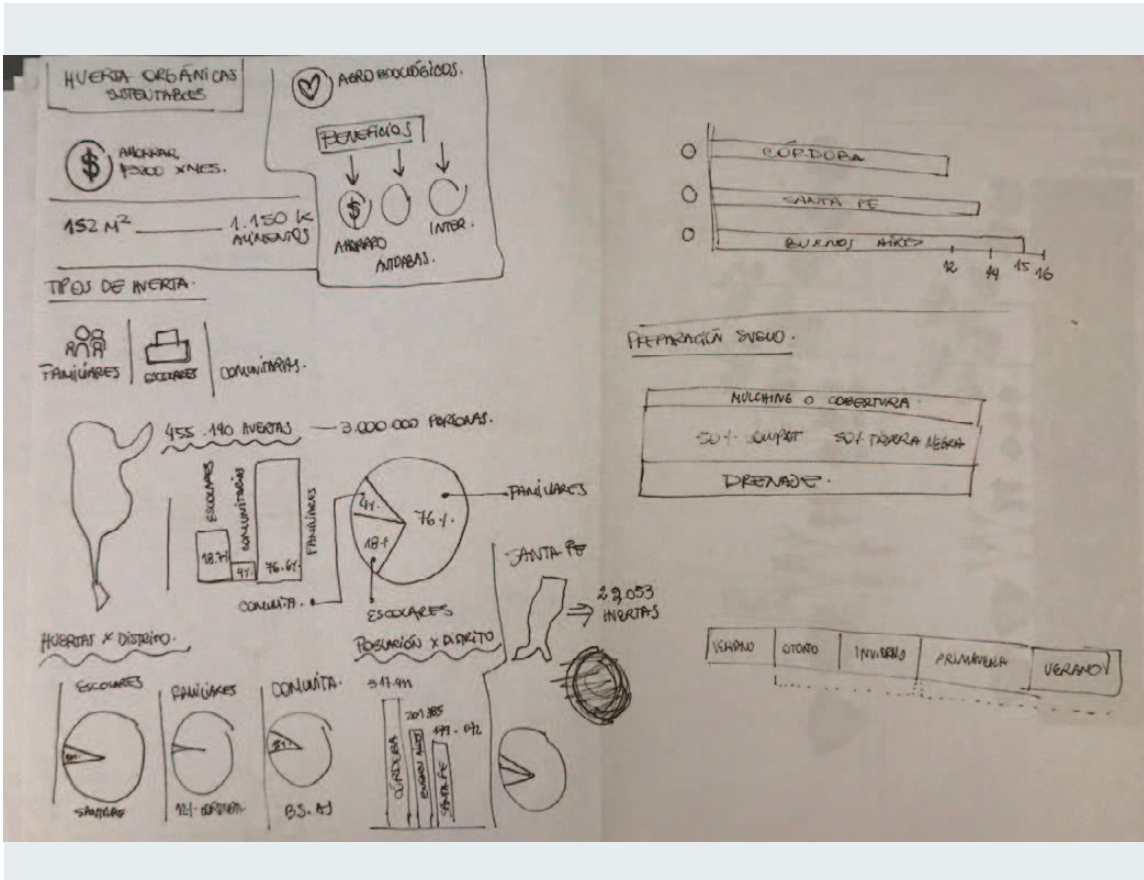
Muestra N° 05-A	TP: Diseño de infografía	Estadio: Proto-Bocetos	Estudiante: 05
DIMENSIÓN SINTÁCTICA	Soporte	Analogico. Bidimensional. Papel obra	
	Formato	Escala 1:1, A3	
	Herramienta/ Técnica	Manual, Lápiz grafito	
DIMENSIÓN SEMÁNTICA	Tiempo de producción	En Clase	
	Contexto	Áulico	
	Representación/ Iconicidad	Abstracto	
DIMENSIÓN PRAGMÁTICA	Sentido	Polisémico	
	Intencionalidad	Investigativa. Ensayo de diagramación	
	Etapas del Proceso	Investigación	

Observaciones:



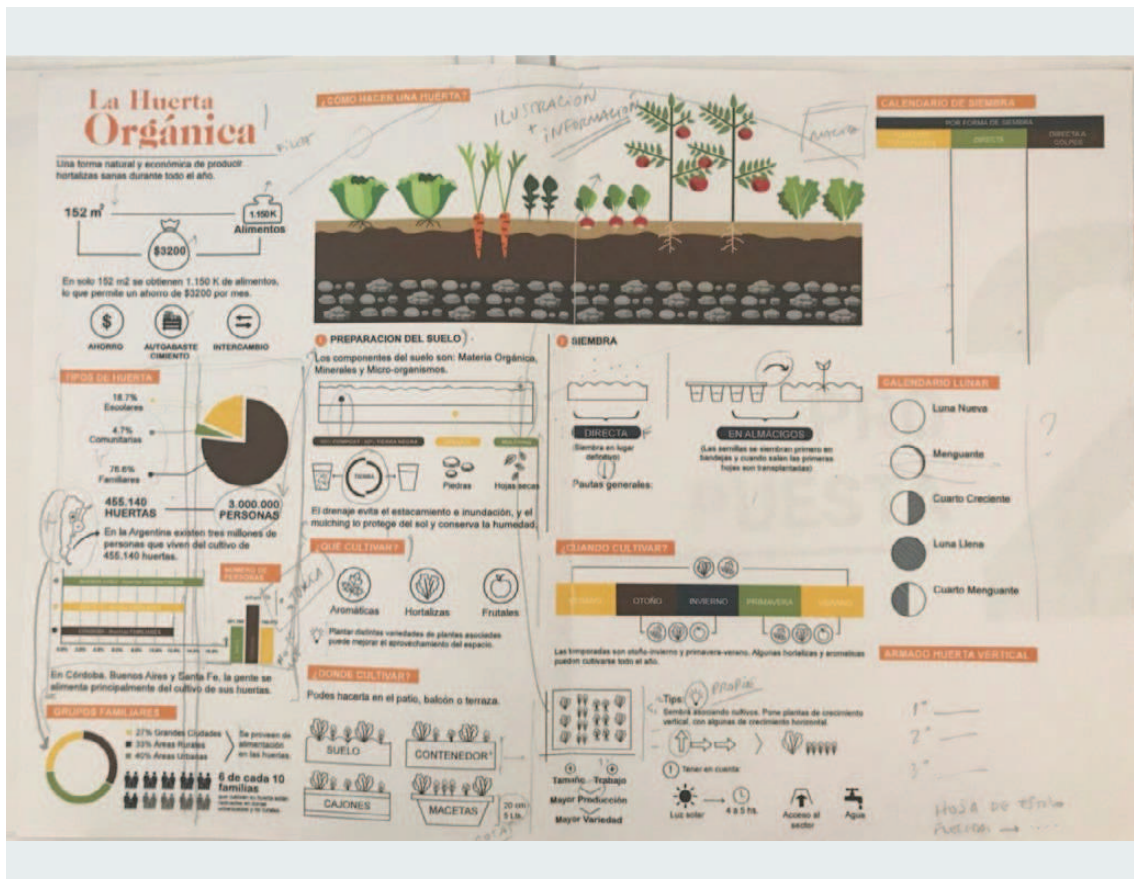
Muestra N° 05-B	TP: Diseño de infografía	Estadio: Proto-Bocetos	Estudiante: 05
DIMENSIÓN SINTÁCTICA	Soporte	Analógico. Bidimensional. Papel obra	
	Formato	Escala 1:1, A3	
	Herramienta/ Técnica	Manual, Lápiz grafito y de colores. Microfibras.	
DIMENSIÓN SEMÁNTICA	Tiempo de producción	En Clase	
	Contexto	Áulico	
	Representación / Iconicidad	Figurativo / Abstracto	
DIMENSIÓN PRAGMÁTICA	Sentido	Polisémico	
	Intencionalidad	Investigativa. Ensayo de composición	
	Etapas del Proceso	Investigación	

Observaciones:



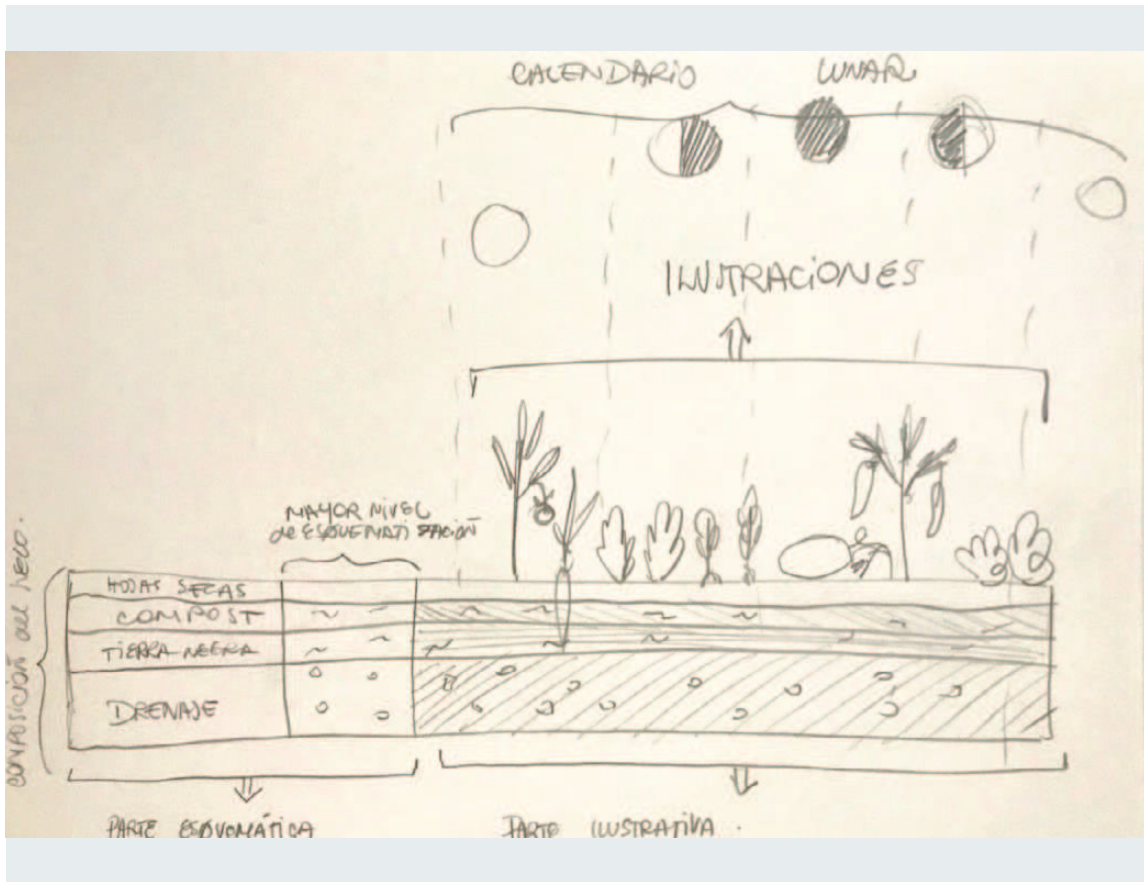
Muestra N° 05-C	TP: Diseño de infografía	Estadio: Proto-Bocetos	Estudiante: 05
DIMENSIÓN SINTÁCTICA	Soporte	Analógico. Bidimensional. Papel obra	
	Formato	Escala 1:1, A3	
	Herramienta/ Técnica	Manual, Microfibras.	
DIMENSIÓN SEMÁNTICA	Tiempo de producción	En Clase	
	Contexto	Áulico	
	Representación/ Iconicidad	Abstracto	
DIMENSIÓN PRAGMÁTICA	Sentido	Polisémico	
	Intencionalidad	Investigativa. Ensayo de representación	
	Etapas del Proceso	Investigación	

Observaciones: Se observan anotaciones y comentarios. Reflexión en la acción.



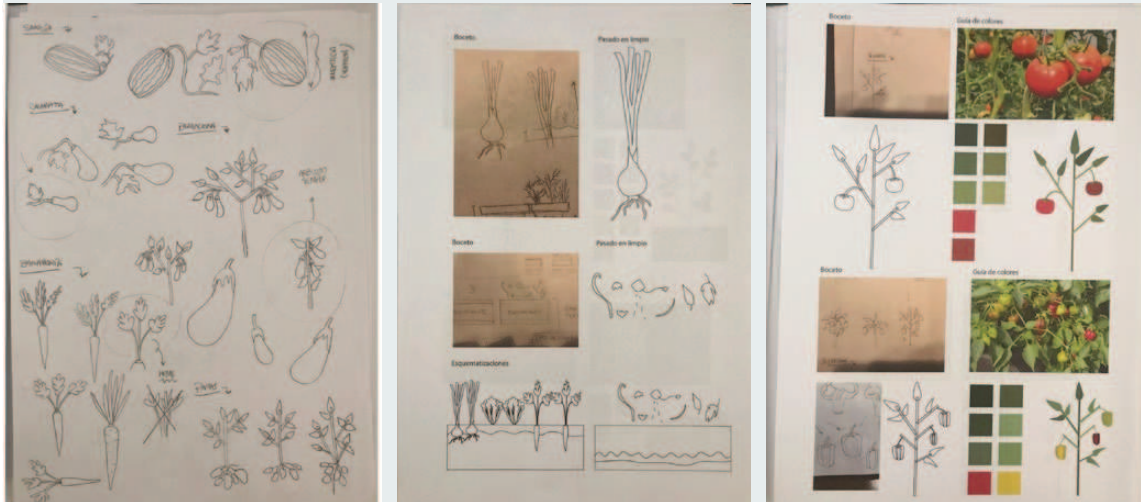
Muestra N° 05-D	TP: Diseño de infografía	Estadio: Boceto de Arte Final	Estudiante: 05
DIMENSIÓN SINTÁCTICA	Soporte	Digital impreso. Bidimensional. Papel obra	
	Formato	Escala 1:1, A3	
	Herramienta/ Técnica	Software, Ilustración digital.	
DIMENSIÓN SEMÁNTICA	Tiempo de producción	Entre Clases	
	Contexto	No áulico	
	Representación/ Iconicidad	Figurativo	
DIMENSIÓN PRAGMÁTICA	Sentido	Polisémico	
	Intencionalidad	Explicativo - Persuasivo.	
	Etapas del Proceso	Ideación	

Observaciones: Se observan Intervenciones docentes a partir del uso del lápiz grafito. Corrección en diagramación y movimiento de partes. Las flechas representan la huella de la devolución oral del docente.



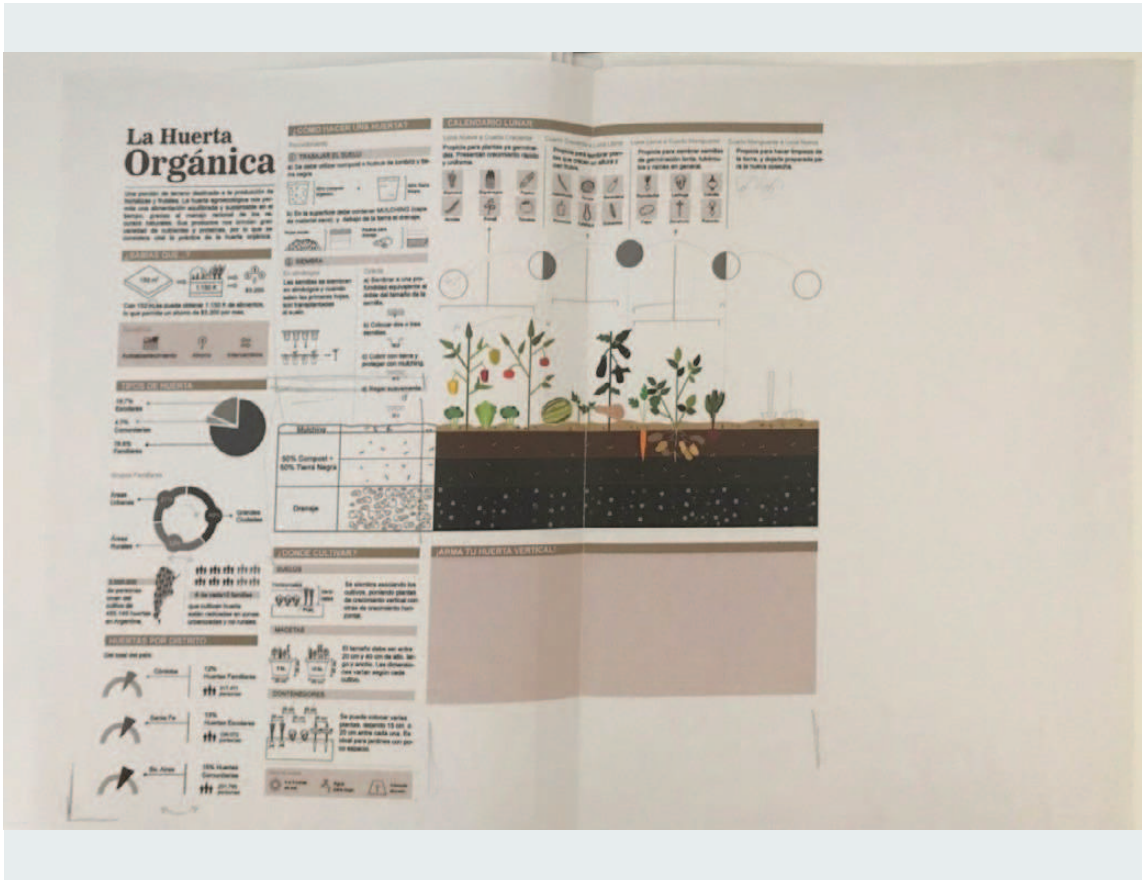
Muestra N° 05-E	TP: Diseño de infografía	Estadio: Proto-boceto	Estudiante: 05
DIMENSIÓN SINTÁCTICA	Soporte	Analógico. Bidimensional. Papel obra	
	Formato	En escala, A3	
	Herramienta/ Técnica	Manual, Lápiz grafito	
DIMENSIÓN SEMÁNTICA	Tiempo de producción	En Clase	
	Contexto	Áulico	
	Representación/ Iconicidad	Abstracto	
DIMENSIÓN PRAGMÁTICA	Sentido	Polisémico	
	Intencionalidad	Investigativo - Explicativo	
	Etapas del Proceso	Ideación	

Observaciones:



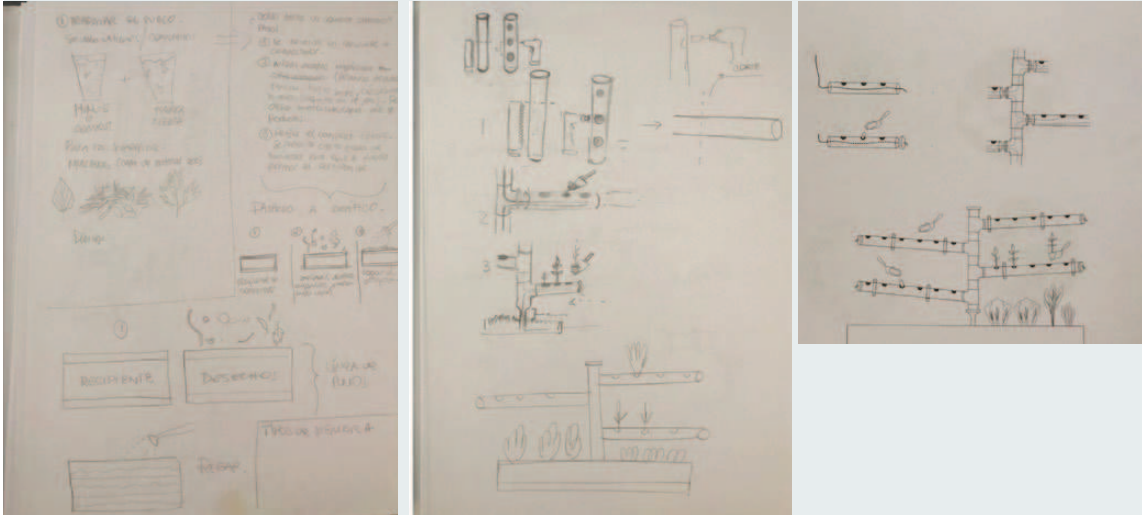
Muestra N° 05-F	TP: Diseño de infografía	Estadio: Proto-boceto	Estudiante: 05
DIMENSIÓN SINTÁCTICA	Soporte	Analogico y Digital impreso. Bidimensional. Papel obra	
	Formato	En escala, A4	
	Herramienta/ Técnica	Lápiz grafito, Software, Ilustración digital.	
DIMENSIÓN SEMÁNTICA	Tiempo de producción	En clases y Entre Clases	
	Contexto	Áulico y no áulico	
	Representación / Iconicidad	Abstracto / Figurativo	
DIMENSIÓN PRAGMÁTICA	Sentido	Polisémico	
	Intencionalidad	Explorativa. Ensayo de representación	
	Etapas del Proceso	Ideación	

Observaciones:



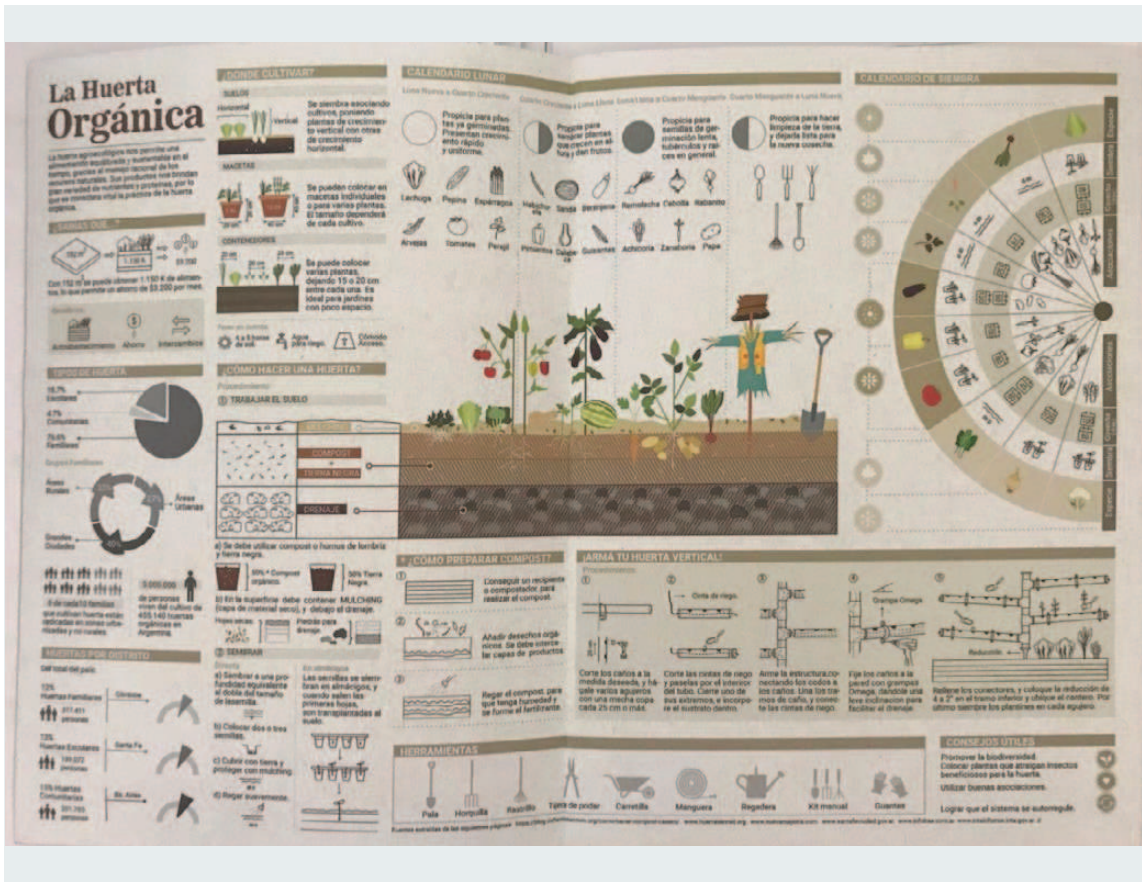
Muestra N° 05-G	TP: Diseño de infografía	Estadio: Boceto de Arte Final	Estudiante: 05
DIMENSIÓN SINTÁCTICA	Soporte	Digital impreso. Bidimensional. Papel obra	
	Formato	Escala 1:1, A3	
	Herramienta/ Técnica	Software, Ilustración digital.	
DIMENSIÓN SEMÁNTICA	Tiempo de producción	Entre Clases	
	Contexto	No áulico	
	Representación/ Iconicidad	Abstracto / Figurativo	
DIMENSIÓN PRAGMÁTICA	Sentido	Polisémico	
	Intencionalidad	Explicativa - Persuasiva. Ensayo de diagramación de partes	
	Etapas del Proceso	Ideación	

Observaciones: Se observa un boceto incompleto.



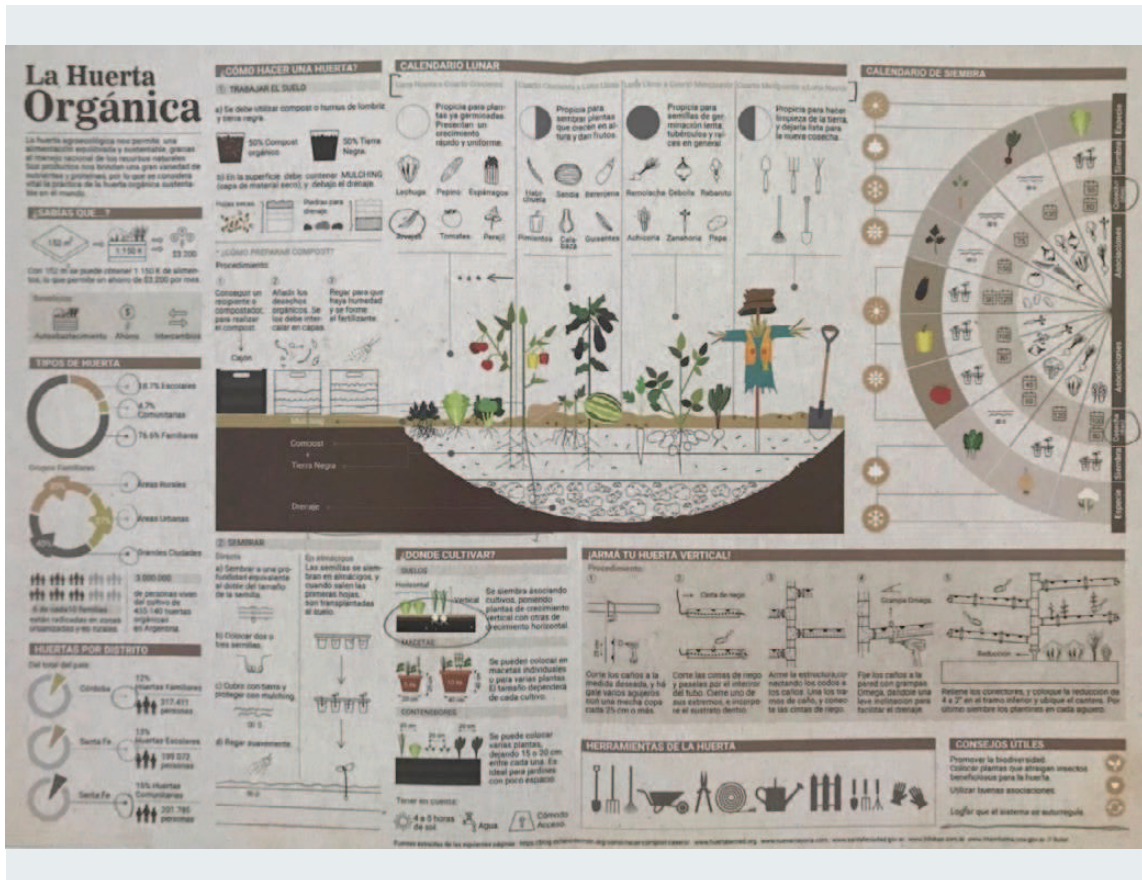
Muestra N° 05-H	TP: Diseño de infografía	Estadio: Proto-bocetos	Estudiante: 05
DIMENSIÓN SINTÁCTICA	Soporte	Analógico. Bidimensional. Papel obra	
	Formato	En escala, A4	
	Herramienta/ Técnica	Lápiz Grafito - Ilustración manual	
DIMENSIÓN SEMÁNTICA	Tiempo de producción	En Clases	
	Contexto	Áulico	
	Representación / Iconicidad	Abstracto	
DIMENSIÓN PRAGMÁTICA	Sentido	Polisémico	
	Intencionalidad	Investigativa - Explorativa. Ensayo de representación	
	Etapas del Proceso	Ideación / Verificación	

Observaciones:



Muestra N° 05-I	TP: Diseño de infografía	Estadio: Boceto de Arte Final	Estudiante: 05
DIMENSIÓN SINTÁCTICA	Soporte	Digital Impreso. Bidimensional. Papel obra	
	Formato	Escala 1:1, A3	
	Herramienta/ Técnica	Software, Ilustración digital	
DIMENSIÓN SEMÁNTICA	Tiempo de producción	Entre Clases	
	Contexto	No áulico	
	Representación/ Iconicidad	Figurativo	
DIMENSIÓN PRAGMÁTICA	Sentido	Monosémico	
	Intencionalidad	Persuasiva	
	Etapas del Proceso	Verificación	

Observaciones:



Muestra N° 05-J	TP: Diseño de infografía	Estadio: Boceto de Arte Final	Estudiante: 05
DIMENSIÓN SINTÁCTICA	Soporte	Digital Impreso. Bidimensional. Papel obra	
	Formato	Escala 1:1, A3	
	Herramienta/ Técnica	Software, Ilustración digital.	
DIMENSIÓN SEMÁNTICA	Tiempo de producción	Entre Clases	
	Contexto	No áulico	
	Representación/ Iconicidad	Figurativo	
DIMENSIÓN PRAGMÁTICA	Sentido	Monosémico	
	Intencionalidad	Persuasiva	
	Etapa del Proceso	Verificación	

Observaciones:

Entrevistas realizadas

A continuación presentamos las entrevistas semiestructuradas que realizadas a profesores Titulares y Adjuntos.

ENTREVISTA A PROFESORES TITULARES Y ADJUNTOS (CÁTEDRA A)

E: Entrevistador | P: Profesor 01

E: *¿Recuerda su ingreso a la Docencia del diseño? ¿Qué lo motivó?*

P: Totalmente casual. Yo quería ser diseñador gráfico y no había carrera diseño entonces estudié Arquitectura. Mientras tanto, trabajaba de diseñador y había estudiado un poco de pintura y dibujo. En un momento determinado nació mi primer hijo y me di cuenta que tenía dos caminos: o entrar en una agencia de publicidad —dado que no había otra opción de aprender diseño y yo no quería porque no sabían tanto de publicidad y no la iba a pasar bien—; o me voy a vivir a algún lugar del mundo donde pueda aprender y vivir del diseño. Así que me fui a Barcelona, en el momento de las olimpiadas, en una época en la que había trabajo para todo el mundo. Tuve la suerte de entrar a un estudio, que fue como hacer un doctorado para mí, por todo lo que aprendí trabajando allí. Luego de un tiempo, en un determinado momento y por diferentes razones familiares decidimos regresar.

Cuando volví habían abierto una escuela de diseño en Rosario, privada; y me fui a anotar en la escuela para poder tener un título. Si bien ya había aprendido bastante de la disciplina trabajando en el exterior y tenía un diploma de Arquitecto, yo quería el título de diseñador.

Entonces, con mi carpeta de trabajos realizados en Barcelona, me fui a inscribir para estudiar en la escuela. El director viendo el recorrido y la trayectoria que tenía realizada me convenció para dar clases ahí. Así que empecé a dar clases y me gustó.

Luego vino la FADU–UNL, que habían abierto la carrera de diseño gráfico y en esa etapa de conformación de la carrera me reuní con ellos para trabajar aquí como docente. Se fue dando todo, como lo es en la vida, una suerte mezcla entre deseo y azar.

Si hay algo que me ha hecho volcarme a la docencia es la pasión que siento por el objeto del cual soy docente y por la propia transferencia y producción. Es algo permanente en mí, siempre me encuentro en la pregunta «¿y esto como lo explico?» Y pienso en el cómo, de una manera, de otra y de otra. De eso se trata la docencia, en crear la escena para que se produzca el conocimiento.

E: *¿Podría comentarnos brevemente como se estructura la cátedra y cuál es la propuesta que la sustenta?*

P: Brevemente la propuesta se desarrolla en la articulación de conceptos en los cuales observé desde mi experiencia que existía un vacío en la formación: Oficio, Teoría y Cultura. Primero de todo en el recorrido histórico de la profesión y el saber disciplinar en 550 años desde la invención de la imprenta moderna, que es el oficio. Por otra parte, creo que los diseñadores deben tener una paleta de respuesta a los problemas, saber manejar los imaginarios visuales, los estereotipos y los significados circulantes en una sociedad, eso representa la cultura. No la ornamentación o acumulación de saber, sino un dominio de los imaginarios visuales y lingüísticos de la comunidad con la que trabajamos. Y por último la teoría, donde sabemos que ninguna teoría te enseña a diseñar, pero sí te sirven para interrogar al objeto. Saber qué estás haciendo, porque lo estás haciendo, qué es lo que te pidieron, o sea, entender de qué va la cosa. Estos tres ejes le fueron dando forma y sustento a mis prácticas.

Pero de nuevo, es algo que desarrolle gracias a la pasión que tengo por explicar las cosas en las que yo creía que se fallaba y en lo que yo mismo hacía.

E: *¿Qué representa para Usted un boceto de diseño? ¿Podría definirlo?*

P: Tengo varias definiciones, pero primero debemos entender de qué tipo de boceto estamos hablando. Lo que sí te puedo decir es lo que digo siempre, la única manera de producir saber en el diseño es el dibujo. Cualquier tipo de dibujo del que se trate. Esos dibujos tienen diferentes funciones, cada una es mucho más densa, profunda y amplia que la otra.

Los dibujos sirven para producir saber o para mostrar el saber producido. Éste último es el que menos interesa en la docencia, mostrar el saber ya producido. Es el que conocemos como arte final. Tiene que ver con lo que es el diseño; donde uno sabe cómo es la cosa y se lo tenés que mostrar a otro como va a quedar antes de producirlo industrialmente. Prefigurar algo para hacerlo producir en serie, salvo raras excepciones de auto encargo, o proyecto personal del diseñador. Este es un tipo de dibujo que se hace con las mismas herramientas y con los mismos métodos, pero no produce saber.

Particularmente a mí me interesa más el primer tipo, donde hablo del dibujo como pensamiento. Nosotros pensando no podemos hacer nada, porque nada de lo que te imaginas es como después lo formalizas. El único modo de producir saber es dibujar: a mano alzada, en computadora o collage, como quieras; pero es el único modo es for-

malizar el pensamiento. Esas formalizaciones, tienen distintos grados de producción del saber que se ven reflejados en la solidez de la formalización. Podríamos inventar otros nombres, pero digamos que hay: esquemas que son dibujos personales, análisis que no le sirven a nadie excepto a quién los hace. Son «garabatitos», esos que uno hace en birrome en una servilleta, pero donde ya estás empezando a producir saber mediante dibujos y anotaciones. Yo lo llamo esquema, pero se le puede poner otro nombre.

A partir de allí, lo que hay son gradaciones, el croquis, que es lo mismo pero algo más «comunicable»; lo puede mirar otro y ya entender de qué va la cosa. Es decir que pasa a ser un boceto con un grado más de elaboración. Y así se va avanzando hasta llegar al legajo técnico inclusive, que ya son los originales, sin ser el arte final.

Pero en definitiva para mí, y según como lo venimos charlando, el boceto es un proceso. Hay distintos estadios de amplitud y de profundidad. Cada uno de esos estadios es un boceto, es una instancia del diseño. Como un plano es una instancia de hacer arquitectura, la casa no está todavía, pero ya hay arquitectura. Lo que pasa es que se suele confundir el nivel de definición en el boceto con el nivel de producción de saber.

El boceto hay que entenderlo como nuestra herramienta y nuestro método para producir saber sobre lo que queremos hacer. Para comprender e interrogar el problema — si es que no fue dado — y empezar a producir saber, formalizando el pensamiento. Eso es un boceto; que se va perfeccionando en la medida que uno va produciendo más saber.

Por ejemplo, primero dibujas una raya que simulaba el título del afiche, luego hiciste un rectángulo gris que era un rectángulo casi circular, con unas rayas grandes arriba y un círculo que seguramente es el núcleo. Abajo otra rayita chiquitita, que es el apoyo del núcleo o información. Ahora esas después esas rayas ¿qué son? Letras palo seco en 2 líneas, 3 líneas, una sola gruesa en bold, están veteadas, o se vienen abajo, van a corte? Bueno esto es ir avanzando, y es lo que hace que los alumnos incluso no quieran mostrar sus primeros bocetos porque les parecen feos. Pues no son feos, es que todavía tienen poco conocimiento. Lo feo en nuestro caso es cuando algo aún no es, porque tiene poco saber. El poco saber es porque el boceto no refleja ninguna voluntad o intención. Cuando se empieza a formalizar la voluntad de «esto es lo que quiero hacer», la cosa puede no gustarte, pero es sólida, y comprendemos de qué va.

Entonces el boceto en realidad es el largo estadio de producción del saber hasta que se llega al punto en el que uno dice bueno es hasta acá. A partir de ahí ya se puede hacer el legajo técnico, el arte final, los originales, que también son un boceto, pero sobre

un saber ya producido, que es de carácter más representativo y no productivo cómo los primeros.

E: *Desde su perspectiva, ¿por qué y para qué se boceta en el diseño de Comunicación Visual?*

P: Siempre es para producir saber. Siempre. Sino cuál es el sentido. Solamente hay una instancia, en la muestra, donde uno tiene que mostrarle a un cliente, comitente o incluso al docente, como queda, donde no es producción de saber, el saber ya está producido. Hay que tomarse un esfuerzo, un trabajo, pero en realidad ese boceto no tiene un valor proyectual, ya está hecho el proyecto. El drama de las disciplinas proyectuales es que no producen saber mediante la elaboración intelectual o textual, o en todo caso sí en lo textual del modo que lo ve Llovet, donde un texto se va desarrollando a medida que lo dibujas, que formalizas.

Si no hay una formalización entendida en el amplio sentido de la palabra —porque una fórmula química también es una formalización— digo formalización como configuración de formas, ahí empieza a ser un pensamiento de diseño, donde uno puede hasta interrogarlo «¿Esto es lo que yo quería?». En ese proceso se produce el saber, formalizando: dibujo, interrogo, respondo con dibujo; y así otra vez.

El pensamiento visual en este caso es producir conocimiento, es producir saber. Cuántas veces en la docencia nos encontramos con la pregunta «¿Profesor puedo usar Garamond?» «Depende. Formalízalo y lo vemos. Elegí una variable, un cuerpo, una medida, una interlínea; ubícalo en una dirección, con un fondo. Dale un color y un tono, ponelo en relación a otros elementos dentro del soporte, y ahí lo vemos y lo discutimos.» Esto es producir conocimiento.

E: *Considerando lo específico de la disciplina: ¿Encuentra alguna diferencia entre el boceto de diseño de comunicación visual y el boceto de otras disciplinas del diseño como el arquitectónico o industrial?*

P: Bueno yo no coincido con el movimiento moderno, lo cual no es ninguna genialidad de mi parte, pues tengo la ventaja que me da el verlo casi un siglo después. Pero digamos, la idea de que hay una sola actividad proyectual que pueda dar cuenta de todo no sirve. Lo que hay que saber para diseñar una casa, no tiene nada que ver con lo hay que saber para diseñar un diario. Son especificidades, experticias y habilidades totalmente distintas. Lo único que tienen en común es la actitud proyectual, es decir,

hay un pensamiento que debe materializarse de a poco, en etapas, formalizando y produciendo saber. En este sentido sí, es lo mismo.

Hay diferencias específicas, por ejemplo nosotros trabajamos con el objeto, ellos no. En nuestro caso, el dibujo termina siendo el objeto. Estoy generalizando, pero vos sabés que nuestro dibujo del sitio web termina siendo el sitio web. En la arquitectura no, el dibujo del edificio después hay que construirlo.

Pero finalmente son distintas instancias del proyecto, y yo creo que ellos usan el boceto del mismo modo que nosotros, sin ser un experto y más allá de que soy arquitecto también, lo que creo es que como instrumento con sus particularidades, funciona de la misma manera.

E: Anteriormente, se refirió al boceto en términos de estadios de amplitud y de profundidad, donde en ellos hay diferentes gradaciones. ¿Piensa que existe una clasificación o tipología de bocetos de diseño de comunicación visual? ¿Cree necesaria una sistematización?

P: Sí, es lineal, pero uno puede dividirlo en etapas. Y aquí dale el nombre que quieras, puedes ponerle grado uno, grado dos, grado tres, o si quieres ser más específico de uno a diez. Pero en realidad es eso, los primeros esquemas o garabatos que uno hace para entender por dónde empezar, inclusive para desbloquear otros procesos más psicológicos que tienen que ver con lo proyectual pero no es el proyecto en sí. Y después se avanza en matices relacionados con el nivel de profundidad en la producción de saber. Se puede poner el corte donde quieras, pero es como tratar de poner un corte en la evolución de un sujeto. ¿Dónde se pone el corte? Sí. Hay categorías como infancia, pubertad, adolescencia, pero en definida resulta una aproximación. Yo creo en este caso en el boceto más como un continuum, es un continuo con distintos niveles de producción de conocimiento. Si vas a buscar bibliografía sobre eso no creo que haya, y está bien, eso no es una deficiencia nuestra.

Se puede utilizar la terminología que se quiera, a menos que esté super convencionalizada, que no es éste el caso, no hay una sistematización y no creo que haga falta tampoco, por algo no lo está. Se trata de un continuo de producción de saber que se va formalizando hasta que uno dice «bueno, basta, es hasta acá».

E: *¿Considera que el boceto es una herramienta exploratoria para el proceso, un resultado alcanzado del proceso o ambas?*

P: Siento que ya lo charlamos en las preguntas anteriores. Creo necesario aquí hacer una salvedad. No hay que perder de vista que yo te estoy hablando del ejercicio de la profesión, aunque esté mezclado con la docencia. Como instrumento pedagógico, es lo mismo pero hay que manejarlo de otra manera. Yo estuve hablando en términos muy generales, que incluyen a la docencia.

E: *En relación a la realización del boceto y las técnicas: ¿Considera que existen diferentes técnicas para construirlo?*

P: Tomemos el ejemplo de la arquitectura, que también menciono mucho en clases. Las viviendas pueden ser de muchos tipos, ahora algunas piden ciertas tecnologías. Si uno quiere hacer un chalet de vidrio y acero, ¿te parece? Si tu afán es vivir en un chalet salvo excepciones y transgresiones, en general hay proyectos que piden ciertos materiales y demandan cierta manera de ser. Pero cualquier técnica te puede ser útil, mientras sea con la que te sientas mejor. Es decir, yo necesito siempre primero usar la mano, soltarla un poquito. Puedo empezar en la computadora, si los tiempos son escasos sobre todo, pero cuando arranco por la computadora no hago otra cosa que copiar-me a mí mismo, porque hago lo que generalmente ya sé, no produzco nuevos saberes en esto que te decía del dibujo.

E: *¿Cuál es el rol que ocupa para usted el boceto en la enseñanza del proceso de diseño?*

P: Bueno, creo que no se puede enseñar diseño sin bocetos. Me lo habrás escuchado decir en las clases inaugurales. «Nuestra manera de producir conocimiento es dibujando. El único consejo que les puedo dar es que dibujen, dibujen, y dibujen.» Porque así no solamente se produce conocimiento sino que se produce un conocimiento sobre el cuál se puede interactuar, sino qué sentido tendría la docencia. Por supuesto esto está vinculado también a la enseñanza pública, gratuita, a la Universidad, a toda la estructura de producción de saber que tiene un País y un Estado. Aunque parezca algo banal, esto importa mucho. Se supone que hay un ministerio y un estado que nos habilita a nosotros, a las universidades para dar un título y ellas cuentan con nosotros para que digamos que este estudiante aprendió lo que tenía que aprender.

Ahora bien, ¿esto como se hace? En Derecho puede que sea hasta una técnica pedagógica que la gente charle y discuta entre sí sobre el Derecho, pero la verdad que tam-

bién se puede decir «lean tal capítulo que luego lo discutimos y les hago preguntas en un exámen». En Diseño pasa un poco lo mismo.

Por otra parte, es muy difícil objetivar lo que el boceto está diciendo, generalmente la gente lo confunde con un enunciado propio, entonces no puede ver desde adentro de su propio enunciado que está bien o mal. Pero sí lo ve en el que está al lado, porque ya él no está involucrado. Entonces el boceto es también un objeto para compartir saberes que no pueden ser producidos por un solo individuo, sino que todos juntos van poniendo en evidencia distintas problemáticas. Entonces el boceto, esa formalización, sirve para que todos vean de qué estamos hablando.

Por ejemplo en el taller lanzamos la ejercitación, explicamos el trabajo práctico, doy una clase, desarrollo ejemplos, muestro como son los objetos y los analizo. Bueno ahora háganlo ustedes, sino no hay producción de saber ni intercambio de saberes, ni dinámica de grupo, ni técnica para sobrellevar la Universidad Pública. Pero aún si no fuera Universidad Pública y tuviéramos solo diez alumnos, yo haría lo mismo con los diez. Porque es una técnica interesante para volver amena la clase, para mantener la atención, la concentración y el estado de alerta. Pero también porque los procesos de aprendizaje, a dónde llegan y con qué nivel de solvencia es diferente en cada estudiante, transcurre en tiempos diferentes. Entonces, lo que puede compartir hoy produjo Pedro, mañana fue María y pasado Juan. El único modo de compartir e interactuar con esos saberes es con el boceto, porque es nuestro modo de producir saber. Conversando oralmente no vamos a ningún lado, el saber se agota en la presentación y en cierto análisis.

E: ¿De qué manera se trabaja con bocetos en los Talleres de su Cátedra? ¿Destina un tiempo específico de la clase para bocetar?

P: Depende de la complejidad del ejercicio. La complejidad va a determinar cuánto tiempo de trabajo hay y como se planifica entre clases y en clase. Después hay diferentes técnicas, a veces una de las técnicas es hacer copiar. Uno hace copiar algo para que se encuentren con las dificultades que la propia copia les pone en evidencia. En general, a mí me gusta más el proceso de explicar de qué va algo, pero sabiendo que esa explicación hasta que no confronte con la formalización, con la producción del saber del dibujo, no va a servir. Entonces lo principal es explicar qué se pretende y soltarlos al ruedo.

En general lo que pasa es que no les sale, entonces ahí se puede empezar un proceso de interrogación respecto de lo que no sale, sino, no sabes ni siquiera qué es lo que tendrías que enseñar, si es que hay algo que enseñar en algún momento.

Entonces primero vos explicas, lo que fuere, un afiche, una marca, un diario. Explicas como se hacen, de que se trata, y les decís bueno, ahora háganlo, y les inventas un caso, una excusa. Recién ahí el estudiante se encuentra con lo que sabe y con lo que no sabe, y con su producción es del único modo en que vos poder ir avanzando en la docencia; sino como avanzar y sobre qué cuestiones. Cuando los estudiantes comparten esas formalizaciones, nosotros como docentes trabajamos en lo vemos «sabes que pasa acá, tal cosa, tal cosa y tal cosa.» Con esas formalizaciones (bocetos) es el único modo de producir conocimiento.

Uno primero debe contar con que el alumno cuando llega tiene ciertas habilidades instrumentales y sino, hay que formarlo en eso. Para eso se supone que está el Taller introductor, el Taller 1, el denominado ciclo básico.

Igual, se sigue aprendiendo a dibujar, porque no se termina nunca el aprendizaje en eso. Pero después de explicar las teorías y de mostrarles ejemplos, tenes que largarlos a que produzcan. Y ahí en esa producción van apareciendo problemas que un docente avisado utiliza para que puedan sortear esos escalones y puedan seguir profundizando.

E: *Y en esta producción, ¿es necesario saber dibujar o tener algún tipo de experiencia en ello?*

P: No, pero ayuda. Digamos, yo soy un mal dibujante, eso hace más lento el proceso de producción de conocimiento. De todas maneras, tampoco usamos la computadora super eficientemente los que no sabemos dibujar bien, y nos cuesta imaginar ciertas cosas, porque no sabemos como dibujarlas. Entonces eso también te obtura un poco la imaginación de ciertas posibilidades formales. Pero nada más, solo vas un poco más lento.

Aquellos que dibujan bien, si además son inteligentes y tienen recursos, van más rápido, porque producen conocimiento más rápido. Es como tener más lenguaje, te resulta más fácil escribir. Cuando no tenes lenguaje te cuesta escribir un texto, hasta que formalizas tu escrito te lleva más tiempo.

También hay que separar el componente gráfico plástico del dibujo, porque aquellos que dibujan bien producen dibujos bellos, y muchas veces se quedan ahí y eso les impide avanzar, se quedan con los «brillos».

E: *¿Usted considera que el boceto, aplicado en la enseñanza es diferente en la profesión?*

P: No, es prácticamente el mismo. Lo que ocurre es que a veces en la profesión a veces te envías y, también la dinámica cotidiana del tiempo y el dinero tienen un valor que no es el mismo que en la enseñanza. Entonces, ya no dibujas porque tienes ciertos recursos más bien mecánicos, no te digo al extremo de copiarte a ti mismo y siempre todo igual; pero más o menos uno ya sabe que pasa si realiza ciertos esquemas y procedimientos. Ya no lo bocetas porque ya sabes como es.

La intensidad con la que te aplicas a ello es diferente y muchas veces sos más rápido porque hay cosas que ya sabes como son, a causa de haberlas hecho antes.

E: *En relación al boceto como investigación de la idea y al boceto como presentación de la idea: ¿cuál crees que tiene mayor incidencia en la enseñanza del proceso de diseño?*

P: Rápidamente podemos decir que uno boceta para dos cosas: para producir saber o para mostrarle algo a alguien. Son las dos maneras del dibujo. Una es puramente exhibicionista, que es el arte final. El arte final no sirve para nada en la instancia formativa del diseñador, vos ya aprendiste, ya sabes, ya está todo. Sirve para otras instancias, convencer a un cliente, mostrar al imprentero si es impreso o al programador si es digital de como tiene que quedar visualmente el objeto. Pero en la enseñanza es más para una verificación o comprobación del saber aprehendido que otra cosa. Se puede decir que seguís produciendo algo de conocimiento, poquito, pero cuando es arte final, es arte final. Así va a quedar, es simplemente para reproducirlo.

Lo otro no es para reproducir, sino para producir. A mí me interesa más el boceto para la producción del saber. Creo que el boceto para presentar ideas no es más que la confirmación del saber ya adquirido. En cambio en el otro hay mucho más para trabajar como docente, y hace más ricas nuestras prácticas. Se puede interrogar, pensar, reflexionar, discutir e intercambiar. No se puede pensar en enseñar sin esto.

E: *Al pensar en la producción del conocimiento y la enseñanza del proceso de diseño: ¿cree usted que pueda concretarse ante la ausencia de bocetos?*

P: No, me parece que no, que es imposible. Me parece que no podemos prescindir del boceto, ni desde el punto de vista pedagógico, ni institucional, ni disciplinar. En términos generales sería como decir que se puede escribir literatura sin saber escribir. En todo caso podrías ser un transmisor oral de historias, podrías inventar historias, pero aunque sea para decirlas necesitas de cierta estructuración previa que te da el boceto.

Sino, es que ya lo hiciste anteriormente, digo en algún otro momento, lo pensaste. Si alguien sin bocetar arma un diseño, es porque ya lo había bocetado antes. Me refiero a que ya lo pensó en su cabeza en otro momento y quizás sin darse cuenta o ser plenamente consciente, en algún lugar lo bocetó. Son casos muy excepcionales aquellos que sin bocetar pueden avanzar, si lo hacen, es porque el saber ya fue producido con anterioridad.

No se puede enseñar a diseñar sin bocetos y sin bocetar; sería como enseñar diseño teórico sin lo más rico e interesante que tenemos, el hacer.

ENTREVISTA A PROFESORES TITULARES Y ADJUNTOS (CÁTEDRA A)

E: Entrevistador | P: Profesor 02

E: *¿Recuerda su ingreso a la Docencia del diseño? ¿Qué lo motivó? ¿Realizó algún tipo de formación docente?*

P: Oficialmente ingreso en el 2003 a la docencia, con un cargo. Previamente hice pasantías que fueron como parte formativa y docencia en otros espacios no universitarios que me dieron cierta experiencia. La motivación fue un interés personal por seguir capacitándome en el momento de la pasantía y de vivir la experiencia docente. Por otro lado me recibí durante la crisis del 2001, y tenía un superávit de tiempo libre debido a que en ese momento no había —o yo no tenía— suficiente trabajo profesional e independiente como para dedicarme full tema al diseño entonces la docencia era un complemento. Pero todo se dio como una extensión de la carrera en sí.

E: *Desde su experiencia, ¿podría comentarnos brevemente como se estructura la cátedra y cuál es la propuesta pedagógica que la sustenta?*

P: El taller funda su lineamiento es los tres pilares propuestos por nuestro profesor titular, Teoría, Oficio y Cultura. Planificamos la enseñanza del diseño en base a ello, a partir del desarrollo de trabajo práctico que se que se apoyan en la teoría; a la vez se aprenden y se enseñan herramientas del oficio, de saberes y de capacidades que llevan a ir conociendo el universo de los estereotipos y los significados existente en la cultura que se trabaja; y que todo lleva a aprender el diseño gráfico y a diseñar.

E: *¿Qué representa para Usted un boceto de diseño? ¿Podría definirlo?*

P: El proceso de diseño supone varias instancias de bocetos. Entiendo entonces que los bocetos son un acercamiento o un primer intento de resolución de la pieza final —o del objeto final— con herramientas accesibles y en tiempos relativamente acotados. Tienen la cualidad de ser ajustados, modificados y la posibilidad de visualizar cuestiones que luego se irán puliendo o modificando para llegar a la pieza final. Son los pasos necesarios para la visualización o intentos previos de resolver cuestiones juntas o por separado que se van a ir puliendo o descartando hasta llegar a la pieza final.

E: Desde su perspectiva, ¿por qué y para qué se boceta en el diseño de Comunicación Visual?

P: Bien, en el aprendizaje del diseño es una herramienta de producción de saber, de generación de saber. Al bocetar uno va entendiendo cuestiones y va ensayando como si fuera un entrenamiento previo a las capacidades de generar una pieza de arte final. Ese ensayo dispara aprendizajes, con la prueba y el error. En lo profesional uno hace ensayos de posibles caminos para resolver un mismo problema. En lo pedagógico, en la enseñanza, el estudiante debe bocetar porque debe equivocarse, para poder aprender.

E: Considerando lo específico de la disciplina: ¿Encuentra alguna diferencia entre el boceto de diseño de comunicación visual y el boceto de otras disciplinas del diseño como el arquitectónico o industrial? ¿Cuáles?

P: La diferencia principal es que en la pieza de comunicación visual en términos proyectuales, lo que uno hace como arte final es la pieza en sí misma. En otras disciplinas la pieza que realiza como arte final no es el objeto en sí mismo. Proyecta algo —por eso son proyectuales—, visualiza algo que después va a tener otra conformación, otra forma, visualiza algo que después va a concretarse de otra manera. Y en el DCV, más con la llegada de los soportes digitales, la retirada de la impresión, cada vez más lo que uno hace es la pieza en sí y no algo que después se va a imprimir o reproducir con otros recursos. Entonces, en el boceto de diseño se va conformando la pieza final, y en el de otras disciplinas proyectuales, va conformando un algo que proyecta otra cosa.

En el DGV el boceto se convierte en la realización del objeto. De hecho las capacidades de bocetar de un diseñador, pueden ser grandes virtudes para el desarrollo de la pieza final. En otras disciplinas, el boceto a pesar de tener un estatus estético, el mismo no afecta el resultado final. En nuestra disciplina sí, porque aprendemos a bocetar, y a la vez aprendemos a dibujar, aprendemos a hacer letras, que pueden ser usadas así como uno las dibujó o más pulidas. En otras disciplinas proyectuales supongo que la mano tendrá una influencia sobre la morfología final de los objetos a diseñar, pero después pueden ser generados casi matemáticamente o generados de otra manera.

E: Mencionó antes que el boceto es un entrenamiento ¿qué pasa con los estudiantes que muchas veces plantean que no saben dibujar o bocetar, que lo tienen en la cabeza pero que el dibujo no lo saben hacer?

P: Con práctica y más práctica. Al entrenar el dibujo entrenas el ojo, las proporciones, las escalas, la morfología, las cuestiones compositivas. Se va entrenando todo

junto al bocetar. Es como un deporte, entrenar te mejora tu performance, y en el dibujo se desarrollan también capacidades, más allá de la virtud que tiene el boceto de ser corregido, de ensayar cosas por separado; me parece que ese gesto es la impronta que luego puede llegar a verse. Sobre todo en las piezas que tienen mayor carga de dirección de arte, cuando uno no está resolviendo cuestiones técnicas y de oficio, sino que además está volcando un valor estético sobre la pieza. Mientras más sea el valor estético de la pieza, más importancia va a tener el boceto y mientras más bocete uno, más va a llegar con el valor estético.

E: En relación al boceto y sus formas: ¿Piensa que existe una clasificación o tipología de bocetos de diseño de comunicación visual? ¿Cree necesaria una clasificación?

P: Casualmente hoy lo hablamos con las chicas acá en el estudio y les decía, sin teorizar demasiado en el tema, que existen dos grandes tipos de bocetos: el que uno hace para tomar nota de algo, el primer «mamarrachito» rápido que es como una nota visual de los elementos compositivos, de una cierta estructura genérica y vaga; y por otro lado está el boceto que empieza a resolver problemas particulares de la pieza. Es decir, si yo hago un garabato de hombre palito, ese hombre palito es una especie de nota en un soporte o campo, que dice acá va a haber un hombrecito de manera muy genérica, pero que no resuelve cuestiones particulares. Resuelve más un cúmulo de contenidos y un esquema muy básico de posible diagramación pero en realidad cuando uno se pone a hacer el volumen de esa persona, o ese pictograma de lo que sea de eso que se garabateó como hombre palito, empiezan a aparecer los verdaderos problemas compositivos, estéticos, retóricos, etc; que en el otro eran imposibles de resolver.

Es síntesis, serían el boceto nota Reflejo de cosas rápidas y esquemáticas, y después el boceto donde uno empieza a ensayar el contenido. El boceto nota hasta incluso lo puede hacer el cliente. Por ejemplo un storyboard. Está el storyboard de «hombre palito» y muy estructural en tipo de escena y encuadre, posiciona elementos, marca tiempos, etc., de manera esquemática; y después está el storyboard que empieza a resolver cuestiones más estéticas, de gestualidad, vestuario, poses, planos, etc.

El primero tiene que ver más con un carácter informativo, como el crudo en cantidad de elementos y un esquema muy burdo de diagramación. El otro se aboca a las cuestiones estéticas, semánticas y retóricas.

E: *¿Considera que el boceto es una herramienta exploratoria para el proceso, un resultado alcanzado del proceso o ambas?*

P: Uno boceta todo el tiempo. Además el diseño es algo que si uno no le pone un marco temporal puede ser indefinidamente perfectible. Son pocas las veces en donde uno se dice «a esto ya no le puedo mejorar más nada». Entonces, en ese camino hay un corte donde uno pasa en limpio, y ahí el boceto deja de ser un boceto y pasa a convertirse en la pieza de arte final, pero que podría ser una pieza más del proceso donde se puede seguir bocetando, y convertirse en un boceto de un proceso más complejo o más amplio. Los bocetos también son ensayos realizados en un tiempo, existe un corte donde uno dice hasta acá, es esto.

¿En qué momento el boceto deja de ser boceto? En el momento en el que uno arbitrariamente dice «bueno voy a pasar en limpio esto, es por acá y hasta acá. En el dibujo y la ilustración es frecuente ver que el mismo boceto resultó luego convertirse como arte final, salvo que haya un cambio de técnica necesario. Muchas veces uno trabaja en lápiz o en tinta y dice «che esto está buenísimo, vamos a dejarlo así, porque si después lo escaneo o lo vectorizo, va a perder la expresividad».

En la música, los softwares de producción musical, hacen que en un mismo proyecto uno vaya bocetando, esbozando sonidos, filtros, que se van puliendo y puliendo y en un momento es la canción terminada. Ese mismo proyecto de boceto se convirtió en la canción final.

E: *En relación a la realización del boceto durante el proceso de diseño: ¿Considera que existen diferencias respecto de los materiales y técnicas para construirlo?*

P: Las técnicas manuales representan la mayor virtud en este campo, porque permiten controlar rápidamente las herramientas porque las aprendemos a usar desde chicos, en términos generales dibujemos mejor o peor. Ahora empiezan a competir las herramientas digitales como algo novedoso. Sin embargo, para mí las manuales son mejores porque tienen la virtud de ser modificadas más rápido, y uno tiene además esa idea de que por poder ser borrado o usado suavemente y luego reforzado en el trazo para consolidar la línea, hace que uno pueda ensayar más rápido y corregir más rápido de una manera accesible, con posibilidades expresivas y sensibles.

Hoy la herramienta digital se va acercando a eso, porque los trazos pueden hacerse igual de rápido, pero sucede que muchas veces las posibilidades digitales hacen que uno pierda de vista cosas. Por ejemplo, la posibilidad de hacer `ctrl+z`, `ctrl+c` y `ctrl+v`, hacen

que los trazos no convivan entre sí, y uno no puede visualizar los caminos realizados, se pierde la instancia comparativa de ver todos los trazos realizados, de la manera que los puede ver si estuviesen dibujado con el lápiz.

Esa visualización comparativa y de visualización rápida, y de despreocupación en la modificación, si se puede lograr eso en el boceto es una virtud. Cuando el estudiante tiene miedo a equivocarse en un boceto, el miedo al papel, el miedo a no hacer el trazo correcto la primera vez; ahí es un problema y le cuesta bocetar.

Cuando es más intrépido y desprejuiciado a la hora de poner el lápiz en el papel, ese boceto está enriquecido porque tiene todos los caminos visualizados, tiene las posibilidades, conviven en el soporte, donde está un boceto y al lado o arriba se dibujan opciones o se prueban variantes de vista o de posición. Los bocetos realizados directamente en la computadora devuelven la capacidad de que todo parezca arte final, y uno lo trabaja con esa lógica, y no se permite la comparación espontánea y despreocupada.

Entonces, por más que hoy en día una tableta de dibujo profesional tiene todas las herramientas para simular y dibujes igual o mejor de cómodo, los bocetos resultantes tienden a ser más tímidos y con características del pasado en limpio, del arte final, y eso lleva a no ensayar tanto, a no probar y equivocarse.

Todo esto es si hablamos del dibujo. Con la fotografía y el collage ahí sí pasan otras cosas, porque ahí si la herramienta permite recortar, buscar en internet, editar más rápidamente, montar y desmontar que si uno lo tuviese que hacer a mano, demoraría mucho tiempo. En el collage, los medios digitales de boceto están en mejor posición, son más accesibles las herramientas para bocetar y agilizan el proceso. Por ejemplo, una fotografía analógica (impresa) no se puede agrandar o achicar tan fácilmente, se debe escanear o fotografiar, volver a imprimir o fotocopiar en escala, cambiar los colores, los tonos, etc.

En el dibujo, uno tiene esas herramientas en la mano, hace una representación más grande o más pequeña, cambia las vistas, las posiciones, los encuadres, etc.

E: En el proceso de diseño, ¿cómo se aplican? ¿en cualquier momento o solo al comienzo o al final?

P: Bueno sí. Si nos enmarcamos en la enseñanza y el aprendizaje del proceso de diseño, siempre prefiero un inicio a mano y con herramienta de trazo, por lo menos para generar una especie de estructura compositiva con cierto acabado de información útil, previo a pasar a la computadora.

Ya como profesional, en algunos casos uno ya sabe que la herramienta del boceto va a ser más rápido digital y uno puede empezar por trabajar en la computadora, caso collage fotográfico, y tal vez uno no se tome el tiempo de lo manual. Aún así, yo preferentemente hago algún «dibujito» a mano.

E: ¿Cuál es el rol que ocupa para usted el boceto en la enseñanza del proceso de diseño? y ¿Por qué?

P: Es fundamental. Es el entrenamiento del músculo creativo. Es el ejercitar el músculo creativo, tanto técnica como estéticamente. En comparación con el deporte, es donde uno no juega directamente el partido, sino que hace ejercicios y ensayos de cómo pueden responder a ciertos problemas que luego surgen en el partido.

Es aquello que uno hace para llegar a algo sin que sea ese algo, y que es necesario. Tengo que correr una maratón, pero tengo que ir a hacer pesas. Bueno esto es lo mismo, tengo que hacer un afiche, bueno pero primero tengo que hacer unos bocetos que no van a ser el afiche, van a hacer un paso previo.

Es adquirir herramientas que resuelven problemas para poder desenvolverse en el campo y resolver piezas finales.

E: ¿De qué manera se trabaja con bocetos en los Talleres de su Cátedra? ¿Destina un tiempo específico de la clase para bocetar? ¿Cuánto y Como?

P: Sí, hay dos tipos de momentos de bocetos, que es el boceto del alumno en su casa a medida que avanza en el trabajo, y en el que hace un corte y un pasado en limpio para la corrección de clase. Ese corte no lo llamaría un boceto per se, porque representa un corte en el proceso y simula ser más parecido a una pieza final. Y el otro momento del boceto es posterior a la corrección, se destina un tiempo para abordar rápidamente en clase los problemas que se enumeraron en la corrección, para tratar de llevarse algo mejor resuelto para trabajar en la casa.

En algunos proyectos, depende de cómo sea el calendario, se lanza el proyecto y directamente se los pone a bocetar en clase, pero por lo general no suele haber tanto tiempo en clase para bocetar, se aprovecha más para corregir.

Luego los bocetos se entregan en el proceso y se califican también. Y nunca funcionan de la manera que uno espera, realmente las expectativas nuestras respecto al boceto hoy en día son más altas de lo que logramos que se bocete. Hay como una fuerza por no bocetar, por hacer una vez y llevarlo a clase, y eso no representa la actividad

de bocetar, bocetar es hacerlo muchas veces, evaluarlo, corregirlo, redefinirlo, etc. Últimamente los alumnos van con las posturas de llevar algo a clases como si eso no lo tuviesen que corregir, y para nosotros es importantísimo que lo haga muchas veces hasta llegar al momento de la corrección, que ensaye muchas cosas y que se equivoque muchas veces, la mayor cantidad de veces que pueda; así cuando uno le devuelve una corrección, una explicación de porqué está bien o mal, eso se comprende mucho mejor.

E: Me interesa indagar en su posición, Lo producido entre clases entonces, ¿es boceto o no?

P: Sí, es un boceto. Los chicos llegan a su casa y se ponen a dibujar y eso debe quedar registrado en la carpeta de proceso, todo lo producido entre corrección y corrección. Y bocetan, pero cada vez menos, o sea, hay que insistir mucho en eso. A lo que yo no llamaría boceto es a lo que llevan a corregir porque es un corte, que podría ser como un pequeño deadline en el proceso. Ya sería un pasado limpio.

Dependiendo del trabajo o ejercicio, a veces ese pasado en limpio no existe y se tiene que dar esa instancia de corrección de bocetos, por ejemplo la infografía. Nosotros abordamos la infografía como una de las piezas que más correcciones a modo de «no pasado en limpio» se hacen, previo a unos cortes de simulación de arte final.

Por ejemplo para un sistema de pictogramas, probablemente de clase a clase, tengan tiempo de hacer muchos bocetos y también de pasar en limpio los seleccionados como un corte.

Hay un límite difuso entre el boceto y la pieza final. Tiene que ver con los cortes. Nadie haría un diseño exactamente igual a como lo hizo hace diez años, y no me refiero a lo contextual, me refiero a la cuestión de los saberes. Entonces, si una pieza se pudiera seguir en el tiempo durante diez años, esa pieza seguiría mutando.

E: ¿Qué diferencias y/o similitudes encuentra entre un boceto realizado en el ámbito de la enseñanza y otro realizado en el ejercicio de la profesión?

P: En la enseñanza, siempre se espera que en el boceto uno se equivoque, por eso es el boceto y no la pieza final, son ensayos previos. También en el aprendizaje hay parte de entrenamiento, uno entrena habilidades, que supone equivocaciones y errores que son advertidos por el docente. Bocetos con la posibilidad de ser corregidos, previo a la calificación. Es una apuesta previa a la pieza final, que permite advertir errores y virtudes previos a un momento de calificación.

En lo profesional, como te mencioné anteriormente, es el camino de ensayos que uno hace y que luego serán pulidos y convertidos en una pieza de arte final. El profesional cuenta con mayores conocimientos, saberes profesionales y disciplinares, que le permiten estudiar otras cosas de la resolución, y que probablemente pueda resolver el problema en menos tiempo.

E: En relación al boceto como investigación de la idea y al boceto como presentación de la idea: ¿cuál cree usted tiene mayor incidencia en la enseñanza del proceso de diseño? ¿Por qué?

P: Sin duda el boceto como investigación de la idea es mucho más importante que el boceto como presentación de una idea. De hecho, la presentación de una idea puede cambiar dependiendo de factores contextuales, pero la potencia del boceto como investigación debería ser lo más jugoso, porque ahí se explora, es donde están los aciertos y los errores en el aprendizaje. Recorrer caminos inciertos.

La presentación de la idea requiere de una finalización y de decir esto es lo que considero correcto, es el corte dentro del proceso de diseño que te contaba antes.

En el boceto todo está por suceder. Debería dar la posibilidad de que todo pueda ser modificado. Por eso vuelvo al principio de la charla, el alumno que tiene miedo a equivocarse en el boceto es el alumno que peor boceta, y el que menos le va a sacar el jugo al bocetar. Cuando uno se concentra en toda la posibilidad explicativa que tiene el boceto, investigativa, disparadora de posibilidades, por asociación libre, por caja negra, o cadáver exquisito, por absurdo o por racional que sea, las posibilidades que da son infinitas. Cuando uno considera que algo es correcto ahí se terminó el boceto, y el aprendizaje.

E: ¿Y eso en la clase, en un ejercicio, como se maneja? Los alumnos llegan a clase, se les dice cuelguen. ¿Cuelgan los bocetos o cuelgan solo el corte que vos haces referencia?

P: La idea es que cuelguen el corte también, porque ese es un ejercicio válido. Porque ayuda a pensar y definir, «bueno de todas estas cosas que pensé, creo que es por acá». Hay que hacer el esfuerzo por generar criterios y argumentos de autoevaluación, que vayan más allá de la intuición.

Ahí tiene mucha influencia el docente, cuando ve que hay algo más en lo que presentó el estudiante o si es lo primero que hizo, como para cumplir.

El alumno tiene el problema de que no nos da mucho acceso a los bocetos, que es algo que hay que mejorar, me hago cargo de ello. En muchos casos por los tiempos, por

la profundidad la complejidad de los programas, la masividad en la curricular, se complica de llevarlo a cabo, pero los estudiantes tienden a no darnos acceso a los bocetos, tiene como vergüenza, o bien es porque no los hizo, no le invirtió el tiempo suficiente para realizarlo.

Nos ha pasado también de ver procesos inventados, hechos una vez que entregaron o definieron el objeto final, algo que salta a la vista.

E: En la corrección ¿se corrige el boceto o el corte realizado al momento de la clase?

P: Pretendemos que el boceto y el proceso de bocetar sea tan rico como libre. Que boceten como quieran, como es un proceso individual, no se si todos los docentes tenemos las herramientas para corregir cómo bocetar o dibujar algo. Lo importante ahí es que se produzca, que se realice el boceto. Si quiere bocetar a lápiz o tinta aguada que lo haga mientras sea parte de un proceso reflexivo.

Es difícil enseñar a bocetar, por lo que te comentaba antes, pero sí consideramos necesario esos cortes, para advertir en ello aciertos o errores en los resultados. Adonde se está llegando y ahí hacer correcciones y devoluciones puntuales.

Pero la previa intuitiva y la búsqueda del boceto la tiene que hacer el alumno por su cuenta. El proceso metodológico para bocetar es, de nuestra parte, siempre una sugerencia. Empezar por relevamiento, investigar, buscar referencias, producir, releer, producir de nuevo, hacer una lista de cosas, etc.

E: Al pensar en la producción del conocimiento y la enseñanza del proceso de diseño: ¿cree usted que pueda concretarse ante la ausencia de bocetos?

P: Absolutamente no. Cómo no se puede enseñar a jugar al fútbol solo dando clases teóricas de fútbol. No se puede enseñar a diseñar, sobre diseño podemos hablar un montón, pero no se puede enseñar a diseñar sin que la persona.

Como dice Horacio Gorodischer, Teoría, Oficio y Cultura. Teoría es la que nos ayuda a someter a juicio nuestras decisiones, Oficio es el conocimiento práctico construido y que desarrolla nuestras habilidades y capacidades; y Cultura es lo que uno sabe y entiende del contexto que lo rodea para poder volcarlo en cuestiones comunicacionales, desde el sentido común hasta la construcción de estereotipos o la retórica. Pero sin el oficio, ese saber adquirido en el hacer, práctica más práctica, más práctica, ensayo-error, no es posible enseñar a diseñar. Enseñar diseño o enseñar a diseñar son dos cosas diferentes.

E: *Llegamos al final, ¿quiere sumar alguna reflexión final o síntesis?*

P: No más de lo que ya se charló. Sí agradecerle por el tema que elegiste entre todos los temas éste resulta muy interesante para reflexionar y pone en valor algo que para el diseño es importantísimo, el boceto.

Creo que es necesario que los docentes pensemos un poco más en estas cosas y en como algunas de ellas se encuentran arraigadas a ciertos nuestros hábitos y prácticas docentes que muchas veces no son lo suficientemente valoradas.

ENTREVISTA A PROFESORES TITULARES Y ADJUNTOS (CÁTEDRA A)

E: Entrevistador | P: Profesor 03

E: *¿Recuerda su ingreso a la Docencia del diseño? ¿Qué lo motivó?*

P: Creo que es vocacional. Fue sucediendo con la continuidad del cursado la pasantía la docencia pero no es que en algún momento dije: «bueno, me voy a dedicar a la docencia». Se fue dando a medida de que empecé los estudios, mientras cursaba hacía pasantías y empecé a involucrarme desde otro lugar con con los contenidos, con los alumnos y con los docentes. Empecé a armar clases para dar dentro del marco de las pasantías y me gustó. Me sentí más cómoda en ese lugar que por ejemplo escribiendo. Y bueno después me llamaron en particular de Tipografía y de Taller de Diseño para trabajar más cercanamente con algún docente en particular — cuando todavía no había tantos docentes—. Después bueno, seguí un tiempo más en tipografía en esa condición y como ya tenía un grupo a cargo en Taller, definí quedarme solamente en el Taller de Diseño.

E: *Desde su experiencia, ¿podría comentarnos brevemente como se estructura la cátedra y cuál es la propuesta pedagógica que la sustenta?*

P: El taller se organiza a partir de 4 niveles, dos correspondientes al Ciclo Básico (Taller 1 y 2) y dos al Ciclo Superior (Taller 3 y 4). La propuesta de nuestro profesor titular Horacio Gorodischer, se articula en el Oficio, Teoría y Cultura. Oficio como un saber acumulado de la profesión y de la práctica del hacer, Teoría como el cúmulo de saberes y herramientas conceptuales, analíticas y de procedimiento que utilizamos para producir saber y Cultura entendida como el dominio de los imaginarios colectivos, los estereotipos y las representaciones del contexto en el que se trabaja.

En el Taller 3, planificamos las ejercitaciones de los contenidos en base a la complejidad pretendida para nuestro nivel, teniendo tres categorías: Workshop, Trabajo Práctico y Proyecto.

E: *¿Qué representa para Usted un boceto de diseño? ¿Podría definirlo?*

P: Para mí un boceto es una instancia de pensar, de proyectar, de analizar y de permitirse abrir un abanico de posibilidades. También a veces es un ida y vuelta entre tomar conciencia de cuáles son los objetivos y aquello que se está queriendo diseñar. A veces uno se hace una idea y previa y cuando estaba bocetando empieza a entender a

redimensionar de qué va esto y el hecho de ir trabajando con casos análogos, con ver que hay dando vueltas en el imaginario acerca de esto y utilizando el boceto para para tomar conciencia de eso, es como que uno va entendiendo más lo que tenía como idea previa.

Y esto está vinculado con algo que vengo manejando desde lo lúdico, que para mí es muy importante: poner el cuerpo. Estamos en una era digital tan potente de la mente y de la imagen, que cuando uno pone el cuerpo pasan otras cosas. Hay sinapsis distintas, hay emociones que se conectan con eso distinto, se rememoran situaciones, entonces, la posibilidad de abrir a nuevos modos y al pasarlo por el cuerpo, en este caso sería la mano, es muy interesante y es como para pensarlo.

Cuando los estudiantes están reunidos y empiezan a bocetar, uno los ve y algunos están muy compenetrados y otros empiezan a intercambiar opiniones. Hay como una dinámica distinta que se genera, porque se hacen más presente. Están más conectados con uno mismo y con el otro. Ese traer al presente, ponerle el cuerpo al bocetar, hace que —sobre todo con los alumnos que tienen ideas super fabulosas e inimaginables que tienen— se pueda trasladar o bajar a lo concreto. Y que quizás son un mix de cosas que van surgiendo, que vieron, que las traen y que al ponerle el cuerpo se actualizan, se crean.

E: ¿En este caso usted piensa que ese boceto también ayuda a entender el problema o pensar el problema y a partir de eso generar una mayor interpretación o posibilidad de exploración?

P: Las 2 cosas, por un lado habrá más posibilidades y dará más asertividad.

E: Desde su perspectiva, ¿por qué y para qué se boceta en el diseño de Comunicación Visual?

P: Se boceta para pensar, para proyectar y prefigurar cosas que uno imagina, que tiene en la mente. Se boceta porque es un modo de pensar la instancia previa al diseño del objeto, y eso es el boceto, es bocetar. En el bocetar se involucran diferentes dimensiones a partir del uso de las distintas herramientas que pueda emplear para su realización. Por eso se boceta, para representar y conectar desde otros lugares con lo imaginado.

El boceto posibilita el pensar, y dependiendo de la herramienta puedo pensar y reflexionar desde lugares distintos. Me pasa en pintura, cuando yo hago un boceto a lápiz, no es lo mismo si lo hago sobre un papel sulfito o si lo hago sobre un papel de arroz. O si lo hago con el pincel y una tinta aguada a que si lo hago con el lápiz. Y no es lo mis-

mo si lo hago en línea al boceto (que esta es ya otra categoría) a que si lo hago en mancha, me deja ver cosas distintas al momento de pensar la imagen.

Lo que te decía antes, de poner el cuerpo, también puede generar una diferencia, así sea que esté diseñando algo digital. Si estoy pensando en una revista, ya estar armando la revista en papeles, así sea una servilleta plegada. El hecho de utilizar la mano y no solamente desde el pensamiento abstracto.

También, dentro de un proceso de diseño, uno puede bocetar en todas las instancias, porque el diseño no es algo lineal, y lo que permite el boceto es la posibilidad de reflexionar sobre lo que se hace y sobre lo que se hizo.

E: Considerando lo específico de la disciplina: ¿Encuentra alguna diferencia entre el boceto de diseño de comunicación visual y el boceto de otras disciplinas del diseño como el arquitectónico o industrial? ¿Cuáles?

P: Creo que pueden compartir el boceto como forma de explorar o pensar el problema. Pero en mi vinculación con el diseño industrial me hizo repensar mucho el diseño y en particular el boceto. En diseño industrial cuando uno le pide un prototipo, por ejemplo, es casi algo muy parecido a lo que nosotros en comunicación visual entendemos como Arte Final, un objeto que simule lo más fielmente posible al real o pretendido. En cambio cuando nosotros hablamos de prototipo, el mismo puede estar en alguna de esas instancias de boceto.

E: En relación al boceto y sus formas: ¿Piensa que existe una clasificación o tipología de bocetos de diseño de comunicación visual? ¿Cree necesaria una clasificación?

P: En lo que tiene que ver con lo contextual del Taller 3, así como algo más acotado, pensar en un preboceto, un boceto y un boceto anteproyecto; me parece que son tres momentos interesantes o categorías posibles y que tienen objetivos particulares. Ahora pensando en el diseño en general creo que también está vinculado a como se utiliza como herramienta. Me parece que hay una dimensión que tiene que ver con cómo se materializa este boceto que podría generar otras categorías pensándolo como algo más amplio no sobre puntualmente en el Taller 3.

Me pasa por ejemplo ahora que doy un curso de diseño de teatritos, una de las ramas de la ingeniería de papel que si bien no sé si específicamente se puede nombrar dentro del diseño de comunicación visual (depende del enfoque), pero para mí sí; y la materialización es fundamental para el boceto.

Yo creo que la herramienta que uno utilice para bocetar por ahí también puede dar diferentes categorías. No es lo mismo bocetar con un lápiz, con un fibrón, recortando y pegando o con una herramienta digital, como puede ser un programa de diseño. Es decir cómo aquello que utilicé para generar este boceto, también me puede dar diferentes categorías. Aún no las tengo definidas como tal y tal, pero es algo que vengo pensando bastante. Dentro de las categorizaciones, no solamente está bueno pensar el nivel dentro del proyecto, sino también la herramienta.

E: *¿Considera que el boceto es una herramienta exploratoria para el proceso, un resultado alcanzado del proceso o ambas?*

P: Ambas. Pero ahí me parece que depende mucho de qué contexto estamos hablando para ver si uno está tomando conciencia de que va pasando, sino son cosas que solo van pasando. Digamos, si uno como docente lo va guiando y le va diciendo al alumno ahora vamos a utilizar el boceto para esto o a tal hora necesitamos que esté definida tal cosa, entonces se hace un corte y uno toma conciencia de que ahí llegó a una instancia, o hay que llegar a un punto. Si uno está bocetando solo, puede ponerse ese punto de reflexión o no, dejar que transcurra el proceso y se va dando todo en paralelo.

E: *En relación a la realización del boceto durante el proceso de diseño: ¿Considera que existen diferencias respecto de los materiales y técnicas para construirlo? ¿El mismo tipo de boceto puede ser utilizado o desarrollado durante todas las etapas del proceso? ¿Por qué?*

P: Con el boceto no es que esté generando una pieza artística, el boceto tiene un objetivo. Depende del objetivo que tenga, va a ser pertinente o no. Entonces, si yo estoy generando un boceto que está muy cercano al arte final, porque necesito ver algo con mucho detalle, y bueno quizás el boceto que utilicé al principio y las herramientas que utilicé para pensar las ideas muy generales, quizás para esa instancia no me sean útiles. Todo depende del objetivo que tenga ese boceto. Para mí también es como pensarlo, si yo ya pensé en esto, porqué en la instancia final me voy a volver a poner a pensar esto, si ya lo definí. Entonces lo que quiero ahora definir es otra cosa, y si para ello necesito bocetar, lo haré, y en base a eso, al objetivo, será el tipo de boceto, la técnica, etc.

E: *¿Cuál es el rol que ocupa para usted el boceto en la enseñanza del proceso de diseño?*

P: Creo que un poco lo definimos anteriormente, el de reflexionar es uno, reflexionar sobre los modos de pensar y de ver, propios, actuales y particulares del ejercicio

que se esté dando. Y después, en particular en la consigna, de apoyo al diseñar dentro de las diferentes instancias, es parte del diseñar.

Si es apoyo o parte del diseñar, depende del objetivo que el docente quiera otorgarle a esa instancia del proceso. Digamos, por ejemplo, qué tipo de reflexión quiero que el alumno atraviese en ese momento: una que tiene que ver con pensar algo que le va a aportar a su proceso de diseño para diseñar la pieza o concretamente diseñar la pieza. Eso serían dos cosas distintas y las dos estarían planteadas como bocetos.

Te lo traslado a un ejercicio de pintura que hice la semana pasada y que me pareció buenísimo. En la cultura oriental hablan mucho de lo que para nosotros es copia o plagio como algo sumamente positivo. Lo ven como parte de un proceso, es más, se debía copiar al maestro. Nosotras estábamos estudiando a tres pintores de tres dinastías chinas distintas, y la profesora nos dio una obra de cada uno, con un mismo tema «los amigos del invierno». Y nosotras teníamos que captar el espíritu de esa pintura a partir de generar una pincelada lo más parecida posible, pero no es con el concepto de copia, sino que la idea era tratar de sentir lo que había sentido el pintor y ver que estaba transmitiendo esa pincelada, y luego tratar de generar una pincelada parecida. No era desde el análisis formal, como diciendo «esta pincelada es ancha, es fina, es rápida, es orgánica, etc.». Era meterse desde otro lado. Entonces, uno hacía muchas pinceladas hasta lograr algo. Es muy interesante como, en todos esos bocetos que hicimos, que fueron un montón, tratamos de sentir lo que sintió el pintor.

Esos bocetos, ninguno pretendía ser arte final, todos eran bocetos y el sentido era que fueran bocetos. Entonces estos bocetos que ninguno pretendía ser arte final, todos eran bocetos y el sentido era que fueran bocetos, estaban condicionados por el tiempo porque tienen que ser rápidos —que eso también es una cuestión, el boceto tiene un tiempo cómo tiene el proceso de diseño, que para mí es fundamental, porque no es lo mismo hacer un boceto en 2 minutos, que hacer un boceto en 15 minutos o en 2 horas—; y cuál es el objetivo, para qué es este boceto y que es lo que estoy buscando con esto. En este aspecto da la sensación de que a veces cuando damos clases no queda demasiado claro, para quien se hace el boceto y que estoy buscando explorar en ese boceto, no sé si me explico.

E: *¿De qué manera se trabaja con bocetos en los Talleres de su Cátedra? ¿Destina un tiempo específico de la clase para bocetar? ¿Cuánto y Como?*

P: En general siempre pedimos que lleven los bocetos. Las clases tienen una instancia de teórico, lanzamientos de TP y después siempre se trabaja con el boceto, sea con el boceto que han llevado, con lo que van a generar ahí como boceto, con el boceto expuesto de todos, con los bocetos particulares de algunos, con los del grupo; pero trabajo todo el tiempo con bocetos.

Es muy difícil el manejo de generar instancias que posibiliten bocetar en clase. Por ejemplo si uno pensara en que los alumnos llegan, tomás asistencia y le decís bueno ahora vamos a bocetar. Para poder hacer esto, no es que no se pueda, pero para hacerlo hay que generar todo un marco que anticipe que de algún modo va a ocurrir algo distinto y entonces le colocamos el nombre por ejemplo de workshop. Entonces hacemos una presentación, llevamos una consigna que tiene determinados objetivos, y puede que así se llegue a una instancia de boceto en un horario de la mañana no habitual.

Por lo general los alumnos llegan dormidos a la mañana y dentro de lo que es el Taller es como que está instalado en los alumnos —por lo menos talleres de nuestra cátedra— que hay instancias de corrección grupales y generales que se van moviendo dentro de la mañana, y entre los alumnos está instalado como que eso es lo que importa, que ahí uno obtiene «la posta». La etapa de reflexión individual a partir del boceto no es considerada por los alumnos, o al menos eso es frecuente de escuchar entre ellos. Entonces, para modificar el momento de la mañana, hay que generar algo especial, esto que te decía que le pusimos de nombre Workshop. Y sino es buscar un momento en que los alumnos ya se hayan cansado de escuchar devoluciones de los docentes o donde no estén tan receptivos a escuchar, sino que están en otro momento. Ahí es cuando uno les dice, tratá de bajar todo eso que escuchaste, de lo que pasó en tu trabajo, a algo. Y eso, mediante el bocetar, puede dar lugar a avances en el proyecto. Entonces lo que utilizamos es generar un pequeño recreo y después que venga el bocetar, y después un cierre de la clase con el docente en el grupo. Y esos bocetos, que a son significativos y a veces no son significativos como resultado gráfico, generaron ese momento de decante.

E: *¿Qué diferencias y/o similitudes encuentra entre un boceto realizado en el ámbito de la enseñanza y otro realizado en el ejercicio de la profesión?*

P: Lo principal, como te comentaba antes, es el objetivo. Cuál es el sentido del boceto, para qué se boceta, que se pretende con el bocetar. Un estudiante puede formarse

y entrenar habilidades, descubrir y explorar soluciones. El profesional puede que las sepa y solo produzca para comparar.

E: En relación al boceto como investigación de la idea y al boceto como presentación de la idea: ¿cuál cree usted tiene mayor incidencia en la enseñanza del proceso de diseño? ¿Por qué?

P: En el ámbito de la enseñanza, ambos son importantes como práctica, y me parece que ambos inciden en el proceso. Sin embargo, esa incidencia depende del docente en cuanto a si el docente tiene claridad qué rol está destinando a cada uno de esas instancias de boceto. Porque tranquilamente uno puede no plantear nunca esa instancia de que boceten en clase, de hecho pasa, es otra modalidad. En particular en el Taller 3 y en particular a mí me parece sumamente importante dar un espacio para que los estudiantes empiecen a adquirir o reforzar el hábito de bocetar a mano, que era lo que te decía antes de poner el cuerpo. Sino el boceto a mano casi que no se usa, que los alumnos pasan directamente al boceto digital y ni hablar del boceto material, de construirlo para empezar a ver el problema, como que lo construyen cuando van a imprimir y ahí se dan cuenta de muchos errores o contradicciones en el resultado, algo que no vieron durante todo el proceso. Si tienen que diseñar un folleto, no empiezan desde doblar el papel, o entender la problemática de los plegados, los pliegos y los módulos; sino que pasan directamente a la computadora y lo diseñan en el software «moviendo cosas en la pantalla».

Para mí, en el ámbito de la enseñanza, es responsabilidad de quien está a cargo de esa enseñanza, de guiar en cual es la finalidad de eso que se está haciendo, sobre todo porque depende el nivel del proyecto al que se quiere llegar, como no es para vender o no está comandado por cuestiones económicas o del mercado, sino que tiene que ver con objetivos concretos de que se aprenda algo concreto. Entonces el boceto es justamente lo importante es que sea guiado.

Entonces, ¿qué incidencia va a tener? Y la que el docente crea conveniente, no es lo mismo un ejercicio que un trabajo práctico, que dure tanto tiempo, que sea en primer año o trabajo final del Taller 4.

E: Al pensar en la producción del conocimiento y la enseñanza del proceso de diseño: ¿cree usted que pueda concretarse ante la ausencia de bocetos?

P: Imagino que se debe poder, a mí no se me ocurre como. Para mí es una herramienta muy válida. Quizás lo que yo meto dentro de la palabra boceto es un montón,

y quizás según algunas definiciones eso no sea un boceto y sea otra cosa, como las que te nombraba antes. Pero me parece que, para los modos que tenemos de pensar acá, en este momento, en Santa Fe, creo que sí. Si uno piensa en el arte tradicional y vas al Renacimiento y pensás en que tenías que copiar al maestro, quizás esa gran cantidad de copias que se hacían hasta llegar a algo no se si eran consideradas boceto o se las nombraba como tal, pero hoy para mí eso también sería un boceto.

Creo que también tiene que ver con el modo en que cada uno nombra el proceso, y en como pensamos en occidente, de las cuestiones que tienen que empezar y terminar. Porque el boceto habla de algo no acabado. Si uno piensa que lo que entrega el alumno en la entrega final es el final, terminó. Pero terminó porque se necesita dar un corte para poder avanzar con otro tema, y porque institucionalmente la estructura académica está planteada por calificaciones, demás. La estructura de sostén del aprendizaje tiene que ver con evaluar, y con poner tiempos y poder llegar a esto o lo otro. Ahora, eso ¿está realmente terminado? Para quien está terminado, y eso no podría seguir creciendo y evolucionando? Entonces de como se lo mire, eso también es un boceto, de una u otra cosa, que después podría ser, por ejemplo, una pieza en el mercado. Y si nos vamos al mercado, ¿está terminada? Está terminada porque al dueño le gustó o porque conviene para no se que cosa.

Si uno piensa en el fluir del diseño, hay que hacerse una pregunta ¿Cuándo está terminado un diseño? Si no está terminado sigue siendo un boceto, que me posibilita pensar otra cosa para seguir creciendo, digo si eso es el boceto. Entonces, creo que también tiene que ver con las instituciones, con los acuerdos, con este modo de pensar que tiene que empezar y terminar, y concretamente en lo académico tiene que ver con las estructuras de educación que tenemos hoy. Por eso se lo llama boceto. Para mí tiene que ver con todo eso, y en lo personal, es como que estas reflexiones vienen de hacer un contrapunto con Oriente, donde no hay algo que empieza o que termina, es un constante fluir, es otro modo de entender. Pero realmente no es tan importante lo que yo hago, sino que eso es parte del todo.

Entonces, yendo a esta cuestión como muy filosófica, para mí el concepto de boceto está muy cercano al diseño. El bocetar y diseñar. Depende de cómo uno pone el corte.

E: Pensando la metodología del formato taller y la producción de bocetos, me interrogaba si existe otra forma de enseñar y aprender la disciplina sin la idea del aprender haciendo.

P: Es que es muy humano, son aspectos muy hondos de la condición humana de la disciplina. Me impactó mucho una vez, en un congreso de juegos, un expositor muy reconocido internacionalmente, investigó el tema de la muñeca. Los ejemplos que mostró y a lo que llegó para mí fue muy significativo. Porque él mostró que la misma muñeca con la supertecnología y era la misma que la que hacían en una tribu perdida en el continente de África sin contacto con el mundo exterior, más que con ellos mismos, y que construían sus propios niñitos pequeñitos con paja. La estructura de la muñeca era la misma, y al jugar con la muñeca, estaban copiando a la mamá, al papá. La estructura de la muñeca era la misma, en México, en la tribu africana, en Europa. Es algo humano, copiando y observando y haciéndolo pasar por uno. La niña o niño, no iba a tener un hijito, pero hacía el hijito. Como uno aprende, es eso. Está el deseo puesto ahí y el deseo de algo, y entonces uno va a por eso.

Por eso es algo para mí de la condición humana, el pensar en el otro, la empatía. Fíjate que son muchas palabras que no tienen mucho que ver con lo académico, pero para mí tiene mucho que ver con eso, sino la comunicación de que se trata. Y en esta era que vivimos tan visual, la comunicación visual es clave en eso. Pero fijate cuantas cosas hay que no somos conscientes y que se manejan desde esos lugares.

E: Llegamos al final, ¿desea hacer alguna reflexión final o síntesis?

P: No, nada más. Me pareció super interesante el tema y el abordaje que estás proponiendo. Creo que puede aportar mucho para la reflexión acerca de los modos utilizados para la enseñanza.

ENTREVISTA A PROFESORES TITULARES Y ADJUNTOS (CÁTEDRA A)

E: Entrevistador | P: Profesor 04

E: *¿Recuerda su ingreso a la Docencia del diseño? ¿Qué lo motivó? ¿Realizó algún tipo de formación docente?*

P: Empecé en la docencia antes que en la profesión. Apenas terminé los talleres sentí ganas de participar de la cátedra, para simplemente probar cómo era la experiencia y ahí empecé a hacer pasantía. Estuve dos años haciendo pasantía con Sergio en Taller de Diseño 2 y a al mismo momento en que yo hacía las pasantías, con el cambio de la currícula, se iban generando los espacios del Taller Vertical, Taller 3 y Taller 4; y simplemente por la por ganas de experimentar algo distinto me ofrecí a ir a Taller 4. Eso coincidió con que era un espacio en el cual había una vacancia de docentes y si bien yo entré como pasante empecé a desempeñar un rol de profesor por que Horacio venía solamente una vez por semana, te acordarás porque vos eras alumno. Así empecé a tener a cargo a todos los alumnos y si bien en ese momento seguía siendo un pasante, me encontraba con la libertad de trabajar con los alumnos. Después de eso Horacio me dio el espacio para officiar como docente ahí en la cátedra y una cosa llevó a la otra, no es algo que yo haya tenido premeditado. Me encontré con eso y la verdad que me gustó la oportunidad. Me fui haciendo en la práctica docente en paralelo que me iba haciendo en la profesión. La verdad que no tengo una formación pedagógica, me fui haciendo a la docencia en la práctica.

Preguntas también sí me fui capacitando, y no tengo otra capacitación más que la práctica y haber hecho cursos y especializaciones pero casi todas orientadas a la práctica profesional. Algunas que ofreció la FADU referidas más a cuestiones pedagógicas o docentes pero fueron cursos muy aislados. Sí, cada vez que puedo, me capacito. Estoy muy atento a ello. Como práctica me he anotado en cursos y estuve muy atento a cómo el docente da el curso y estudio y analizo eso, y trato de tomarlo para poder después trasladarlo a la práctica del taller. Por ejemplo, yo me recibí como diseñador gráfico y después hice la licenciatura en diseño de la comunicación visual, y en casi todas las materias que cursé, estuve prestando especial atención a cómo se daban las clases para después poder trasladarlo a la práctica en el taller, pero bueno como veras de fue una formación muy autodidacta.

E: *Desde su experiencia, ¿podría comentarnos brevemente como se estructura la cátedra y cuál es la propuesta pedagógica que la sustenta?*

P: Bueno yo me he desempeñado siempre en Taller de Diseño 4, que es el último taller en la línea cronológica de un alumno, en el último año de cursada, previo a desarrollar la tesina de graduación. En ese contexto el Taller de Diseño 4 está concebido como un espacio de consolidación de todo lo aprendido durante la carrera. Es una última instancia de desarrollo de un proyecto, que a diferencia de una tesina, es de carácter bien proyectual y no hace tanto foco en la investigación —aunque hay un poco de investigación en el trabajo en el desarrollo del marco teórico que es más incipiente— se se concentra mucho más en el proyecto en sí mismo. El Taller concluye con un proyecto de gran envergadura, donde tenemos un único trabajo realizado de manera grupal, en grupos de 3 alumnos habitualmente, y es un trabajo que les lleva a los alumnos todo el año. En ese único proyecto los alumnos deciden por sí mismos qué tema quieren trabajar o abordar, eligen la constitución de los grupos a conveniencia de ellos, y por supuesto los docentes los orientan un poco para escoger un tema que sea acorde a los criterios que debiera cumplir para satisfacer el aprendizaje que deberían tener en un Taller de Diseño 4. Se les sugieren líneas de trabajo, pero los alumnos tienen total libertad de elegir lo que quieren.

E: *Qué representa para Usted un boceto de diseño? ¿Podría definirlo?*

P: Me es difícil definir qué es un boceto, porque un boceto al principio uno lo piensa cómo un boceto a mano alzada o una suerte de primer garabato que uno dibuja sobre un papel y qué sería el primer esbozo de una idea, que sale del plano de las ideas y empieza a materializarse en un objeto. Ese boceto a mano alzada ayuda mucho a poner en claro las ideas, porque cuando uno tiene una idea en la cabeza de una manera muy abstracta, cuando la plasma en un papel empieza a tomar forma, y uno empieza a generar conciencia de ese objeto y empieza a generar una crítica sobre lo que está pensando lo que está proyectando. Pero me parece que el boceto en sí es algo mucho más amplio que eso y no necesariamente tiene que ser a mano alzada. Existen muchos bocetos que son hechos en una computadora o con otros recursos, tipo collage o lo que fuere; y me parece que también califican como un boceto de una idea. Es ahí donde me pregunto cuál es el alcance de la idea de boceto, porque todo lo que se hace en taller es un boceto, hasta que en algún momento termina siendo proyecto entregado final. Pero todo el tiempo uno está bocetando ideas, está yendo y viniendo. Supongo yo, que podría-

mos definir que un boceto son las primeras aproximaciones a la bajada concreta de una idea que uno tiene en la cabeza de manera abstracta. Y en el caso de nuestro contribuye también a que las distintas miradas de los alumnos que conforman el grupo puedan estar plasmadas arriba de un tablero en un papel, en una impresión o en una pantalla, dándole un poco de forma para poder discutir ideas y ponerse de acuerdo en el trabajo.

E: En los talleres iniciales de su cátedra se suele incorporar el trabajo con bocetos desde el dibujo, y por lo que dice aquí, en el ciclo superior existe un abordaje más amplio del boceto.

P: En el Taller 4 no les pedimos el boceto a mano, no es una exigencia del taller. Creemos que ya lo tienen incorporado como metodología justamente porque sabemos que se trabaja mucho con el dibujo y el dibujo a mano alzada en el Taller 1 y Taller 2. En el Taller 4 somos un poco más permisivos en ese aspecto. El boceto es para que les sirva a ellos, así que lo pueden realizar como quieran.

E: Desde su perspectiva, ¿por qué y para qué se boceta en el diseño de Comunicación Visual?

P: Bueno como te decía antes, yo creo que el boceto es de alguna manera poder diagramar en un papel o en un soporte que está fuera de la cabeza en cada uno de los diseñadores, que se tienen una idea y que la empiezan a poder materializar rápidamente y pueden empezar a aproximarse a ese artefacto o dispositivo que quieren materializar como producto final. Me parece que es el lugar donde se plasman esas ideas y se pueden criticar o discutir creo que ese es él boceto y ese es el rol que tiene.

E: Considerando lo específico de la disciplina: ¿Encuentra alguna diferencia entre el boceto de diseño de comunicación visual y el boceto de otras disciplinas del diseño como el arquitectónico o industrial? ¿Cuáles?

P: De verdad no lo sé, porque me falta un saber específico sobre las otras disciplinas, entonces la mirada que puedo tener está alejada del otro espacio de saber. Hay una cosa que me llama poderosamente la atención, creo que los arquitectos hacen un culto del boceto. Insisto es un prejuicio mirado desde el afuera, pero noto siempre que en cada entrega que hace un arquitecto en la exposición de un trabajo está presente el boceto como una suerte de respaldo de que esa obra fue construida en base a una idea, y que esa idea original se convirtió en el proyecto final, inclusive en la obra terminada. Y pareciera que siempre tiene que estar ese «bocetito» garabateado a mano alzada que da inicio a la idea. En diseño el boceto lo siento un poco más flexible, me parece que

la idea del bocetado en diseño yo lo percibo como que se permite mutar mucho más, cualquier boceto hecho en un proyecto de diseño es una idea inicial y probablemente no se parezca en nada al producto final y es saludable que sea así. Porque uno va construyendo sobre la marcha y va deshaciendo un montón de cosas para hacer crecer esa idea. Entonces no necesariamente todos los diseñadores presentan un boceto inicial para documentar el proceso o justificar el armado final. Y muchos diseñadores tienen la habilidad para no pasar por el boceto a mano, y directamente trabajan desde la computadora y hacen bocetos que son hechos directamente en software, algo que al principio nos generaba cierto pudor, porque pareciera que la herramienta nos condiciona a pensar de una determinada manera. Pero hay personas que son muy hábiles en ello y también me parecen válidos ese tipo de bocetos. Cada uno se siente cómodo con las herramientas que cuenta en la práctica para desarrollar su tarea. Y ahí es donde yo lo percibo distinto.

Insisto que capaz que es una mirada desde el desconocimiento de la producción en otras disciplinas. Pero eso sí lo puedo ver claro, cada proyecto de arquitectura que vas a ver, vas a notar que está acompañado de un garabato que muestra que partieron de una idea y ahí lo llevaron al final.

En diseño es una práctica que se ha dejado de utilizar. Hay grandes proyectos de diseño y ya todo el proceso que hubo mutó mil veces, es más, creo que si encontrás en behance, en galerías de trabajo donde te das cuenta que el boceto que te muestran lo hicieron después de haber resuelto el proceso final, es una gran mentira, no tiene sentido.

E: En relación al boceto y sus formas: ¿Piensa que existe una clasificación o tipología de bocetos de diseño de comunicación visual? ¿Cree necesaria una clasificación?

P: Puede que exista, pero no he indagado sobre el tema, entonces incluyo todo dentro de la categoría boceto. Se me ocurre como diferenciación una instancia de prototipo, de boceto de un objeto, que no tiene todavía una forma final pero que te permite interactuar con ese dispositivo o ese artefacto, pero no estoy seguro de que sea literalmente un boceto.

Hasta el momento no he sentido la necesidad en Taller 4 de hacer diferenciaciones de tipos de bocetos, pero puede que si se conociera más, podría instrumentarlo. Por lo pronto no he indagado mucho sobre el tema.

E: *¿Considera que el boceto es una herramienta exploratoria para el proceso, un resultado alcanzado del proceso o ambas?*

P: En principio lo veo como un objeto exploratorio, y creo que para alcanzar un nivel de resultado me cuesta pensarlo como boceto. Pero un poco lo que hablábamos hoy, hasta donde podemos definirlo como boceto, porque todo lo que no es un producto final termina siendo un boceto de esa idea. Pero sí le veo un alto carácter exploratorio a todo eso, hasta que todo eso concluye en un entrañable y ese entrañable ya deja de ser el boceto como tal, y empieza a ser el producto. Me parece que en diseño nos cuesta mucho llegar a un resultado final, es un lugar donde uno deja de explorar, es una tarea que podría seguir infinitamente, y es un lugar donde uno dice «hemos llegado hasta acá», este es el tiempo que disponemos y estos son los recursos y acá concluye la etapa. Entonces empiezo a darle una forma más cerrada, más de arte final, menos boceto exploratorio, y esa es la entrega. Por eso creo que el boceto es más una exploración que otra cosa.

E: *En relación a la realización del boceto durante el proceso de diseño: ¿Considera que existen diferencias respecto de los materiales y técnicas para construirlo? ¿El mismo tipo de boceto puede ser utilizado o desarrollado durante todas las etapas del proceso? ¿Por qué?*

P: Creo que cada persona tiene que encontrar la herramienta con la que se sienta cómodo para poder bocetar, me parece que una condición para que resulte el boceto es que uno no tenga que estar esforzándose por producir ese objeto, entonces la herramienta que no te implique esforzarte por usarla, sirve para resolver un boceto. Uno tiene que concentrar sus energías y su esfuerzo mental en pensar la idea y la herramienta tiene que facilitar el proceso sin pensar en la herramienta en sí. Si para uno la herramienta es el lápiz, porque se siente cómodo garabateando en una hoja, esa es la mejor herramienta y ese es el instrumento necesario para producir un boceto. Si es una computadora, software o dispositivo, bienvenido sea. Pero en todo caso, depende más de la persona y de con qué herramienta se siente cómodo para producir ese boceto. Me parece que una de las claves pasa por ahí, por no tener que hacer un esfuerzo importante para usar la herramienta, y eso va a permitir que el boceto sea útil, y bueno por supuesto la otra parte es que el resultado del uso de esa herramienta sea lo suficientemente claro para que la persona que lo dibuja logre plasmar sus ideas y la persona que está al lado, pueda entender esas ideas.

E: En relación a su taller, como manejan el boceto en las etapas del proceso de diseño, se boceta al inicio, al final o durante todo el camino que recorre el proyecto hasta ser entregado?

P: Yo creo que está todo el tiempo la idea del boceto. El Taller 4 tiene una dinámica en la cual los alumnos producen en su casa y llevan algunos elementos a una enchinchada a la clase. Y ese es el momento en el que comparte con sus pares y con sus docentes esas ideas. En ese sentido el boceto se produce en la casa, ese es su momento de producción, y no en el taller. Pero después, a la hora de empezar a trabajar en la clase, vuelve a aparecer el boceto, porque se empieza a dibujar sobre lo que llevaron, sobre esas hojas que presentaron, se intervienen y en algunos casos se les pide que durante la mañana hagan un avance sobre esa propuesta y se vuelve ahí al bocetado. Algunos chicos llevan las herramientas que les sean convenientes, algunos llevan para dibujar otros llevan sus propias computadoras y utilizan sus softwares para bocetar. Ahí les damos total libertad para que elijan los métodos que ellos crean convenientes, pero creo que siempre vuelve el boceto en ese sentido, en el de aprovechar las horas de la clase para avanzar sobre el proyecto, bocetando algunas ideas. Esto no lo hacemos siempre, pero es una estrategia recurrente y que está durante todo el proceso.

E: ¿Cuál es el rol que ocupa para usted el boceto en la enseñanza del proceso de diseño? ¿Por qué?

P: Y me parece que en Taller 1 y Taller 2 es crucial el bocetado, porque se hace mucho énfasis en las instancias mucho más instrumentales, en plasmar ciertas ideas y se trabaja mucho sobre el boceto en la clase, y los docentes están encima de ello. En el Taller 4 no hacemos tanto hincapié, confiamos y sabemos que los estudiantes ya tienen incorporados estos recursos y los usan en su casa para ir avanzando sobre ideas, y no destinamos tiempo a supervisar el bocetado, es algo que ya está incorporado y ya se usa. No por ello es menos importante, todo lo contrario, es algo que se les exige como algo que tienen que hacer, está incorporado.

E: ¿De qué manera se trabaja con bocetos en los Talleres de su Cátedra? ¿Destina un tiempo específico de la clase para bocetar? ¿Cuánto y Como?

P: Los bocetos son los que hacen avanzar el proyecto del taller. Al ser un único trabajo anual, los estudiantes deben llevar los avances clase a clase, donde son trabajados en una enchinchada. En el Taller 4 no trabajamos especialmente un bocetar en clase, no le destinamos tiempo a eso; consideramos que eso es una herramienta vital para

poder hacer avanzar los proyectos y que los estudiantes deben realizar entre clases. En algunas clases, cuando lo vemos muy necesario, podemos llegar a pedir un boceto en clase. Igualmente, durante las correcciones en clase, todos los proyectos tienen que ir avanzando lo presentado al principio de la mañana, durante la clase, pudiendo recurrir al boceto.

E: ¿Qué diferencias y/o similitudes encuentra entre un boceto realizado en el ámbito de la enseñanza y otro realizado en el ejercicio de la profesión?

P: En principio no, pero puede que una diferencia sea en que el boceto en la clase, ese boceto es un boceto para compartir una idea a un docente. Entonces tiene como objetivo también presentarle esa propuesta a otra persona que lo va a saber interpretar. En la profesión, es muy difícil que el cliente interprete un boceto, entonces ahí hay que recurrir a otras estrategias para que se comprenda la idea, y es por ello que recurrimos muchas más veces al uso de un mockup, por ejemplo, que le de una idea más acabada de la propuesta y que lo pueda visualizar materializado. Tal vez esa es la mayor diferencia que puede haber entre un boceto y otro. Pero sigue siendo, me parece, para el propio diseñador una suerte de discusión propia con las ideas, entonces ahí creo que no hay diferencia, uno no deja nunca de bocetar para poder entender sus propias ideas y poder discutir o criticarlas, tal vez no con otro, a veces solo cuando se trabaja independiente, sin pares; pero el boceto está ahí para eso, para ver como funcionaría en la realidad.

E: ¿Cree entonces que el boceto es una simulación?

P: Es difícil trazar el límite entre donde termina la simulación del boceto, porque como hablamos de comunicación visual, muchas veces estamos proyectando ideas que se van a terminar plasmando, y en algunos casos suceden que se plasman en algún objeto impreso y que funciona en un determinado lugar. Pero muchas otras veces, por ejemplo si diseñamos una marca o logo, lo metemos dentro de un mockup para simular como funcionaría en convivencia con otras marcas, en una pieza que está inventada, o es un boceto de como funcionaría y esa es la entrega a veces. Uno entrega eso y cómo funciona esa marca termina sucediendo mucho tiempo después. Sí creo que el mockup es un boceto mucho más finalizado de como funcionarían los dispositivos que estoy diseñando.

E: *En relación al boceto como investigación de la idea y al boceto como presentación de la idea: ¿cuál cree usted tiene mayor incidencia en la enseñanza del proceso de diseño? ¿Por qué?*

P: Se tienen que saber usar las dos instancias. Son distintos momentos. En el Taller 4 les pedimos que hagan uso de las dos cosas, cuando empiezan a esbozar ideas necesitan bocetarlas y les pedimos ejercicios para que los hagan de manera rápida en una mañana, y a la hora de llegar a una entrega, les pedimos que entreguen un montón de mockups de como funcionaría esa idea en una situación ideal, en una situación supuesta. Al menos en el Taller 4 tienen que dominar las dos cosas por igual.

E: *Al pensar en la producción del conocimiento y la enseñanza del proceso de diseño: ¿cree usted que pueda concretarse ante la ausencia de bocetos?*

P: En principio creo que no, creo que aprendemos mediante ese boceto, boceto entendido de manera amplia. Sí podríamos pensar en prescindir del boceto a mano alzada, pero no se si obtendríamos los mismos resultados, pensando en un futuro en donde todo sea producido de manera digital. Hoy en día existen muchísimas herramientas online que facilitan las tareas de boceto, que tienen un montón de recursos preconfigurados, en los cuales uno dispone dos o tres cosas y saca una idea más o menos cerrada.

Pero creo que está en la raíz de la propia disciplina trabajar mediante el boceto, porque tal vez el producto final que íbamos a entregar termina siendo un boceto de algo que va a suceder en otro momento, entonces, me parece que no sucedería el diseño si no existe el boceto.

Me lo pregunté algunas veces, suponiendo también que muchas veces ese enseñar la práctica a veces nos vacía un poco de métodos, y entonces solamente se aprende repitiendo un proceso muchas veces, haciéndolo cada vez mejor. Entonces me la paso tratando de encontrar métodos para mejorar y trasladar a la forma de enseñar y aprender el diseño. Pero si sólo hubiera métodos y no hubiera práctica, estaríamos pensando en un diseño con métodos más científicos tal vez, y no sería viables, porque nuestra profesión no funciona de esa manera. Entonces creo que la práctica es la clave en el aprendizaje del diseño.

Comparto la visión y la preocupación sobre el tema, pero hasta ahora no se me ocurre mejor manera de enseñar y de aprender el diseño si no es practicándolo. Tenemos la ventaja de que hacemos cosas que no son necesariamente un objeto materializado de dimensiones enormes y costosas, como un edificio o un hospital. Es impensable que un

estudiante de arquitectura tenga que construir un hospital para recibirse, y en nuestro caso podemos materializar nuestras piezas con mayor facilidad.

E: Llegamos al final, ¿quiere sumar alguna reflexión final o síntesis?

P: No mucho más de lo que ya mencionamos. Me pareció un tema muy interesante de investigación que abre muchas puertas para abordar algo tan cotidiano en nuestro quehacer diario de diseñadores.

ENTREVISTA: AUXILIARES DOCENTES (CÁTEDRA A)

Entrevistador: E | Jefe de Trabajos Prácticos: JTP 01

E: *¿Recuerda su ingreso a la Docencia del diseño? ¿Qué la motivó? ¿Realizó algún tipo de formación docente? ¿Cuál?*

JTP: Sí, en 2007, me presenté al concurso Ayudante Alumno por invitación y motivación del Titular de la Cátedra en ese momento, el Arq. Aldo López Van Oyen. Gané el concurso y empecé como Ayudante-alumno. Luego cuando me recibí FADU me hizo contrato y en 2014 rendí el concurso de JTP. En Taller de Diseño ingresé por contrato en 2020.

Los cursos de formación docente que hice fueron los cursos cortos o capacitaciones que la FADU fue ofreciendo en estos años. Aunque sí hice el Curso de Posgrado de Didáctica del Proyecto que da la Dra. María del Valle Ledesma y que considero una muy importante formación. En mi caso, que no hice una formación docente específica, puedo decir que de alguna manera hay un antes y un después en mi pensar y que-hacer docente a partir de ese curso.

E: *¿Qué representa para Usted un boceto de diseño? ¿Podría definirlo?*

JTP: Un boceto de diseño es una prefiguración de la idea que queremos comunicar. Es la primera bajada visual de nuestra idea. De alguna manera, el resultado final tiene su raíz allí, por más que muchas veces no se parece en nada a ese boceto.

E: *En relación al boceto y sus formas: ¿Piensa que existe una clasificación y/o tipología de bocetos de diseño de comunicación visual? Si la respuesta es Sí: ¿Podría mencionar cuál? Si la respuesta es No: ¿Cree necesaria una clasificación?*

JTP: Sí, para mí existen posibles clasificaciones en según:

Las *dimensiones espaciales* que condicionan la lectura del diseño final.

Boceto bidimensional y, a partir de aquí, si es analógico o digital

Boceto tridimensional y, a partir de aquí, si es analógico o digital

Las *dimensiones temporales* que condicionan la lectura del diseño final. Lo que refiere también a la duración y a la presencia, o no, de una dimensión cinética, la cual puede darse a partir del formato (y sus derivaciones técnicas sean en pantalla o impresos) de difusión de ese diseño. A grandes rasgos podría decirse:

Diseño con dimensión estática. La duración de lectura depende del espectador, se toma el tiempo que quiere para leer, ejemplo diseño editorial, un afiche, etc.

Diseño con dimensión cinética que afecta a la lectura. Por ejemplo, si solo hay 10 segundos para leer, esto influye directamente en el boceto del diseño que tiene que comunicar algo en 10 segundos. O si es una animación de 1 minuto hay que bocetar una secuencia y no es lo mismo que el boceto de la imagen estática.

La técnica y las herramientas de visualización de ese boceto (con qué empiezo a bocetar cuando boceto)

Boceto analógico (con todas las herramientas que empleo más allá del lápiz que sería la más rápida)

Boceto digital (con todas las herramientas que empleo según mi modo de trabajar desde lo digital, a veces desde una foto, otras desde unas líneas rápidas en Illustrator, etc.)

E: *¿Considera que el boceto es una herramienta exploratoria para el proceso, un resultado alcanzado del proceso o ambas? Fundamente.*

JTP: Ambas, y con distintas profundidades, porque creo que hasta que no se toman decisiones concretas en relación al diseño final y se siguen haciendo pruebas se está en una etapa de proceso. Y como diseñar no es un proceso lineal, a veces volvemos a bocetar sobre los mismos resultados y el proceso continúa.

E: *Al momento de realizar un boceto durante el proceso de diseño: ¿Considera que existen diferencias respecto de los materiales y/o técnicas para construirlo? ¿El mismo tipo de boceto puede ser utilizado o desarrollado durante todas las etapas del proceso? ¿Por qué?*

JTP: Sí existen diferencias o no respecto a los materiales o técnicas, depende de qué se está buscando finalmente, un boceto de una maqueta con cartón no es lo mismo que con papel, el material otorga información sobre los atributos posibles del futuro diseño, por ejemplo: rigidez o flexibilidad.

El mismo tipo de boceto puede ser utilizado o desarrollado durante todas las etapas del proceso: A veces sí puede usarse el mismo boceto, aunque depende de cómo se avanza en el proceso, a veces es necesario replantear los bocetos iniciales.

E: *¿Cuál es el rol que ocupa para usted el boceto en la enseñanza del proceso de diseño? ¿Por qué?*

JTP: Es importante que los estudiantes aprendan a que este proceso de diseño es complejo y no lineal y por eso no se pueden tener todas las respuestas enseguida. Bocetar es visualizar ideas en las distintas etapas de maduración del proyecto y no hay una cantidad de bocetos o modo exacto de cómo hacerlos para realizar para cada proyecto.

E: *¿Considera usted que el boceto debe reunir condiciones para que pueda ser utilizado en una clase de corrección? ¿Cuáles?*

JTP: Sí. La condición que debe tener es ser auténtico. Aunque podemos comprobar en la clase, por ejemplo, luego de enunciar un trabajo el estudiante tiene que plasmar una idea en ese rato que queda. Su boceto «rápido» demuestra esa primera impresión que el estudiante tiene del tema y la consigna, cuando a veces aún no termina de interpretar, pero nos demuestra que son sus ideas y eso vale mucho. En general esta actividad se puede controlar si al final hacemos un «visado» de lo hecho en clase.

E: *En relación al boceto y la clase: ¿Podría comentarnos cómo se trabaja con el boceto en una corrección general con todos los alumnos y en una corrección por grupo docente —JTP y sus alumnos a cargo—?*

JTP: En el grupo se ponen los bocetos sobre la mesa y se les pregunta que cuenten sus ideas a veces sobre esos mismos bocetos se hacen otras líneas, de parte del docente o de ellos mismos, como repensando las ideas de visualmente. En las clases mas generales a veces se muestran en pantalla de una manera más sucesiva y se dialoga sobre eso. En las clases virtuales se comparte la foto y con las herramientas del programa se corrige sobre los bocetos.

E: *¿Utiliza algún tipo de estrategia para trabajar con los bocetos? ¿Se intervienen, se modifican, se redibujan?*

JTP: Sí, se intervienen, modifican o redibujan, en general con otro color y/o grosor que el que tiene hecho. -

E: *¿Destina un tiempo específico de la clase para bocetar? ¿Cuánto y Como?*

JTP: Sí, en general el día que se lanza el práctico, se hacen los primeros bocetos hasta la hora que terminamos. No es exacto el tiempo. Mínimo una hora. Si el tiempo no

alcanza se traen los bocetos la próxima clase y ahí quizá se dedica un segundo tiempo para volver a bocetar después del primer feedback.

E: *¿Qué recursos y conocimientos cree usted que tienen incorporados los estudiantes acerca del boceto al comenzar una ejercitación? ¿Implementa estrategias de enseñanza en relación a ello? ¿Cuáles?*

JTP: Muchos no lo consideran importante o no lo saben, sobre todo en los primeros años de la carrera. Siempre indico que boceten las ideas, que también lo hagan ordenadamente y que no tiren nada. Muchas veces algo no les gusta y lo tiran y eso puede ser importante después.

E: *¿Qué valor le otorga usted al resultado de una ejercitación o trabajo práctico y al proceso realizado durante el mismo? ¿Por qué?*

JTP: Un importante valor cuando se ve autenticidad y profundidad de realización, empezando por los tiempos dedicados a cada etapa: desde la investigación sobre el tema, la búsqueda de opciones de formas principales, o las opciones de composición. En el caso de los audiovisuales se suman los bocetos de composición de audio y los animatics.

A veces el resultado final no es el mejor pero tiene un recorrido muy valioso. Incluso cuando no alcanzó el tiempo para llegar a determinados resultados pero en el proceso se demuestra que se pensaron o propusieron.

E: *¿Qué valor le otorga al boceto de diseño durante el proceso de evaluación de una ejercitación o Trabajo Práctico? ¿Cómo equilibra las diferencias y/o similitudes entre proceso y resultado en la evaluación?*

JTP: Le doy un valor importante pero no comparativo a la cantidad, por ejemplo, si un estudiante hizo 3 y otro 9, salvo que el ejercicio pida cumplir con cierta cantidad, primero que se cumpla. A veces hay un resultado muy valioso que se comprueba con el proceso de maduración del proyecto y la autenticidad como ya dije, pero otras veces el resultado del proyecto está buenísimo y si no hay nada de proceso, es dudosa su procedencia.

ENTREVISTA: AUXILIARES DOCENTES (CÁTEDRA A)

Entrevistador: E | Jefe de Trabajos Prácticos: JTP 02

E: *¿Recuerda su ingreso a la Docencia del diseño? ¿Qué lo motivó? ¿Realizó algún tipo de formación docente? ¿Cuál?*

JTP: Si, ingresé como pasante. Cuando curse la carrera a los talleres les faltaba a mi parecer mucha pedagogía... no llegaban a los alumnos y nos trataban como si ya todo lo teníamos que saber... Por ese motivo realicé muchos talleres y cursos que daba la UNL para capacitarme para estar en aula.

E: *¿Qué representa para Usted un boceto de diseño? ¿Podría definirlo?*

JTP: El boceto, para mí, permite que un diseño sea realmente rico y exitoso. El proceso de bocetar les posibilita destapar la imaginación y la creatividad. En esa hoja en blanco puedes comenzar garabateando esas primeras imágenes mentales y comenzar a trabajar sobre ellas dándole diferentes formas.

Nosotros le decimos bitácora de estudio, allí vas dejado un registro de todos tus procesos de diseño, si una idea no llega a su mejor resultado puedes volver atrás y retomar otra. Para mí esto es lo más valioso del proceso de diseño.

Al cerrar este cuatrimestre, en el taller introductorio nos llamó la atención que algunos estudiantes piensan mejor en boceto digital que en analógico. Siempre vimos a los programas como herramientas para dar forma a esas ideas. Nos preguntamos entonces, ¿será la nueva manera de bocetar de las siguientes generaciones?

E: *En relación al boceto y sus formas: ¿Piensa que existe una clasificación y/o tipología de bocetos de diseño de comunicación visual? Si la respuesta es Sí: ¿Podría mencionar cuál? Si la respuesta es No: ¿Cree necesaria una clasificación?*

JTP: No, sería tratar de forzar la manera de expresar las ideas.

E: *¿Considera que el boceto es una herramienta exploratoria para el proceso, un resultado alcanzado del proceso o ambas? Fundamente*

JTP: Por supuesto es una herramienta invaluable para el proceso de diseño. No solo para el estudiante sino también para el docente, en donde queda registrado desde la gestación y evolución del proyecto.

E: *Al momento de realizar un boceto durante el proceso de diseño: ¿Considera que existen diferencias respecto de los materiales y/o técnicas para construirlo? ¿El mismo tipo de boceto puede ser utilizado o desarrollado durante todas las etapas del proceso? ¿Por qué?*

JTP: Las técnicas dependen de la habilidad que tenga cada estudiante. Por supuesto que a medida que se avanza en el proceso, el boceto deberá tener más calidad y detalles.

E: *¿Cuál es el rol que ocupa para usted el boceto en la enseñanza del proceso de diseño? ¿Por qué?*

JTP: Como dije anteriormente es importante para nosotros porque podemos ver la evolución del proyecto.

E: *¿Considera usted que el boceto debe reunir condiciones para que pueda ser utilizado en una clase de corrección? ¿Cuáles?*

JTP: Dependerá de la instancia de la corrección. Seguramente si estamos viendo las primeras ideas será un boceto con bosquejos y sin tanto detalles, e incluso sin técnicas específicas

E: *En relación al boceto y la clase: ¿Podría comentarnos cómo se trabaja con el boceto en una corrección general con todos los alumnos y en una corrección por grupo docente —JTP y sus alumnos a cargo—?*

JTP: Para una corrección grupal se pide que esa última instancia bocetada se exprese como un arte final para una colgada. Porque el boceto se trabaja en bitácoras o en sus medidas reales pero sin alta calidad.

E: *¿Utiliza algún tipo de estrategia para trabajar con los bocetos? ¿Se intervienen, se modifican, se redibujan?*

JTP: Si los bocetos se intervienen, pero siempre con respeto.

E: *¿Destina un tiempo específico de la clase para bocetar? ¿Cuánto y Como?*

JTP: Dependerá también del trabajo y del tiempo de entrega.. Generalmente se trabaja en bitácoras (donde ese boceto deber ir creciendo en detalles hasta la pre-entrega, en donde se pide una aproximación al arte final)

E: *¿Qué recursos y conocimientos cree usted que tienen incorporados los estudiantes acerca del boceto al comenzar una ejercitación? ¿Implementa estrategias de enseñanza en relación a ello? ¿Cuáles?*

JTP: En los talleres introductorio, no tiene ninguna idea de lo que es bocetar. En primero hay que estar exigiendo constantemente.

E: *¿Qué valor le otorga usted al resultado de una ejercitación o trabajo práctico y al proceso realizado durante el mismo? ¿Por qué?*

JTP: Si un trabajo entregado está perfecto y no hay proceso... es un trabajo cuestionable, yo diría no aprobado porque el proceso es primeramente lo más rico que se lleva el estudiante y segundo nos permite saber que fue él quien gestó y desarrolló ese tp.

E: *¿Qué valor le otorga al boceto de diseño durante el proceso de evaluación de una ejercitación o Trabajo Práctico? ¿Cómo equilibra las diferencias y/o similitudes entre proceso y resultado en la evaluación?*

JTP: El valor para mi es el 60 % de la nota.

ENTREVISTA: AUXILIARES DOCENTES (CÁTEDRA A)

Entrevistador: E | Jefe de Trabajos Prácticos: JTP 03

E: *¿Recuerda su ingreso a la Docencia del diseño? ¿Qué lo motivó? ¿Realizó algún tipo de formación docente? ¿Cuál?*

JTP: El ingreso a la docencia e investigación fue como pasante (no rentada), durante los años académicos de 1995 hasta diciembre de 2007, en la asignatura MORFOLOGÍA II, carrera Arquitectura FADU – UNL, realizando tareas sobre Investigación sobre el color, textura, etc. Posteriormente al año 2007 hasta la fecha (rentada).

Lo motivó la vocación, el contacto con profesionales - docentes de trayectoria que forjaron y alentaron este proceso en el mundo de la enseñanza. Tratando de transmitir a los alumnos pasión por lo que realizan, motivarlos día a día a cumplir sus objetivos.

Cursos de formación docente realizados:

- Asistencia al curso de Formación Docente 1998 – 1999: Módulo I – Didáctica. Duración 28 hs. Realizados en Santa Fe, FADU–UNL.
- Programa de Apoyo al Sistema de Pasantías en Docencia de la FADU–UNL. Res. CD N°144/93. Asistencia a los talleres: Redacción de Informes – Confección de Planificación en Clases. Desarrolladas los días 12, 13, 14, 15, 27 y 28 de octubre de 1999. programa de apoyo al sistema de Pasantías en Docencia de la FADU–UNL. res. CD N°144 / 93. Duración 20 hs.
- Actividad y producción en la docencia como integrante del SEMA (Sociedad de Estudios Morfológicos de la Argentina) y GAC (Grupo Argentino del Color).

E: *¿Qué representa para Usted un boceto de diseño? ¿Podría definirlo?*

JTP: Son dibujos preliminares a mano alzada, para analizar los puntos de vista estratégicos mediante los cuales se va a observar el objeto arquitectónico o el de la comunicación visual. Otra característica relevante consiste en concretar definiciones de volúmenes y espacios partiendo de los geométrales.

E: *En relación al boceto y sus formas: ¿Piensa que existe una clasificación y/o tipología de bocetos de diseño de comunicación visual? Si la respuesta es Sí: ¿Podría mencionar cuál? Si la respuesta es No: ¿Cree necesaria una clasificación?*

JTP: Una de las formas esenciales del pensamiento es la conceptualización, determinada por las nociones o ideas, es la representación intelectual de los objetos, cuyos

elementos constitutivos son el resultado de una operación abstracta del pensamiento. Las ideas mentales son productoras y amplificadoras que se van desplegando, hasta establecerse en un objeto en la dimensión física y real, que posee materialidad, destino y técnica. Por lo tanto, existen diversas clasificaciones del boceto, teniendo en cuenta la técnica empleada, mediante la línea, el valor, el color, la mancha y otros recursos, que son elementos primordiales para representar la atmósfera arquitectónica. el uso de estas técnicas determina su valor, ya que juegan un rol importante en cuanto al tratamiento gráfico de la imagen.

E: ¿Considera que el boceto es una herramienta exploratoria para el proceso, un resultado alcanzado del proceso o ambas? Fundamente

JTP: Es fundamental el boceto para representar el ámbito externo, el sitio, la gente, el clima arquitectónico, donde se complementan todos los aspectos de la representación, de ahí que el lenguaje gráfico, deba ser articulado con maestría y veracidad para comunicar y representar la imagen o la forma arquitectónica.

E: Al momento de realizar un boceto durante el proceso de diseño: ¿Considera que existen diferencias respecto de los materiales y/o técnicas para construirlo? ¿El mismo tipo de boceto puede ser utilizado o desarrollado durante todas las etapas del proceso? ¿Por qué?

JTP: El valor de creación dependerá del valor de la idea y ésta de la capacidad de la mente del diseñador, que no tiene otra limitación que su propia inteligencia.

Las herramientas del que el creador se vale para transformar en creación su idea, son producto, también de su facultad de comprenderlas, de conocerlas en sí y en su uso. La perfección en el ejercicio de esta facultad, hace posible también la perfección de la idea en creación. la correcta utilización de las técnicas no puede acrecentar el valor de la creación por sobre el valor potencial de la idea. De esto se infiere la necesidad de emplear las técnicas y los sistemas de comunicación gráfica, con la mayor excelencia posible.

E: ¿Cuál es el rol que ocupa para usted el boceto en la enseñanza del proceso de diseño? ¿Por qué?

JTP: El boceto es fundamental en el proceso de diseño,

- 1) Observar y analizar el medio en el cual se despliega el ser humano revelando alguna necesidad.

- 2) Evaluar, mediante la distribución y antelación de las necesidades asemejadas.
- 3) Planear y proyectar planteando un modo de solucionar esta insuficiencia, por medio del boceto, planos y maquetas, tratando de descubrir la posibilidad y viabilidad de la solución.
- 4) Percibir, cimentar y confeccionar llevando la vida real la idea inicial, por medio de materiales y procesos productivos.

E: *¿Considera usted que el boceto debe reunir condiciones para que pueda ser utilizado en una clase de corrección? ¿Cuáles?*

JTP: Los estudiantes trabajan con una configuración relativa al diseño, derivando en operaciones procedimentales y a su vez en múltiples miradas, dando lugar a las observaciones y comparaciones de los trabajos prácticos. Logrando de esta manera la cimentación del conocimiento teórico desde la base de lo experimentado.

E: *En relación al boceto y la clase: ¿Podría comentarnos cómo se trabaja con el boceto en una corrección general con todos los alumnos y en una corrección por grupo docente —JTP y sus alumnos a cargo—?*

JTP: Los estudiantes trabajan con una configuración relativa al diseño, derivando en operaciones procedimentales y a su vez en múltiples miradas, dando lugar a las observaciones y comparaciones de los trabajos prácticos. Logrando de esta manera la cimentación del conocimiento teórico desde la base de lo experimentado.

Estas prácticas son esenciales en el proceso de enseñanza / aprendizaje, como ejercicios reflexivos, incitando la elaboración colectiva del discernimiento y la crítica constructiva.

Este desarrollo didáctico da lugar al descubrimiento en los estudiantes de sus potencialidades (aspectos sustanciales que se vislumbran y se pueden desarrollar en el tiempo).

La producción práctica resultante como finalización del cuatrimestre o año lectivo, es significativa desde el punto de vista de los logros adquiridos, elevando el umbral diferencial de los trabajos. Por otro lado, en el aspecto didáctico y pedagógico, se satisfacen de un modo eficiente los siguientes dominios, por parte de los estudiantes:

Dominio afectivo – volitivo:

- Asistencia.
- Concepto: actitud de trabajo.

Dominio cognoscitivo:

- Información: habilidades mentales.
- Comprensión: análisis.
- Aplicación: plasmación de ideas.
- Síntesis: valor expresivo (valor estético, valor comunicacional – funcional).
- Juicio de valor: pensamiento crítico.

Dominio experimental:

- Habilidad, destreza, hábito.
- Grados de sensibilidad.

E: *¿Utiliza algún tipo de estrategia para trabajar con los bocetos? ¿Se intervienen, se modifican, se redibujan?*

JTP: El desarrollo de la clase es de carácter individual y grupal, donde cada alumno manifiesta sus aptitudes y actitudes de elaboración del boceto. Luego en grupos se clarifican los resultados y logros adquiridos, donde prevalece la crítica y el juicio de valor.

E: *¿Destina un tiempo específico de la clase para bocetar? ¿Cuánto y Como?*

La clase completa es la puesta en marcha del proceso del diseño.

E: *¿Qué recursos y conocimientos cree usted que tienen incorporados los estudiantes acerca del boceto al comenzar una ejercitación? ¿Implementa estrategias de enseñanza en relación a ello? ¿Cuáles?*

JTP: Captar y percibir el espacio bidimensional y tridimensional mediante la observación y el conocimiento de los objetos y de las cosas que forman el ambiente, que han estimulado nuestros sentidos.

Este proceso tiende al desarrollo de la conciencia crítica sobre las razones de las formas que vemos. Preguntarnos el porqué de las mismas, por qué de ese modo y no de otro, por qué los hechos se suceden así, y valorar si ese modo es precisamente el adecuado, y si no lo es, cuál lo sería entonces. Esto significa tomar conciencia de la esencia formal, convirtiendo así la percepción en el más potente instrumento para posesionarse de las formas, para ver en profundidad las cosas, para comprender las informaciones, las íntimas relaciones, las distintas situaciones y sus significados, su razón de ser así y la posibilidad de su modificación en un recorrido transparente y ordenado

en el dominio de la superficie y el espacio, teniendo como recursos los sistemas de comunicación gráfica.

E: ¿Qué valor le otorga usted al resultado de una ejercitación o trabajo práctico y al proceso realizado durante el mismo? ¿Por qué?

JTP: Desarrollar las capacidades perceptivas de reconocimiento, asociación y asimilación de las cualidades aparentes del objeto arquitectónico.

Ejercitar destrezas para la comunicación de los mismos, sensibilizando la capacidad imaginativa pictórica, espacial y constructiva, la visión y el pensamiento, para enriquecer el sentido de la forma y los valores cromáticos, la composición, el ritmo y la abstracción, ejercitando el dominio de los medios técnicos, pasando de lo simple a lo complejo (espacio arquitectónico).

Estimular la voluntad de forma en todo su flabelo de relaciones. Desarrollar habilidades de disposición y estructuración de la forma bi y tridimensional en los campos de la instrucción visual: geométrico - intuitivo, gestáltico, topológico y fenomenológico.

E: ¿Qué valor le otorga al boceto de diseño durante el proceso de evaluación de una ejercitación o Trabajo Práctico? ¿Cómo equilibra las diferencias y/o similitudes entre proceso y resultado en la evaluación?

JTP: Como conclusión final y englobando las preguntas, se logra el proceso complejo y configurador del boceto mediante diversas actividades, que se condicionan recíprocamente, tales como: «observar», captar las formas y proporciones como un todo. «Transformar» las formas analizadas en una representación visual de carácter espacial. «Dominar» las posibilidades de elaboración y expresión. «Controlar» el proceso temporal del boceto hasta

llegar a la configuración final. «Aprovechamiento crítico» del resultado final.

La experiencia adquirida conduce a un continuo enriquecimiento sensible.

Las formas visuales

El valor que se le otorga al boceto durante la evaluación, es la siguiente: su conformación está basada en, líneas, planos, colores, texturas, escalas, proporciones, leyes sintácticas de acoplamiento, leyes de simetría, etc. Tienen aptitud de articulación y combinación compleja, presentan sus componentes de modo isócrono / rítmico, de tal modo que las relaciones que determinan una estructura visual, son percibidas en un

solo acaecimiento visual. Todo ello faculta inferir, que las formas con un alto contenido expresivo y de significación, instituyen en sí un lenguaje, con su peculiar sintaxis y con un contenido semántico.

Equilibrio entre proceso y resultado de la evaluación:

Dominio afectivo – volitivo:

- Asistencia.
- Concepto: actitud de trabajo.

Dominio cognoscitivo:

- Información: habilidades mentales.
- Comprensión: análisis.
- Aplicación: plasmación de ideas.
- Síntesis: valor expresivo (valor estético, valor comunicacional – funcional).
- Juicio de valor: pensamiento crítico.

Dominio experimental:

- Habilidad, destreza, hábito.
- Grados de sensibilidad.

ENTREVISTA: AUXILIARES DOCENTES (CÁTEDRA A)

Entrevistador: E | Jefe de Trabajos Prácticos: JTP 04

E: *¿Recuerda su ingreso a la Docencia del diseño? ¿Qué lo motivó? ¿Realizó algún tipo de formación docente? ¿Cuál?*

JTP: La fecha de ingreso formal fue mayo de 2008, sin embargo realicé pasantías en docencia antes de graduarme (año 2000) y recientemente graduada. Gusto por la docencia y aunar la labor profesional con un espacio complementario para la continua reflexión disciplinar. Sí, cursos varios de actualización y formación pedagógica brindados en UNER y UNL.

E: *¿Qué representa para Usted un boceto de diseño? ¿Podría definirlo?*

JTP: A nivel general es un medio para la reflexión sobre el problema a afrontar, puede tener diferentes niveles de elaboración y ser útil en el proceso de diseño tanto para plasmar ideas de posibles soluciones como para desarrollarlas y ponerlas a prueba, llegando inclusive a funcionar como un prototipo.

E: En relación al boceto y sus formas: *¿Piensa que existe una clasificación y/o tipología de bocetos de diseño de comunicación visual? Si la respuesta es Sí: ¿Podría mencionar cuál? Si la respuesta es No: ¿Cree necesaria una clasificación?*

JTP: Considero innecesaria la clasificación ya que, al ser una herramienta de pensamiento, su «forma» es inherente al proceso en el que el boceto se inserta. Sí creo que, como mencioné anteriormente, puede haber diferentes niveles de elaboración o desarrollo distinguiendo así bocetos iniciales que aborden cuestiones «macro» o generales del problema a resolver (p.e. bocetos que ayuden a esclarecer aspectos de categorización y jerarquización de ideas o elementos compositivos) y bocetos con mayor nivel de desarrollo de aspectos «superficial» (p.e. puesta a prueba de una composición específica de página definiendo tipos, kerning, diacríticos, etc. para chequeo o simplemente compararla con otras puestas posibles).

E: *¿Considera que el boceto es una herramienta exploratoria para el proceso, un resultado alcanzado del proceso o ambas? Fundamente*

JTP: Tal y como vengo expresando es, en principio una herramienta exploratoria que puede adquirir niveles de desarrollo que la transforme en una suerte de prototipo

o resultado posible que se pone a prueba antes de ofrecerlo como respuesta definitiva de problema en cuestión. Es decir considero que el boceto es ambas cosas según el caso y el nivel de producción del mismo.

E: Al momento de realizar un boceto durante el proceso de diseño: ¿Considera que existen diferencias respecto de los materiales y/o técnicas para construirlo? ¿El mismo tipo de boceto puede ser utilizado o desarrollado durante todas las etapas del proceso? ¿Por qué?

JTP: Considero que las diferentes técnicas o materiales dependen de la experiencia de quién está diseñando y del proceso en cuestión; a veces aportan al proceso y otras simplemente son inocuas. Un mismo tipo de boceto (p.e. un boceto tipo raff en grafito con pocos detalles) puede ser utilizado en la misma etapa del proceso (en este ej. Sería adecuado para explorar opciones de respuesta en una instancia inicial) ya que a medida que se van definiendo diferentes aspectos del proyecto el boceto requiere mayor nivel de precisión y detalle.

E: ¿Cuál es el rol que ocupa para usted el boceto en la enseñanza del proceso de diseño? ¿Por qué?

JTP: Ineludible, porque tanto como la lectoescritura, es un modo de pensar inherente al proceso de diseño.

E: ¿Considera usted que el boceto debe reunir condiciones para que pueda ser utilizado en una clase de corrección? ¿Cuáles?

JTP: Las condiciones se relacionan con la instancia de avance del proceso o la etapa en la que la persona que lo lleva adelante se encuentra. A nivel técnico de las mencionadas en los ejemplos anteriores

E: En relación al boceto y la clase: ¿Podría comentarnos cómo se trabaja con el boceto en una corrección general con todos los alumnos y en una corrección por grupo docente —JTP y sus alumnos a cargo—?

JTP: En Taller introductorio hay pocas instancias de correcciones generales debido a diversos factores, entre ellos la alta matrícula ingresante. Sólo en estadíos avanzados (como p.e. en instancias de pre-entrega) se realizan enchinchadas o colgadas generales que son corregidas oralmente. Por grupo docente se exigen bocetos (proceso en Bitácora) de manera individual aún en trabajos grupales; éstos se «visan» clase a

clase en la medida de lo posible, frecuentemente el/la estudiante realiza avances en la misma clase modificando bocetos o realizando nuevos y éstos son corregidos con comentarios a lápiz, en la mayoría de los casos, u oralmente.

E: *¿Utiliza algún tipo de estrategia para trabajar con los bocetos? ¿Se intervienen, se modifican, se redibujan?*

JTP: Tal y como expresé anteriormente se comentan e intervienen a lápiz, las modificaciones estructurales y el redibujado se sugieren a los/las estudiantes oralmente y quedan en sus manos.

E: *¿Destina un tiempo específico de la clase para bocetar? ¿Cuánto y Como?*

JTP: Sí, estimativamente se sugiere un 60% del tiempo, con indicaciones precisas de trabajo en Bitácora. El resto del tiempo suele destinarse a investigación (p.e. buscar/ver ejemplos, lecturas, indagaciones técnicas que realizan los/las estudiantes vía internet mediante sus móviles, etc.) y a correcciones colectivas por grupo.

E: *¿Qué recursos y conocimientos cree usted que tienen incorporados los estudiantes acerca del boceto al comenzar una ejercitación? ¿Implementa estrategias de enseñanza en relación a ello? ¿Cuáles?*

JTP: Los recursos y conocimientos previos de los y las ingresantes son muy diversos y de variada especificidad. Se destaca especialmente la aptitud para el dibujo. Se les insta a recuperar los aprendizajes que están realizando paralelamente en los otros módulos del taller introductorio (especialmente los del módulo de Comunicación gráfica). Si se observa la necesidad se dan indicaciones variadas respecto técnicas de perspectiva y fugado, representación técnica bi y tridimensional y técnicas gráficas (uso de diversos medios).

E: *¿Qué valor le otorga usted al resultado de una ejercitación o trabajo práctico y al proceso realizado durante el mismo? ¿Por qué?*

JTP: Diría que la relación es casi 50% y 50% dado que les ingresantes están en proceso de alfabetización académica además de comenzar a adquirir los conocimientos específicos de las disciplinas proyectuales.

E: ¿Qué valor le otorga al boceto de diseño durante el proceso de evaluación de una ejercitación o Trabajo Práctico? ¿Cómo equilibra las diferencias y/o similitudes entre proceso y resultado en la evaluación?

JTP: No podría cuantificar con precisión ya que los procesos son sumamente diversos y personales además de ajustarse al proyecto. Me arriesgo a decir que el boceto representa al menos un 40% del proceso, sin embargo esto se ata directamente con el tipo de proyecto. Ese fino equilibrio depende en general de la observación minuciosa de cada estudiante.

ENTREVISTA: AUXILIARES DOCENTES (CÁTEDRA A)

Entrevistador: E | Jefe de Trabajos Prácticos: JTP 05

E: *¿Recuerda su ingreso a la Docencia del diseño? ¿Qué lo motivó? ¿Realizó algún tipo de formación docente? ¿Cuál?*

JTP: Ingresé a la Docencia en el año 1997, como docente en la Cátedra de Taller de Diseño 2, Titular Alfredo Saavedra (siendo todavía estudiante de la Carrera), luego en el año 2001 ingresé al Taller de Diseño (Cátedra Gorodischer).

Me motivó el deseo de continuar aprendiendo, de seguir participando de la etapa gestacional de la carrera, comprometido con la disciplina y la voluntad sincera de participar en la formación de nuevos colegas.

En las primeras experiencias como Docente -1997/2000- recibí por concurso, la Beca de Iniciación a la Docencia Universitaria (UNL) en el marco del SUPAD, la que consistía en 450 horas cátedras de formación en talleres de Aprendizaje, Currículum y Enseñanza. También, realicé el Curso de Posgrado «Diseño: una compleja combinación de saberes» organizado por FADU – UNL, destinado a docentes. Formé parte de la Comisión de enseñanza *ad hoc*, destinada a la revisión y modificación del Plan de estudios de la Carrera de Diseño (FADU – UNL)

E: *¿Qué representa para Usted un boceto de diseño? ¿Podría definirlo?*

JTP: Representa una herramienta operativa clave en el proceso de enseñanza aprendizaje de la disciplina. Podría definirlo como la representación gráfica del pensamiento proyectual y que adquiere diferentes configuraciones en la medida que la reflexión y la búsqueda van adquiriendo mayor precisión.

E: *En relación al boceto y sus formas: ¿Piensa que existe una clasificación y/o tipología de bocetos de diseño de comunicación visual? Si la respuesta es Sí: ¿Podría mencionar cuál? Si la respuesta es No: ¿Cree necesaria una clasificación?*

JTP: El boceto forma parte de la etapa proyectual de búsqueda y experimentación. Si fuera necesaria una clasificación entiendo que tendría relación con el grado de precisión que la representación adquiere.

E: *¿Considera que el boceto es una herramienta exploratoria para el proceso, un resultado alcanzado del proceso o ambas? Fundamente*

JTP: El boceto es una herramienta del proceso de diseño. Forma parte de la exploración y la búsqueda de configuraciones necesarias para alcanzar el resultado final del proyecto.

E: *Al momento de realizar un boceto durante el proceso de diseño: ¿Considera que existen diferencias respecto de los materiales y/o técnicas para construirlo? ¿El mismo tipo de boceto puede ser utilizado o desarrollado durante todas las etapas del proceso? ¿Por qué?*

JTP: Cada herramienta utilizada determina el signo representado, es clara la diferencia de resultados obtenidos en función de la técnica, la destreza y los materiales utilizados en los bocetos. Cada boceto puede ser re-utilizado, mejorado o descartado en función de la reflexión operativa puesta en ejercicio dentro del proceso de Diseño

E: *¿Cuál es el rol que ocupa para usted el boceto en la enseñanza del proceso de diseño? ¿Por qué?*

JTP: El boceto ocupa un rol fundamental: es la manera que permite articular los conceptos, la representación y la reflexión crítica sobre los resultados logrados en cada etapa del Proyecto

E: *¿Considera usted que el boceto debe reunir condiciones para que pueda ser utilizado en una clase de corrección? ¿Cuáles?*

JTP: En principio, considero que el boceto debe lograr portar una reflexión que habilite al avance a una nueva etapa del Proyecto.

E: *En relación al boceto y la clase: ¿Podría comentarnos cómo se trabaja con el boceto en una corrección general con todos los alumnos y en una corrección por grupo docente —JTP y sus alumnos a cargo—?*

JTP: Del mismo modo, reflexionando sobre la producción, sus alcances y objetivos para habilitar el pensamiento crítico proyectual en cada alumno/a, dando bases para avanzar en las diferentes etapas del trabajo.

E: *¿Utiliza algún tipo de estrategia para trabajar con los bocetos? ¿Se intervienen, se modifican, se redibujan?*

JTP: La intervención puede ser de manera hablada, explicando y reflexionando sobre lo trabajado o también re-dibujando sobre los bocetos.

E: *¿Destina un tiempo específico de la clase para bocetar? ¿Cuánto y Como?*

JTP: Dentro de la organización de la Cátedra, existen diferentes tipologías de clases, cuando están destinadas a correcciones en grupo, habilitamos la etapa de bocetos luego de una reflexión general de la propuesta presentada.

E: *¿Qué recursos y conocimientos cree usted que tienen incorporados los estudiantes acerca del boceto al comenzar una ejercitación? ¿Implementa estrategias de enseñanza en relación a ello? ¿Cuáles?*

JTP: Cada estudiante tiene incorporados diferentes grados de avance respecto a las técnicas de representación en bocetos.

E: *¿Qué valor le otorga usted al resultado de una ejercitación o trabajo práctico y al proceso realizado durante el mismo? ¿Por qué?*

JTP: El valor del resultado está íntimamente ligado al proceso de trabajo, allí es donde la etapa de bocetos cobra especial relevancia, dado que es el fundamento desde donde elaboraron el proyecto.

E: *¿Qué valor le otorga al boceto de diseño durante el proceso de evaluación de una ejercitación o Trabajo Práctico? ¿Cómo equilibra las diferencias y/o similitudes entre proceso y resultado en la evaluación?*

JTP: El boceto tiene un rol fundamental (como ya fue explicado en respuestas anteriores de este cuestionario) determina el volumen de trabajo realizado durante la etapa de exploración y búsqueda inicial. Por lo general, los mejores resultados obtenidos en los proyectos van acompañados por un gran despliegue de energía en la etapa de bocetos del proyecto realizado.

ENTREVISTA: AUXILIARES DOCENTES (CÁTEDRA A)

Entrevistador: E | Jefe de Trabajos Prácticos: JTP o6

E: *¿Recuerda su ingreso a la Docencia del diseño? ¿Qué lo motivó? ¿Realizó algún tipo de formación docente? ¿Cuál?*

JTP: Mi ingreso a la docencia fue inmediatamente después de realizar una pasantía en uno de los talleres de diseño, en el nivel 2. Cuando era estudiante avanzado me surgió la inquietud por la docencia, lo que me llevó a realizar la pasantía para la cual me habían convocado. Esa fue mi primera experiencia formativa en lo que respecta a la enseñanza del Diseño. La formación pedagógica específica vino mucho tiempo después de ser docente, al cursar una carrera de posgrado (Maestría en Docencia Universitaria, FHUC – UNL).

E: *¿Qué representa para Usted un boceto de diseño? ¿Podría definirlo?*

JTP: Una prefiguración, un dibujo, la bajada de una idea mediante trazos. Un esquema que representa las características esenciales de un futuro producto , pieza o proyecto de diseño.

E: *En relación al boceto y sus formas: ¿Piensa que existe una clasificación y/o tipología de bocetos de diseño de comunicación visual? Si la respuesta es Sí: ¿Podría mencionar cuál? Si la respuesta es No: ¿Cree necesaria una clasificación?*

JTP: Desconozco si existe una clasificación, pero entiendo que sí existen distintos tipos de bocetos: a mano alzada, técnicos, analógicos, digitales, más icónicos, más abstractos, etc. Supongo que puede ser útil una clasificación, habría que ver con qué finalidad.

E: *¿Considera que el boceto es una herramienta exploratoria para el proceso, un resultado alcanzado del proceso o ambas? Fundamente*

JTP: Si se considera al proceso como algo previo, como una prefiguración, cómo una representación o representaciones que pueden ir de lo más general a lo más particular, de lo más abstracto a lo más concreto, y si con resultado del proceso se hace referencia al producto/ objeto/arte final, en ese caso y con esa lógica, el boceto sería más una herramienta exploratoria para el proceso.

E: *Al momento de realizar un boceto durante el proceso de diseño: ¿Considera que existen diferencias respecto de los materiales y/o técnicas para construirlo? ¿El mismo tipo de boceto puede ser utilizado o desarrollado durante todas las etapas del proceso? ¿Por qué?*

JTP: Respecto a la primera pregunta, sí, claro que existen diferencias en cuanto a distintos materiales, técnicas y sistemas de representación para construir los bocetos. Algo de esto ya mencioné más arriba. Y con respecto a lo segundo, como poder, se puede utilizar tanto el mismo tipo de boceto como así también recurrir a otros tipos para la visualización de las distintas etapas del proceso. Dependerá de qué necesito representar y/o mostrar en el mismo o en los mismos, para qué me es útil en cada etapa, etc.

E: *¿Cuál es el rol que ocupa para usted el boceto en la enseñanza del proceso de diseño? ¿Por qué?*

JTP: Considero que tiene un rol fundamental. Ya que si tenemos en cuenta que en el bocetar está implícito el dibujar, y que el dibujo es el medio por el cuál construimos conocimiento, producimos saber en nuestra disciplina, está claro el rol esencial que tiene en la enseñanza del proceso del diseño.

E: *¿Considera usted que el boceto debe reunir condiciones para que pueda ser utilizado en una clase de corrección? ¿Cuáles?*

JTP: Creo que lo que debe reunir condiciones para que sea útil, o para que en ella tenga utilidad el boceto, es la corrección en sí. Y creo que esas condiciones dependerán del tipo de trabajo que se esté realizando, de la etapa del proceso, de la instancia de corrección, etc.

E: *En relación al boceto y la clase: ¿Podría comentarnos cómo se trabaja con el boceto en una corrección general con todos los alumnos y en una corrección por grupo docente —JTP y sus alumnos a cargo—?*

JTP: El boceto, los bocetos, están presentes en ambas instancias. Sin ellos no habría corrección (al menos no la específica de las disciplinas proyectuales), o no habría una explicitación visual del proceso. En su ausencia sólo sería un intercambio verbal a base de referencias o de argumentos sobre lo que está ausente. Me parece que en la corrección general, el boceto (lo colgado) tiene un fuerte carácter expositivo y comparativo, y, tanto docentes como alumnos lo utilizan como modelo para indicar, destacar o comentar alguna cuestión. En la corrección particular, por grupo docente, también con-

sidero que tiene la misma función, sólo que además se lo suele utilizar como soporte donde el docente o los estudiantes lo intervienen con indicaciones puntuales mediante trazos, palabras, etc.

E: *¿Utiliza algún tipo de estrategia para trabajar con los bocetos? ¿Se intervienen, se modifican, se redibujan?*

JTP: Yo personalmente no utilizo alguna estrategia en particular, salvo las estrategias que están dadas o son propuestas por la cátedra en general, o por el titular o el adjunto. La segunda parte la contesté ya en la respuesta anterior. Personalmente, salvo en casos necesarios, no suelo intervenir los bocetos.

E: *¿Destina un tiempo específico de la clase para bocetar? ¿Cuánto y Como?*

JTP: Como dije en la respuesta anterior. El tiempo y la modalidad es la que determine la cátedra para todo el taller, no es una decisión personal. En ese sentido dependerá de las instancias que se trabajen en la clase: enchinchada general, corrección por grupo docente o trabajo en tablero. En general y en algunas ocasiones se suele dar un tiempo para bocetar o rebocetar en base a lo hablado y trabajado en la enchinchada de inicio.

E: *¿Qué recursos y conocimientos cree usted que tienen incorporados los estudiantes acerca del boceto al comenzar una ejercitación? ¿Implementa estrategias de enseñanza en relación a ello? ¿Cuáles?*

JTP: Creo que los conocimientos que tienen sobre el boceto son aquellos que fueron aprendiendo en el transcurso de la carrera. Dependiendo del nivel en el que se encuentren y/o el recorrido personal que hayan hecho dentro del plan de estudios, es muy posible que hayan adquirido conocimientos más específicos o técnicos para construir dichos bocetos, por ejemplo, sistemas de representación, elementos de morfología, dibujo a mano alzada, etc. Y con respecto a lo segundo, si implemento estrategias en relación a esos conocimientos, no particularmente.

E: *¿Qué valor le otorga usted al resultado de una ejercitación o trabajo práctico y al proceso realizado durante el mismo? ¿Por qué?*

JTP: Valoro ambas cosas: proceso y resultado, y esto obviamente se condice con la propuesta pedagógica de la cátedra a la cual pertenezco, la cual valora o tiene en cuenta ambas cuestiones. En instancias de evaluación, y en lo personal, tengo mucho en

cuenta el proceso (siempre en relación con el resultado final) pero, si bien valoro dicho proceso, trato de que no sea sólo una excusa para aprobar un trabajo cuya decisión ya se tomó de antemano y no precisamente por la solvencia de ese proceso.

E: ¿Qué valor le otorga al boceto de diseño durante el proceso de evaluación de una ejercitación o Trabajo Práctico? ¿Cómo equilibra las diferencias y/o similitudes entre proceso y resultado en la evaluación?

JTP: Lo primero ya lo comenté de alguna manera en la respuesta anterior. Puntualmente respecto al boceto, éste, que en base a mi definición es físico, estaría considerado dentro del proceso que entrega el alumno. Por lo tanto le otorgo la misma valoración. En cuanto a lo segundo, retomo algunas cuestiones ya planteadas anteriormente. Trato que al momento de evaluar haya un complemento, no sólo entre proceso y resultado final, sino también con la participación del estudiante en dicho proceso y a través de las correcciones, evitando en lo posible que algún aspecto prime sobre otro.

ENTREVISTA: AUXILIARES DOCENTES (CÁTEDRA A)

Entrevistador: E | Jefe de Trabajos Prácticos: JTP 07

E: ¿Recuerda su ingreso a la Docencia del diseño? ¿Qué lo motivó? ¿Realizó algún tipo de formación docente? ¿Cuál?

JTP: En el año 2001, estando ya como docente de la materia Medios Expresivos, el decano Miguel Yrigoyen nos llama a una entrevista y nos comenta que habían surgido vacantes en el taller de diseño, y nos invita como JTP simples. El taller ya estaba a cargo del profesor titular Arq. Horacio Gorodischer, a quien fuimos recomendados por el Sr. Decano.

Sí, algunos. Recuerdo puntualmente los Talleres de Aprendizaje y de planificación, ambos organizados por la Secretaría Académica de la UNL. Además, como estudiante avanzada, realicé pasantías en docencia en varias materias: morfología, historia del diseño, medios expresivos...

E: ¿Qué representa para Usted un boceto de diseño? ¿Podría definirlo?

JTP: Un boceto de diseño es la visualización de una idea o concepto. Existe un amplio espectro de bocetos. Estos pueden variar según el momento del proceso de diseño en que la pieza se encuentre, según las finalidades u objetivos que se busque al trabajar en boceto o según la/s herramienta/s con que se realicen.

E: En relación al boceto y sus formas: ¿Piensa que existe una clasificación y/o tipología de bocetos de diseño de comunicación visual? Si la respuesta es Sí: ¿Podría mencionar cuál? Si la respuesta es No: ¿Cree necesaria una clasificación?

JTP: No, de manera oficial y explícita, aunque considero que todos los docentes de diseño, y las cátedras a las que perteneces, trabajan en la escena del taller con diferentes tipos de bocetos. Quizá sea útil contar con una clasificación compartida por todos y ordenada según criterios claramente explicitados, pero temo que le quite al boceto su carácter de flexible, su capacidad de responder espontáneamente a la situación que lo haga surgir.

E: *¿Considera que el boceto es una herramienta exploratoria para el proceso, un resultado alcanzado del proceso o ambas? Fundamente*

JTP: Es herramienta exploratoria sin duda, y tb resultado dado que los bocetos evolucionan y se desprenden uno de otro, a medida que se avanza en el proceso de diseño.

E: *Al momento de realizar un boceto durante el proceso de diseño: ¿Considera que existen diferencias respecto de los materiales y/o técnicas para construirlo? ¿El mismo tipo de boceto puede ser utilizado o desarrollado durante todas las etapas del proceso? ¿Por qué?*

JTP: Sí, claramente, siempre y cuando la finalidad del boceto sea expresar visualmente la idea de la pieza de diseño. La calidad o el carácter de un boceto inicial no debe ser igual a un boceto avanzado próximo al arte final. Los materiales o técnicas deben variar según la etapa del proceso. Por eso mismo, es conveniente trabajar en lápiz y en papel, en los primeros momentos para que el aspecto de «terminado» o su impronta digital no aborte otras ideas superadoras de la inicial, y lo mismo hacia el final del proceso de diseño, el boceto tendrá que presentar un nivel de acabado y rigurosidad técnica que quizá solo sea posible alcanzar mediante herramientas digitales, exceptuando aquellos alumnos «dotados» que pueden trabajar el arte final manualmente.

De todos modos, el trabajo de boceto como herramienta analítica, a modo de esquema, es posible en todo momento.

E: *¿Cuál es el rol que ocupa para usted el boceto en la enseñanza del proceso de diseño? ¿Por qué?*

JTP: Fundamental y absolutamente necesario, no se puede corregir sobre palabras. Es necesario ver lo que el alumno va trabajando clase a clase e incluso trabajar en boceto sobre cada presentación parcial en clase, cosa que lamentablemente no siempre puede efectuarse por falta de tiempo.

E: *¿Considera usted que el boceto debe reunir condiciones para que pueda ser utilizado en una clase de corrección? ¿Cuáles?*

JTP: Sí, un mínimo de claridad comunicacional y prolijidad técnica, además de una escala acorde para el trabajo en taller. Cuanto más se acerque a la escala real mejor.

E: *En relación al boceto y la clase: ¿Podría comentarnos cómo se trabaja con el boceto en una corrección general con todos los alumnos y en una corrección por grupo docente —JTP y sus alumnos a cargo—?*

JTP: En una corrección general, se trabaja a través de la enchinchada. Sirve para poner en común y compartir el trabajo de cada alumno o cada grupo de alumnos, analizar entre todos las diferentes respuestas a la consigna, aunar criterios entre los docentes y explicitarlos al grupo apoyándonos en ejemplos concretos -casos testigos- para así orientar a los alumnos de acuerdo a los objetivos del práctico o proyecto.

En el trabajo por comisión, se trabaja sobre el tablero, volviendo a ver los trabajos con mayor grado de detalle, o en mayor cantidad. Es decir, por ejemplo, en mi caso, intento ver la mayoría de las propuestas, agrupándolas según características o problemas comunes. Los alumnos se sienten más libres para presentar bocetos menos avanzados y surgen algunos que comentan más oralmente sobre un boceto que no alcanza a expresar la idea con solvencia. Tb es interesante cuando el docente pueda bocetar sobre el boceto del alumno o enseñar al propio alumno a bocetar encima de lo que trajo, para fomentar la capacidad de la autocorrección y la capacidad analítica.

E: *¿Utiliza algún tipo de estrategia para trabajar con los bocetos? ¿Se intervienen, se modifican, se redibujan?*

JTP: Sí. Todas las opciones.

E: *¿Destina un tiempo específico de la clase para bocetar? ¿Cuánto y Como?*

JTP: En general, tenemos poco tiempo para ir al grupo. Y no alcanza para trabajar en boceto. Considero que se va mucho tiempo en la enchinchada general y queda muy poco para trabajar dentro de cada comisión. Al final de cada mañana, cuando nos reunimos en grupo el tiempo alcanza para despejar dudas y comentar algunos trabajos más que no se vieron en la enchinchada. Sería interesante poder contar con más tiempo para trabajar en boceto. Pero tb se percibe mucha resistencia de parte del alumno o falta de experiencia para hacerlo.

E: *¿Qué recursos y conocimientos cree usted que tienen incorporados los estudiantes acerca del boceto al comenzar una ejercitación? ¿Implementa estrategias de enseñanza en relación a ello? ¿Cuáles?*

JTP: Muy pocos o casi nulos. Una estrategia bastante utilizada es la del vegetal y fibron, o el simple hecho de redibujar sobre lo ya hecho o intervenir cortando, ampliando o reduciendo, o bocetando esquemáticamente otra composición de los elementos.

E: *¿Qué valor le otorga usted al resultado de una ejercitación o trabajo práctico y al proceso realizado durante el mismo? ¿Por qué?*

JTP: 60% y 40%, o en un proyecto largo, x igual. El proceso es parte fundamental de la escena de la enseñanza/aprendizaje.

Sin proceso, es muy difícil evaluar la evolución del alumno, cuánto aprendió, cuánto comprendió, cómo pudo hacer evolucionar su propuesta, como así tb la originalidad de su trabajo.

E: *¿Qué valor le otorga al boceto de diseño durante el proceso de evaluación de una ejercitación o Trabajo Práctico?*

JTP: Ya lo expresé en el punto anterior.

E: *¿Cómo equilibra las diferencias y/o similitudes entre proceso y resultado en la evaluación?*

JTP: Un buen proceso no amerita aprobar el trabajo, el cual dependerá inevitablemente de la calidad de la entrega en arte final. No obstante, evaluar sólo el arte final no es posible, es necesario que vaya acompañado del proceso de diseño, claramente ordenado y presentado.

ENTREVISTA: AUXILIARES DOCENTES (CÁTEDRA A)

Entrevistador: E | Jefe de Trabajos Prácticos: JTP o8

E: *¿Recuerda su ingreso a la Docencia del diseño? ¿Qué lo motivó? ¿Realizó algún tipo de formación docente? ¿Cuál?*

JTP: Comencé con una pasantía en el Taller IV, me interesó el acompañamiento de lxs estudiantes en su exploración y experimentación en el aprendizaje en un grado avanzado de la carrera y más adelante me dediqué a la docencia, ingresando como auxiliar para finalmente desempeñarme como Jefe de Trabajos Prácticos. En cuanto a la formación docente, realicé algunos cursos de posgrado en FADU y un par de seminarios de la Maestría en didácticas específicas.

E: *¿Qué representa para Usted un boceto de diseño? ¿Podría definirlo?*

JTP: Considero al boceto una herramienta para pensar, proyectar, explorar posibles formas de comunicar una idea. Se constituye como una etapa fundamental en el proceso de diseño, ya sea como punto de partida o en una instancia más avanza del proyecto, donde se puede utilizar para explorar o expandir otras posibilidades de abordaje.

E: *En relación al boceto y sus formas: ¿Piensa que existe una clasificación y/o tipología de bocetos de diseño de comunicación visual? Si la respuesta es Sí: ¿Podría mencionar cuál? Si la respuesta es No: ¿Cree necesaria una clasificación?*

JTP: No sé si existe una tipología de bocetos definida, pero sí considero que es posible establecerla de acuerdo a diversos criterios, por ejemplo, de acuerdo a la instancia del proyecto en que se proponga, el grado de exhaustividad en su representación, la variabilidad respecto de los recursos visuales utilizados, el tipo de pieza que representa y su complejidad, entre otros.

E: *¿Considera que el boceto es una herramienta exploratoria para el proceso, un resultado alcanzado del proceso o ambas? Fundamente*

JTP: Ambas, como mencionaba anteriormente, el boceto se puede utilizar como una herramienta tanto el inicio como en cualquier otra etapa del proceso de diseño. Forma parte de un proceso que está en constante crecimiento y evolución, con lo cual, puede ser tanto una herramienta exploratoria como un resultado.

E: *Al momento de realizar un boceto durante el proceso de diseño: ¿Considera que existen diferencias respecto de los materiales y/o técnicas para construirlo? ¿El mismo tipo de boceto puede ser utilizado o desarrollado durante todas las etapas del proceso? ¿Por qué?*

JTP: En relación a la primera pregunta, considero que existen diferencias, y ello tiene relación con lo mencionado en la pregunta relacionada con las tipologías de bocetos. En cuanto a la segunda pregunta, considero que es posible trabajar con el mismo tipo de boceto dado que es fundamental abordar la misma idea avanzando en los bocetos para dar cuenta de este modo de la forma en que esta evoluciona.

E: *¿Cuál es el rol que ocupa para usted el boceto en la enseñanza del proceso de diseño? ¿Por qué?*

JTP: Es fundamental dado su carácter exploratorio, en todas las instancias del proceso de diseño, como mencioné al principio, considero que es una herramienta para pensar y como tal, permite indagar en posibilidades narrativas y representaciones respecto del nivel conceptual que los articula.

E: *¿Considera usted que el boceto debe reunir condiciones para que pueda ser utilizado en una clase de corrección? ¿Cuáles?*

JTP: Sí, estas dependen del tipo de ejercicio/actividad/proyecto (grado de complejidad) y la tipología de piezas con las que se esté trabajando, por ejemplo, aquellos requerimientos para diseñar un dispositivo lúdico no serán las mismas que las necesarias para bocetar un diseño de experiencia en un espacio determinado, así como tampoco serán las mismas aquellas requeridas para proponer un afiche de vía pública.

E: *En relación al boceto y la clase: ¿Podría comentarnos cómo se trabaja con el boceto en una corrección general con todos los alumnos y en una corrección por grupo docente —JTP y sus alumnos a cargo—?*

JTP: En una corrección con el grupo general hacemos una puesta en común, invitando al intercambio de miradas y abordajes, haciendo preguntas y reflexiones en tanto posibilidades para continuar trabajando sobre los mismos. En la corrección por grupo, trabajamos en tableros de manera más puntual y particular sobre los bocetos, donde por lo general, el intercambio involucra también la intervención y modificación de los bocetos allí mismo.

E: *¿Utiliza algún tipo de estrategia para trabajar con los bocetos? ¿Se intervienen, se modifican, se redibujan?*

JTP: En el taller son todas válidas, no trabajamos con ninguna específica, las proponen lxs estudiantes y a partir de ellas avanzamos en las correcciones. Como mencioné anteriormente, las intervenciones dependen por lo general de la dinámica de la clase.

E: *¿Destina un tiempo específico de la clase para bocetar? ¿Cuánto y Como?*

JTP: No tenemos un tiempo específico dedicado a ello, por lo general lo hacen por fuera de la clase y luego lo conversamos sobre los tableros. Si se considera necesario continuar trabajando sobre la idea, allí en clase profundizan el abordaje del mismo.

E: *¿Qué recursos y conocimientos cree usted que tienen incorporados los estudiantes acerca del boceto al comenzar una ejercitación? ¿Implementa estrategias de enseñanza en relación a ello? ¿Cuáles?*

JTP: Los recursos y conocimientos acerca del boceto suelen sobre todo intuitivos y tienen que ver con el manejo de la técnica que cada estudiante se sienta más cómodo. En lo particular no implemento ninguna estrategia en particular, por todo lo mencionado en las preguntas anteriores.

E: *¿Qué valor le otorga usted al resultado de una ejercitación o trabajo práctico y al proceso realizado durante el mismo? ¿Por qué?*

JTP: El valor que le otorgo al proceso es muy importante dado que allí se evidencia la curva de aprendizaje transitada por cada estudiante. De hecho, al final del curso de la asignatura, la mayoría de lxs grupos optan por entregar junto con el proyecto un anexo donde exponen cuáles fueron los puntos de quiebre más relevantes durante todo el proceso.

E: *¿Qué valor le otorga al boceto de diseño durante el proceso de evaluación de una ejercitación o Trabajo Práctico? ¿Cómo equilibra las diferencias y/o similitudes entre proceso y resultado en la evaluación?*

JTP: Como mencioné anteriormente, el proceso del proyecto es muy relevante y sobre todo en el proceso de evaluación dado que allí es posible dar cuenta de la curva de aprendizaje transitada en todo el recorrido.

En cuanto al equilibrio de las diferencias y/o similitudes entre el proceso y el resultado, en el taller consideramos principalmente el cumplimiento de los objetivos propuestos inicialmente y tenemos en cuenta los criterios de evaluación establecidos para cada etapa y dentro de ellos, ponemos en consideración el modo que el proceso colaboró para alcanzarlos.

ENTREVISTA: AUXILIARES DOCENTES (CÁTEDRA A)

Entrevistador: E | Jefe de Trabajos Prácticos: JTP 09

E: *¿Recuerda su ingreso a la Docencia del diseño? ¿Qué lo motivó? ¿Realizó algún tipo de formación docente? ¿Cuál?*

JTP: Sí fue hace muy poco, me llamaron de la cátedra para cubrir un reemplazo. Antes de eso, había realizado dos pasantías en docencia, en taller de diseño II durante un año y teoría y crítica, un año también.

E: *¿Qué representa para Usted un boceto de diseño? ¿Podría definirlo?*

JTP: Para mí, los bocetos son esas primeras imágenes que se realizan a la hora de comenzar un proyecto, de algún modo buscan empezar a dar forma a los primeros lineamientos gráficos que se quieren seguir o indagar.

E: *En relación al boceto y sus formas: ¿Piensa que existe una clasificación y/o tipología de bocetos de diseño de comunicación visual? Si la respuesta es Sí: ¿Podría mencionar cuál? Si la respuesta es No: ¿Cree necesaria una clasificación?*

JTP: Los considero algo muy personal de cada diseñador, no se si existe una clasificación, si conozco diferentes tipos de bocetos, la primera división que se me ocurre, son los analógicos y los digitales, o desentendiendo del soporte en el que se realizan por ejemplo: tablet gráfica, iPad, papel, o software de diseño. Creo que sería ordenadora una clasificación.

E: *¿Considera que el boceto es una herramienta exploratoria para el proceso, un resultado alcanzado del proceso o ambas? Fundamente*

JTP: Lo considero fundamental en el proceso de diseño, desde mi punto de vista es una herramienta exploratoria.

E: *Al momento de realizar un boceto durante el proceso de diseño: ¿Considera que existen diferencias respecto de los materiales y/o técnicas para construirlo? ¿El mismo tipo de boceto puede ser utilizado o desarrollado durante todas las etapas del proceso? ¿Por qué?*

JTP: Sí, considero que existen ciertas diferencias respecto de los materiales, es decir mientras la herramienta/material más se acerque al resultado final más preciso resulta. Es decir si estamos diseñando un afiche, es probable que el boceto en lápiz y papel

tenga ciertas variaciones al arte final, de la misma manera si el boceto fuera en el mismo soporte, por ejemplo una ilustración en Procreate (software de ilustración), donde las primeras capas son bocetos de la ilustración final es probable que sea más “fiel”, o mejor dicho se vea más cercano a lo que se logrará como pieza terminada. Considero que el boceto puede aparecer en muchas etapas del proceso de diseño, aunque en mi experiencia personal, ocurre con mayor frecuencia en las etapas iniciales.

E: ¿Cuál es el rol que ocupa para usted el boceto en la enseñanza del proceso de diseño? ¿Por qué?

JTP: Lo considero muy importante, es donde empiezan a aparecer las primeras ideas para volcar en el proyecto y donde suceden intercambios muy enriquecedores, por ejemplo aparecen posibles líneas gráficas, surgen referentes o estilos a explorar y comienza a verse hacia donde va el proyecto.

E: ¿Considera usted que el boceto debe reunir condiciones para que pueda ser utilizado en una clase de corrección? ¿Cuáles?

JTP: Si debe ser lo suficientemente esclarecedor respecto de la pieza que se pretende lograr, más allá de la calidad técnica del mismo, lo interesante del boceto es que sea permeable al análisis crítico de la pieza en discusión.

E: En relación al boceto y la clase: ¿Podría comentarnos cómo se trabaja con el boceto en una corrección general con todos los alumnos y en una corrección por grupo docente —JTP y sus alumnos a cargo—?

JTP: Por lo general en el taller lo trabajamos de dos formas, con la enchinchada (colgada en la pared de los bocetos), donde socializamos estos avances del proyecto en grupo con devolución por parte de los otros alumnos y los docentes. Por otro lado, también trabajamos en los tableros con cada grupo con una devolución más personalizada y exhaustiva de lo producido. Cuando diagramamos las dinámicas de las clases intercalamos estas dos dinámicas porque consideramos igual de importantes a ambas.

E: *¿Utiliza algún tipo de estrategia para trabajar con los bocetos? ¿Se intervienen, se modifican, se redibujan?*

JTP: Sí, trabajamos encima de las piezas todo el tiempo, para visualizar lo que se está diciendo, para probar opciones, incluso tenemos clases donde proponemos recortar intervenir y crear nuevas propuestas a partir de lo traído a la clase.

E: *¿Destina un tiempo específico de la clase para bocetar? ¿Cuánto y Como?*

JTP: Sí, no lo tengo cualificado pero por ejemplo, en las clases vemos lo producido, trabajamos sobre las posibilidades de avance, damos el tiempo a probar en boceto lo charlado, y luego volvemos a ver las producciones.

E: *¿Qué recursos y conocimientos cree usted que tienen incorporados los estudiantes acerca del boceto al comenzar una ejercitación? ¿Implementa estrategias de enseñanza en relación a ello? ¿Cuáles?*

JTP: Creo que el principal que trabajamos en clase, es el de tener materiales para crear. Por ejemplo, hojas en blanco, diferentes tipos de fibras, fibrones y lápices, así como tijeras, pegamento y material gráfico a fin al proyecto para probar cosas durante la mañana. Generalmente suceden durante los encierros, que son clases con una consigna muy específica para desarrollar en el transcurso de la mañana, que luego socializamos.

E: *¿Qué valor le otorga usted al resultado de una ejercitación o trabajo práctico y al proceso realizado durante el mismo? ¿Por qué?*

JTP: Muchísimo, el proceso da cuenta del camino realizado por los alumnos por lo cual lo considero fundamental para evaluar el resultado final. En el proceso se puede dar cuenta de la evolución, en nuestro caso que tenemos un solo proyecto en todo el año, es indispensable.

E: *¿Qué valor le otorga al boceto de diseño durante el proceso de evaluación de una ejercitación o Trabajo Práctico? ¿Cómo equilibra las diferencias y/o similitudes entre proceso y resultado en la evaluación?*

JTP: Es fundamental, si bien lo evaluado es el resultado final, en nuestro caso es integral, porque al resultado final se llega recién en las últimas instancias, por lo cual

durante todo el año para tener un diagnóstico de como va avanzando el proyecto se evalúan las instancias intermedias, como los bocetos.

ENTREVISTA A PROFESORES TITULARES Y ADJUNTOS (CÁTEDRA B)

E: Entrevistador | P: Profesor 01

E: *¿Recuerda su ingreso a la Docencia del diseño y cuáles fueron sus motivaciones?*

P: Bueno, mi ingreso a la docencia fue algo que se fue dando. En realidad en el segundo año de la carrera empecé a realizar pasantías en Tipografía y, al ver lo que era, me apasioné. Cuando me inscribí en Diseño Gráfico, no sabía muy bien a qué me inscribía, después que empecé a cursar, empecé a conocer el diseño y me apasioné con nuestra disciplina y eso realmente me cambió la vida. La Tipografía es una cosa que hasta el día de hoy me apasiona, estuve durante mucho tiempo en la materia, ya no me acuerdo cuando me fui, hará como 10 años más o menos. Pero fue poco después de mis pasantías, que empecé en la docencia, con un cargo de ayudante en Tipografía.

A fines de los 90 y principios de los 2000, cuando abrió el Taller de Horacio Gorodischer, y necesitaban gente local con experiencia en su primer año, nos llamaron a mí junto a otros docentes, para colaborar con el armado del Taller. Al año siguiente una vez que Horacio contaba con sus docentes volvimos a Tipografía que era nuestra base. Luego se después se incorporó Mónica Raiberti también estuvimos colaborando con ella. La creación de la Licenciatura en Diseño de la Comunicación Visual y la apertura de los Talleres verticales junto con la idea de libertad de cátedra, posibilitó la creación de varias cátedras paralelas en los talleres, con diferentes horarios de cursado.

Mónica dejó el Taller y los docentes nos hicimos cargo del mismo. Así empecé, primero como adjunta y después como asociada. La verdad es que me apasiona la docencia, es una cosa que me carga de energía y creo que cuando empecé en la docencia, no sabía que me iba a gustar tanto trabajar en esto

E: *Desde su experiencia, ¿podría comentarnos brevemente como se estructura la cátedra y cuál es la propuesta que la sustenta?*

P: La cátedra se estructura en tres niveles siendo éstos el Taller 2, 3 y 4. El primero de ellos, el Taller 2 se ubica en el ciclo básico de la Licenciatura, y los Talleres 3 y 4 en el Ciclo Superior. Nuestra propuesta, te comento brevemente porque podríamos charlar horas sobre ello, se trabaja desde el diseño universal en una estructura de complejidad creciente de los contenidos, buscando un fuerte vínculo con el rol profesional del Diseñador. Por ejemplo, trabajamos en vinculación con la Licenciatura en Diseño Industrial de FADU, en un cruce interdisciplinario de proyectos que los estudiantes

realizan en el primer año y nosotros trabajamos en tercero y cuarto. En Industrial se crean productos durante el primer cuatrimestre —generalmente son una línea de electrodomésticos— y luego nosotros desarrollamos todo lo que es la comunicación visual de esa línea que sale al mercado. En segundo año por ejemplo trabajamos con emprendedores o profesionales, en la parte de comunicación y diseño de identidad dinámica, no como sistema de marca, sino como algo más global, que es un tema que atraviesa todos los niveles de la cátedra, involucrando casos reales de trabajo profesional.

E: *¿Qué representa para Usted un boceto de diseño? ¿Podría definirlo?*

P: Es complicado definirlo pero para mí es la primera expresión que uno hace para poder comunicar un pensamiento, una idea en concreto. Es lo primero que uno en realidad necesita hacer para poder concretar su pensamiento. Es una manera de ordenar las ideas y poder comunicarlas de alguna manera. Siempre a un nivel de idea, de pensamiento visual.

E: *Desde su perspectiva, ¿por qué y para qué se boceta en el diseño de Comunicación Visual?*

P: Creo que en la respuesta anterior está un poco de esta respuesta. Yo soy de la vieja escuela, del boceto analógico, el concepto de croquis analógico y a mano. Creo en esta cuestión de producir con la mano, requiere de un tiempo de reflexión para concretar un esquema de tu pensamiento, y que eso te lleva a ordenar las ideas. Porque hay que comunicarlas a las ideas y para ello primero hay que ordenarlas.

Ahí empieza a trabajar una cuestión de abstracción del pensamiento, son planos, son líneas, es muy esquemático y abstracto; pero qué ese primer boceto te ayuda a ordenar las ideas para poder comunicarlas.

Lo digital es diferente, ahí el boceto pierde abstracción y resulta como más acabado, aún en su primera expresión. El nivel de abstracción es menor, porque uno tiene más a mano la tipografía específica, la imagen específica, el color específico, y eso quizás impida resolver cuestiones de pensamiento que, en lo esquemático y la abstracción resulta más fácil y rápido de resolver.

E: *¿Encuentra alguna diferencia entre el boceto de diseño de comunicación visual y el boceto de otras disciplinas del diseño como el arquitectónico o industrial?*

P: No desde la perspectiva que yo lo pienso. Quizás la diferencia esté en su materialización, o en el nivel de croquizado o de representación. Pero cómo función o cómo característica primordial no veo grandes diferencias.

Así como el boceto en arquitectura de una planta pueden ser tres líneas y ver dónde van las cosas o como se distribuyen los espacios, para el diseño de un afiche puede ser igual: «un plano por aquí o pongo la imagen debajo de éstas líneas de texto, luego el núcleo por allá.

En definitiva es la primera estructuración —siempre hablando del boceto analógico— o bajada gráfica de la idea.

Quizás en otros tipos de dibujo o algo más digitalizado en sus herramientas, sí pueda haber más diferencias, si uno piensa en la representación.

E: *¿Piensa que existe una clasificación o tipología de bocetos de diseño de comunicación visual? O ¿Cree necesaria una clasificación?*

P: No desde el sentido, pero sí desde lo tecnológico. Existe —como te decía anteriormente— una diferenciación entre lo analógico y lo digital. La vinculación de la mano y del cuerpo físico o el trabajo desde el software y hardware.

Existen diferencias en el objeto a diseñar que muchas veces implican o condicionan a bocetar de una manera u otra. Pero ya sea un croquis o un esbozo, una perspectiva caballera o un dibujo a mano alzada, siempre revalorizamos el papel de lo analógico. El trabajo con el material, sea en bidimensión como puede ser el diseño de un afiche; o en la tridimensión como puede ser una maqueta en escala de un stand o un cartel.

En definitiva hablamos de lo analógico, del boceto manual —sea dibujo o collage— que tiene muchas diferencias con lo digital que ya tiene otra manera de trabajo y de acabado, por más que fuese la primera expresión de la idea. Claro que las dimensiones están involucradas, porque tienen distintas maneras de representar las dimensiones, lo espacial es diferente de lo plano.

Esta es una dificultad que siempre note en el diseño de comunicación visual, donde le damos poca importancia a la representación tridimensional y los estudiantes se encuentran con bastante problemas cuando tienen que diseñar objetos. Existe un preconcepto de que el diseño es solo bidimensional, y esto no es así. Si no sabés el concepto de representación y la forma de representar, por más que sepas usar un programa, no

vas a resolver el problema. Por ejemplo, si estás diseñando carteles para una señalética, si no sabés hacer una axonometría o no tenés ni idea de que es, no hay ningún programa que te salve en la resolución del problema de diseño. Y aún habiendo mockups, esos archivos de Photoshop donde uno le pone la gráfica encima y sale todo divino, no terminas de entender la problemática. Te va a quedar linda la presentación, pero después no vas a poder terminar de diseñarlo, desde pensar como conviven los diferentes materiales hasta la preparación de los archivos para enviarlo a fabricar.

E: *¿Considera que el boceto es una herramienta exploratoria para el proceso, un resultado alcanzado del proceso o ambas?*

P: Es totalmente exploratorio. Es esta cuestión de «pensar en voz alta», si quieres decirlo de alguna manera. El boceto te permite eso, de alguna manera lo que te decía antes, ordenar lo que estás pensando. Uno puede estar haciendo la investigación sobre el brief, las consignas, lo que te pidieron para comunicar o la estrategia que te planteaste, mientras bocetas, y así estás pensando visualmente. No es una cuestión disociada.

En el momento que investigas sobre el problema que tenes ya estás pensando visualmente, de alguna manera estás recortando y tomando decisiones.

A veces es difícil llegar a ese tipo de estructura de pensamiento, a ese pensar en paralelo entre lo que vas analizando sobre el tema y lo que se te ocurre como solución dentro del problema de comunicación. Pero lo que une todo eso es el boceto. Es parte de un proceso unificado, no es que vos pensás, tenés todo resuelto y luego te largas a bocetar, no funciona así. El boceto es pensar en voz alta, elaborar mientras se piensa. Uno empieza con una idea, realiza diferentes pasos, y puede que termine en algo que no tenga mucha relación con el primer dibujo que hizo, o se puede ir pensando varias opciones en paralelo; depende mucho del tema que uno esté trabajando también.

Recuerdo una clase con el profesor Saveedra, sobre diseño de identidad y señalética, y dijo algo que a mí se me grabó para siempre: «cuando te llama el cliente de una línea aérea que necesita una Marca, mientras yo estoy hablando con el cliente y pensando en líneas aéreas con el lápiz hice un tilde en un papel, ahí comenzó el proyecto de diseño», a lo que voy con el boceto, es que ese tilde insignificante en un papel, puede luego convertirse en la Marca de la aerolínea más prestigiosa del mundo.

Es lo primero que desde «el cuerpo» me salió. Después vendrá el análisis de marcas, casos análogos, que tiene la competencia, cuál es el Target, en qué contexto se desa-

rrolla, qué implicancia o aspiraciones tiene, etc. Pero ese primer tilde, es lo que sale del cuerpo y de la cabeza. Ese es el primer boceto y ahí empieza todo.

E: En relación a la realización del boceto durante el proceso de diseño: ¿Considera que existen diferencias respecto de los materiales y técnicas para construirlo? ¿El mismo tipo de boceto puede ser utilizado o desarrollado durante todas las etapas del proceso?

P: Yo creo que la característica que tiene el boceto es que debe ser realizado rápida y fácilmente. Creo que uno construye el boceto a partir de las técnicas que más maneja y que le resultan más simples para pensar.

Pero aquí conviene hacer una salvedad entre el boceto que puede ser para uno, para pensar esa idea y el boceto que es para presentar esa idea, ya más resuelta, al cliente, ya más cerrada. Ahí sí existen otras técnicas más estandarizadas. Pero para pensar la idea, es lo que te salga más rápido. Después se va convirtiendo en algo más parecido a un arte final, en un boceto con mejor acabado.

El boceto tiene distintas instancias, una propuesta presentada a un cliente a nivel boceto tiene un acabado más final que aquel que utilizo para pensar la idea, sino no se la presentarías.

En la educación, podríamos pensar en algo como una Pre entrega del Trabajo práctico, puede que le falte algo en la presentación, pero es un boceto un poco más acabado de la idea final pretendida, lo más cercano posible al final. Los primeros bocetos son internos, son para uno y su proceso de pensamiento, y en la enseñanza se realizan durante el Taller.

E: ¿Cuál es el rol que ocupa para usted el boceto en la enseñanza del proceso de diseño? ¿Por qué?

P: Creo que como venimos hablando es un papel importante. A veces es muy difícil explicar a los alumnos cuál es el rol del boceto, pero desde mí perspectiva es algo necesario para poder explicar y mostrar aquello que los estudiantes quieren transmitir. Hay una tendencia entre los estudiantes en contarte la idea en vez de mostrarte la idea. En una versión simplista, les resulta más fácil contarla que representarlo. Y esto es algo que trabajamos mucho especialmente en segundo año, en incentivarlos a mostrar la idea, comunicar las primeras ideas desde lo visual, de la manera que puedan. Porque en definitiva somos comunicadores visuales, tenemos que poder comunicar ideas visualmente.

Tratamos todo el tiempo de desarmar esa tendencia simplista de contar la idea y cambiarla a representar la idea, a mostrar la idea visualmente. Cuesta, es un trabajo arduo pero muy necesario para la enseñanza de la disciplina. Creo que el boceto cumple este rol, de iniciar, de transcurrir el proceso de diseño, complejizando en los niveles del taller, se va perfeccionando en su acabado con el paso del proceso.

E: *¿De qué manera se trabaja con bocetos en los Talleres de su Cátedra? ¿Destina un tiempo específico de la clase para bocetar?*

P: En el nivel inicial de nuestra cátedra, que se corresponde con el Taller 2, tenemos un abordaje hacia el bocetado a mano, hacia el dibujo y la representación. Tratamos de incentivar a que cuenten visualmente la idea y no verbalmente, que es algo frecuente en los estudiantes del ciclo básico. Con el paso de niveles en la cátedra, esa tendencia se va desarmando. Cuando estamos en el nivel 3 o 4 —correspondientes con el ciclo superior—, ya estamos en otro nivel de bocetado, donde hay más producciones digitales y otro nivel de acabado de las ideas.

Pero no hay otra forma de corregir el proceso de diseño. El proceso es una sumatoria de bocetos hasta que llegan a un boceto que presenta condiciones de resolución avanzadas, pero que también en definitiva, es algo que podría seguir eternamente si no se hace un corte.

E: *¿Qué diferencias y/o similitudes encuentra entre un boceto realizado en el ámbito de la enseñanza y otro realizado en el ejercicio de la profesión?*

P: Hay una diferencia en la calidad de los bocetos que se presentan, no en los que hago en mi propio proceso de pensamiento de diseño. A un cliente no le puedo presentar un dibujo rápido para mostrarle una idea, o quizás sí, en el marco de una primera charla o reunión, como un dibujo vago y no muy explicativo.

Pero creo que la diferencia principal está en la presentación de esos bocetos, en cómo se «venden», en cómo se presentan las cosas.

E: *En relación al boceto como investigación de la idea y al boceto como presentación de la idea: ¿cuál cree usted tiene mayor incidencia en la enseñanza del proceso de diseño?*

P: Todo depende del tipo de bocetos que estás haciendo. Es mi manera de verlo. Pero también depende del nivel en el Taller en que se encuentre el alumno. No es lo mismo en los niveles iniciales que en los niveles finales. La mayoría de los alumnos comien-

za su trayecto en el diseño pensando en el boceto no como investigación sino como la forma de presentar una idea. Y en eso tratamos de trabajar mucho, sobre todo en el Taller 2.

El estudiante al principio debe aprender una infinidad de cosas respecto de la representación que luego en los niveles superiores ya la tiene incorporada y puede abordar la problemática de otra manera. La exploración e indagación a través del boceto requiere de una formación que los estudiantes que recién ingresan a la carrera no la tienen. Tampoco es algo que se les pueda exigir, pero sí le vamos tirando pautas, mostrando caminos, pero el proceso de transmitir o de transformar su pensamiento en imágenes es un proceso personal e individual.

E: ¿Podría suponerse que los estudiantes no realizan un proceso de reflexión sobre lo que producen, que sea con anterioridad a la clase?

P: Totalmente de acuerdo, es un «yo quiero hacer esto» si hay una reflexión del por qué o para qué, y si uno les pregunta, la respuesta suele ser con mayor frecuencia en los primeros años «porque me gusta». Lo cual está muy bien e incluso puede ser el punto de partida del proyecto, aquello que uno intuye que le gusta o qué le parece ser mejor. Pero luego se necesita un pasaje por un proceso reflexivo. Es una tarea difícil pero hay que hacerla.

El estudiante debe comprender que la comunicación no se rige por lo que a uno le guste o no le guste, hecho que sí puede darse en el arte, sino que un proyecto de comunicación es para alguien, para que un otro lo entienda, lo interprete, para que sea persuadido o movilizado de alguna manera, no lo que a uno personalmente le guste. Es algo que estratégicamente necesitamos para que el mensaje llegue a un determinado público, en un determinado contexto, bajo determinadas condiciones, con un planteo estético, con una narrativa particular, etc. No es lo mismo hacer un afiche, que una perfil con posteos e historias para Instagram, o un Branding para una aerolínea multinacional.

En definitiva se trata de comprender que no es la expresión personal de uno mismo sobre el tema, sino separarse de ello para entrar en un pensamiento estratégico de comunicación.

E: Al pensar en la producción del conocimiento y la enseñanza del proceso de diseño: ¿cree usted que pueda concretarse ante la ausencia de bocetos? Fundamente

P: ¿Se puede enseñar a diseñar por teléfono? ¿Se puede corregir trabajos por teléfono? Si me lo contás, incluso con lujo de detalle, yo me puedo imaginar una cosa muy distinta a lo que vos estás imaginando. Me podés decir: «Este es un afiche de fondo rojo, con tipografía egipcia calada en blanco sobre eje diagonal». Y yo imagino tipografía Clarendon Extra Black y vos Egyptienne Regular, y el rojo puede que yo piense en rojo intenso, vibrante y vos en un rojo pastel, así. No vamos a tener la misma imagen en la cabeza.

El boceto viene a representar esas ideas visualmente. Desde el primer momento de enseñanza y de aprendizaje en los ámbitos educativos trabajamos con imágenes. Hacemos teóricos visuales con proyecciones, mostramos diferentes soluciones, ejemplos.

Yo creo que no podríamos ejercer la docencia sin la práctica del diseño, no se podría realizar el proceso de enseñanza y de aprendizaje sin el boceto, al menos en nuestra disciplina. En otras no sé, desconozco. Pero el boceto representa esa visualización de la idea, y el docente tiene que verla, no escucharla. El boceto es imprescindible en la enseñanza del proyecto.

E: En mi experiencia personal, egresado secundario de Perito Mercantil y con un año de estudios en la carrera de Contador Público en la UNR, cuando decidí cambiar e ingresar a DGCV fue por una afinidad con el dibujo. Pero durante los primeros tiempos, nadie me explicó que es bocetar, que era un boceto y, sin embargo, era algo que me pedían para la clase siguiente. ¿Piensa que es necesario enseñar a bocetar o explicar que es un boceto de diseño? ¿O tal vez es el resultado de algo interno y que se aprende por la experiencia, por intuición, quizás mirando y copiando lo que hacen otros estudiantes?

P: Mirá nunca me había hecho esta pregunta, pero es cierto, nadie te explica al comienzo que es un boceto o como bocetar en diseño de la comunicación visual. Si te hacían hacer muchos croquis, algo heredado de los profesores que eran en su mayoría arquitectos. En esta cuestión, hay muchas cosas en nuestra disciplina que son heredadas de otras, de Arquitectura sobre todo, y que no se si las reflexionamos tanto como deberíamos.

Pero sí es cierto que nadie te dice qué es un boceto ni para qué funciona. Tampoco como hacerlo, pero respecto a esto la FADU desarrolló para el ingreso un Taller Introductorio con diferentes módulos donde estos temas creo que vienen trabajando.

Si lo pienso, tampoco te dicen que es un esquicio o encierro. Sin embargo, son palabras propias de la disciplina y que los estudiantes deben familiarizarse e ir aprendiendo mediante el cursado. «¿Qué diferencias existen entre un esquicio y un boceto inicial?» La disciplina fue construyendo una terminología propia, que en muchos casos da por incorporada y aprehendida, y en los ingresantes presenta estas dificultades.

E: Llegamos al final, ¿desea hacer alguna reflexión o síntesis final?

P: Sí, me encantó el tema de investigación. Me puso a pensar en muchas cosas de la práctica docente que tenemos institucionalizadas e internalizadas, y merecen una reflexión en pos de los tiempos actuales.

ENTREVISTA A PROFESORES TITULARES Y ADJUNTOS (CÁTEDRA B)

E: Entrevistador | P: Profesor 02

E: *¿Recuerda su ingreso a la Docencia del diseño? ¿Cuáles fueron sus motivaciones y su formación?*

P: Cuando terminé el cursado justamente del taller, me convocaron a una pasantía, la cual me motivó mucho el taller en sí, esto de producir dentro del taller. Porque además en el recorrido que tengo como docente en las dos asignaturas proyectuales del área de diseño —Taller de Diseño y Tipografía— me quedé con Taller por una cuestión de cargos y de practicidad en mi vida; pero las asignaturas me parecen muy buenas como formación. Mi recorrido en la docencia arrancó como pasante, luego como jefe de trabajos prácticos y finalmente como adjunta. Por supuesto que hice cursos de docencia, de formación docente y tengo una especialidad en docencia en entornos virtuales. Tenemos la necesidad de entender los procesos de enseñanza y de aprendizaje; y fui buscando algunas cosas para entenderlo. Esa fue la lógica de como entré en la docencia, casi sin pensarlo ahí estaba.

E: *¿Podría comentarnos brevemente como se estructura la cátedra y cuál es la propuesta que la sustenta?*

P: Actualmente es vertical el Taller 2, 3 y 4, donde los contenidos van teniendo un recorrido desde el inicio en el Taller 2. Allí se genera la introducción al lenguaje visual que es la base de todo proceso de diseño, y es donde se sienta la base de lo que son los bocetos, esto que vos estás investigando. Me parece que el Taller 2, es como el lugar donde se aprende el proceso de diseño. La propuesta es pasar por todas las problemáticas de comunicación visual. En el Taller 2, introducirlos realmente en la problemática de comunicación visual, para que cuando llegan a Taller 3 profundicen en el diseño de información y narrativas expandidas —porque el taller tiene una fuerte presencia de los lenguajes digitales— producto de la transformación curricular de diseño gráfico a diseño de comunicación visual.

Este taller, el 3, fue actualizándose y de tener solo como eje lineamientos de identidad institucional, se incorporó hace tres o cuatro años un eje orientado a los medios digitales. Entonces el Taller dos no sólo trabaja lenguaje visual, la introducción de lenguaje de signos tipografías para la construcción de mensajes y distintas tipologías, sino que incorpora el medio digital dentro de las tipologías y la problemática de convertir justa-

mente diseños producidos analógicamente al formato digital. Entonces, el estudiante se enfrenta con esta problemática, y el Taller 3 tiene la lógica de trabajar todo lo que tiene que ver con el diseño de información analógico y digital, que termina en un recorrido de Story en identidad y Taller 4 ya es todo, desde un punto de vista profesional.

Los talleres se dividen en equipos docentes en relación a cantidad de estudiantes, por supuesto, y los docentes por lo general rotamos cada dos años, no quedamos siempre el mismo nivel, excepto los adjuntos.

La lógica de trabajo por lo menos en Taller 2 —donde me desempeñé como adjunta— después de la pandemia empezó a revalorizar el espacio presencial. El Taller es un lugar donde se produce, donde se trabaja y donde surge el diseño.

En resumen, la idea es ir profesionalizando los trabajos, en complejidad creciente mientras se avanza en los niveles del Taller. Entrar en lo profundo con la problemática casi laboral. Un Profesional bien profesionalista.

E: *¿La decisión de rotar a los docentes se debe a alguna estrategia pedagógica?*

P: Tiene que ver por una organización interna de cantidad de estudiantes y cantidad de docentes. No sé si es una estrategia pedagógica, no está pensada para eso, sino más bien una cuestión de organización. Sí son una cuestión pedagógica otras decisiones dentro de cada nivel o como articulan para arriba.

Como estrategias pedagógicas, te puedo decir que sí tenemos lógicas distintas dentro de cada nivel. Digamos como cuando se lanza un práctico armamos una clase de introducción teórica, donde después articulamos con trabajo en clases. Después las entregas o los momentos de avances importantes dentro de cada TP sí tienen que ver con una estrategia pedagógica.

Otra estrategia es el trabajar en equipos con grupos chicos, sobre todo en el nivel 2 donde el estudiante necesita sentirse un poco más cómodo en la relación docente–alumno. Es una estrategia pedagógica para que realmente pueda preguntar y repreguntar sobre los contenidos y no trabajar en la masividad de 90 estudiantes juntos. Se optan por grupos chicos donde trabajamos mucho en el tablero, construimos conocimientos entre la opinión de todos. No solo la voz del docente es la que dice que está bien o está mal, sino que todo tiene que ser justificado, argumentado colectivamente.

E: *¿Qué representa para Usted un boceto de diseño? ¿Podría definirlo?*

P: Bien, a ver. Yo distinguiría dos cosas. La hoja de ruta, que es ese esquema que uno se arma para ver qué recorrido va a hacer, y el boceto que puede ser las primeras ideas que uno plasma papel/pantalla/aplicación digital, sobre lo que quiere producir frente un problema que tiene que resolver. Digo problema porque lo que terminamos resolviendo son comunicaciones visuales y pueden ser desde un afiche hasta hasta un dispositivo o una app de un celular; pero terminan siendo un problema, digamos, existe un problema. Para ello paso mi idea a un esquema en mi boceto y después en la toma de las decisiones, pero este boceto inicial que tiene mi idea y la reacción la resolución del problema sería el boceto.

Por eso digo una hoja de ruta en realidad, lo que hace es introducir al boceto dentro del recorrido que tengo que hacer para llegar al producto final.

E: *Desde su perspectiva, ¿por qué y para qué se boceta en el diseño de Comunicación Visual?*

P: Digamos que el boceto es ese lugar donde yo empiezo a disparar mis ideas para poder resolver el problema, pero también es una forma de pensamiento. Hoy está muy asociado, me parece al design thinking. En el que tenemos estas tres etapas, si bien está evolucionando son más, pero vamos a hablar de estas tres grandes etapas: observar, conceptualizar y tomar decisiones.

Entonces primero observo como otras personas resolvieron el problema o cómo encuentro ejemplos de lo que tengo que hacer. Después en la etapa de conceptualizar entro en el boceto para tomar decisiones. Debo construir una estrategia, ahí me parece que entre el boceto en el que yo decido bueno, uso tal tipografía empiezo a diseñar, ya sea una bajada digital o analógica de mis ideas a un soporte.

Tomar una decisión genera una estrategia y a su vez estoy diseñando esta estrategia a partir de un pensamiento que tiene que ver con el de diseño. Porque después de llegar a eso, llego al prototipo; lo puedo testear y puedo volver de nuevo a este a este boceto inicial para volver a hacer ajustes y así me parece que están las dos cosas presentes.

E: *¿Encuentra alguna diferencia entre el boceto de diseño de comunicación visual y el boceto de otras disciplinas del diseño como el arquitectónico o industrial? ¿Cuáles?*

P: En cuanto a la forma de pensar en el problema que tenemos y que tiene cada una de las disciplinas proyectuales, son distintas. Arquitectura tiene una problemática que no es la que tiene Diseño Industrial, que trabaja con objetos. Arquitectura trabaja

con el urbanismo o con la construcción de los espacios a gran escala y nosotros trabajamos con problemas de comunicación. Esto me parece que nos posiciona en distintos lugares para bocetar, pero el boceto termina siendo, si querés, la base de un proceso, de un tipo de pensamiento. Nuestro pensamiento es distinto porque nosotros trabajamos desde la Comunicación, y hay mucha gente que le cuesta entender hacia dónde va, porque consideran que no tenemos el objeto que te describí presente, con materialidad.

Pero en el pensamiento de diseño me parece —al menos con el diseño Industrial— podemos decir que es el mismo. Con Arquitectura puedo pensar que tengan otras problemáticas porque trabajan a otra escala, porque trabajan otra resolución de problemas. Pero me parece que con Diseño Industrial o con Diseño Indumentaria o de Imagen y Sonido podemos estar cercanos en este proceso de diseño. El proceso de diseño no es único de la Comunicación Visual, lo único son los tipos de problemas que tenemos, los que podemos resolver nosotros; más allá de que otras disciplinas crean que lo pueden hacer.

E: Eso me lleva a pensar que es un boceto, y sí existe alguna clasificación o tipología que usted piensa, o si no hay y le resulta necesaria una clasificación de los bocetos.

P: Yo creo que cada uno hace el boceto como mejor lo puede hacer en relación a su proceso. El proceso, para mí tampoco es tan estructurado. Más allá de que tenemos un pensamiento de diseño o tenemos «metodologías» que te pautan los pasos a paso, cuando se pone en marcha algunas cosas alteran y cambian porque son procesos propios y me parece bárbaro. Pero ahí considero que la clasificación de un boceto va a ir de un estilo o forma que uno mejor trabaje.

Te puedo decir que si yo tengo un problema más chico, mi boceto puede ser más simple y más fácil de entender a que si tengo una problemática mucho más compleja. Ahí mi boceto puede ser más complejo de entender o tiene muchas más jerarquías de información o más información que aquel boceto de una problemática más simple.

De clasificarlo, lo haría desde ese lugar, desde lo simple a lo complejo según la problemática a resolver. No según la tipología de diseño o cual tenga más de diseño de información o más de esquema. Porque una persona puede ser más esquemática, otra puede ser menos esquemática.

E: *¿Considera que el boceto es una herramienta exploratoria para el proceso, un resultado alcanzado del proceso o ambas? Fundamente*

P: Ambas, porque tengo etapas en ese boceto. La primera exploratoria en la cual tal vez me tiro a pensar cosas sin haber analizado, sin haber investigado o sin haber recorrido nada. La segunda etapa en la que puedo haber tomado decisiones, y ya son decisiones que tienen que ver en cómo resolver el problema de diseño. Son decisiones más estratégicas y decisiones que tienen con qué soporte usar, qué tipografía o colores o qué tipo de imagen. Tienen que ver con la estrategia para resolver ese problema por eso digo ambas, porque son los dos distintos momentos dentro de un proceso de diseño. Entonces, creo que no hay un solo boceto ahí. Tengo dos bocetos: el boceto más exploratorio, el de inicio y aquel que después comparo con el que tengo cuando analice todo cuando investigué.

E: *¿Considera que existen diferencias respecto de los materiales y técnicas para construirlo? ¿El mismo tipo de boceto puede ser utilizado o desarrollado durante todas las etapas del proceso?*

P: Para mí es más personal y en esto te puedo relatar en distintos ejemplos. Para nuestra generación es una hoja con grafito o fibras, que después se traspasan al medio digital y luego se imprimen. Pero la primera etapa del proceso va a ser a mano va a ser analógica. La segunda cuando ya se toman unas decisiones los estudiantes te van a venir con un boceto digital intermedio entre lo que yo te estoy diciendo que nosotros hacemos a mano. Y lo que tenemos de diseño hoy, presentamos intermedios de arranque sin haber analizado nada, pero donde ya se pretende resolver el problema con el diseño. Ahí es cuando vamos para atrás en el proceso, y empezamos a desarticular eso. Pero siempre con herramientas digitales y después a veces, lo imprimen. Por eso valoramos el espacio presencial, eso suma y las producciones son mucho mejores porque lo que hicieron de manera digital se re-trabaja en taller, con fibras y con elementos donde ahí se hace esta superposición de los dos mundos, donde ellos empiezan a entender cómo pensamos nosotros y nosotros como piensan ellos.

Y se empieza a pensar, a hacer este boceto, donde no usan la palabra boceto sino hoja de ruta.

La palabra tiene que ver con eso que no entienden aún, que es el proceso de diseño.

E: *¿Cuál es el rol que ocupa para usted el boceto en la enseñanza del proceso de diseño? ¿Por qué?*

P: Y es importantísimo. En segundo año específicamente es donde les enseñamos a construir la resolución de un problema, a trabajar con tipología y para qué sirve cada tipología de diseño. Enseñamos a resolver problemas a partir de esa estrategia que ellos tienen que plasmar antes de ponerse a diseñar. Y eso es el boceto. Entonces es importantísimo para nosotros. No iniciamos un proceso hasta que no traen una idea, vuelvo a decirte, dibujada, escrita o con papeles recortados en la computadora, en el celular. Puede ser una selección de imágenes para tomar una decisión, pero hasta que no empiezan a contarnos oralmente y acompañado de este tipo de bocetos no empieza el proceso el proceso de diseño.

Nosotros vamos acompañando ese proceso, interrogando, haciendo preguntas, diciendo el por qué.

Ellos toman las decisiones, pero decimos también «acordate que si estamos trabajando tal teoría esto a dónde lo llevas» o por qué a tal problema proponemos un ida y vuelta para que ellos revienten lo que están haciendo, y esto sin el boceto es casi imposible.

E: *¿De qué manera se trabaja con bocetos en los Talleres de su Cátedra? ¿Destina un tiempo específico de la clase para bocetar?*

P: Antes pedíamos bocetos de clases a clases por esto de que siempre nos veíamos cada dos días. Ahora revalorizamos el taller como espacio —o por lo menos nosotros— y lo que hacemos es dividir la clase. Parte según el momento en el proceso en el que estamos, y ahí se trabaja muchísimo en el aula. Muchísimo significa que tienen que llevar lo que denominamos el «kit del diseñador», desde algún dispositivo para trabajar hasta lápiz, papel, demás fibras hojas, para trabajar en el aula. Entonces, si ellos no iniciaron el proceso porque no sabían para dónde ir, porque no se les ocurrió una idea, porque no investigaron, entonces lo que hacemos es pasar imágenes y analizamos todos juntos. Luego volvemos al tablero, vuelven a plasmar ideas, los corregimos todos en tablero. Bocetamos, agarran el lápiz e intervenimos, dibujamos en conjunto. Todos vamos trabajando sobre esas producciones y suelen irse un poquito más ubicados en una etapa, no suelen irse del taller sin algo que tendrán que hacer avanzar solos en su casa. La verdad es que el diseño hoy es en equipo y está comprobado que un diseñador no trabaja solo. Por ello trabajamos en equipo, construimos ideas todos juntos, resolvemos problemas en equipo. Entonces nos dimos cuenta que el trabajo en el taller es

para la producción del problema que estamos resolviendo y es importantísimo que así se trabaje este proceso.

E: En relación al boceto como investigación de la idea y al boceto como presentación de la idea: ¿cuál cree usted tiene mayor incidencia en la enseñanza del proceso de diseño? ¿Por qué?

P: Mirá yo acabo de presentar mi tesis con la base de la presentación del proyecto donde estaba atrás el boceto presente, todo el desarrollo de investigación lo presente a partir de los de los niveles del *design thinking*. Todo para que la persona que está escuchando entienda la parte del proceso que uno está y por donde lo lleva y cuando como era proceso y cuando se ve el proyecto. También retomé para que entiendan cómo se une esta investigación con el proyecto y cómo vamos vinculando las partes para llegar a este objeto.

Para mí ya sean investigaciones o ya sea en producción o cómo mostrar un proyecto final, el boceto siempre está presente. El proceso, boceto, hoja de ruta; este recorrido que uno hace uniendo partes por donde anduvo y que levanta de casos análogos o del estado del arte; esta observación que uno hace además es fundamental y en la investigación también.

Cuando es una investigación planteo un problema y ese problema me interroga, y esos interrogantes ya son un esquema de un boceto, para llegar a una resolución o a una investigación. Va a hacer un recorrido pero el recorrido que me genera esa investigación tal vez no es lineal y yo tengo que volver.

Hago, investigo, busco teoría, llego a tratar de resolver, llego a concluir, me doy cuenta que no y que vuelvo de nuevo a esta etapa inicial, donde también es un esquema mental pero eso se plasma en algo, en un objeto digital o en un papel y entonces se convierte en un boceto.

E: ¿Qué diferencias y/o similitudes encuentra entre un boceto realizado en el ámbito de la enseñanza y otro realizado en el ejercicio de la profesión?

P: Y puede ser que sí, a ver, en la enseñanza, uno está pensando en la experiencia que va a tener el estudiante dentro del proceso de diseño; y cómo ese proceso de aprendizaje se genera como una experiencia que sea única, para que cuando cuando los contenidos empiezan a darse, se pueden apropiar de ellos. Si el estudiante debe a pasar por un taller donde sea una experiencia distinta a la que sería dar los contenidos teóricos, sino de aquellos que puedan aprender y trasladar un proyecto. El transcurrir por es-

ta experiencia de aprendizaje es lo que lo convierte en único. Entonces el boceto en esta experiencia es distinto, me parece a mí es distinto porque lo estás pensando hay que pensarlo en que tengo actores, que son estos estudiantes para los que tenemos que pensar estrategias donde ellos realmente se sientan protagonistas de este estos recorridos o itinerarios.

El contacto directo con el estudiante es distinto, son distintas escalas que creo que tiene que ver con esta clasificación de boceto, que yo te había dado al principio, sobre distintas escalas o complejidades. También la base del boceto que tiene uno y una estructura mental se va a trasladar, no hay dudas, pero en la enseñanza uno tiene que ir analizando al estudiante y a veces, este análisis genera cambios significativos en la marcha porque ve que del otro lado no pasa nada, o no se entiende.

En la vida profesional me parece distinto, pero con una misma base, porque es la estructura de pensamiento que tenemos todos los diseñadores.

E: Al pensar en la producción del conocimiento y la enseñanza del proceso de diseño: ¿cree usted que pueda concretarse ante la ausencia de bocetos? Fundamente

P: No sé si se puede enseñar, si te digo que hay estudiantes que lo hacen. Son muy pocos, la minoría. Nosotros enseñamos el proceso de diseño y un proceso va a cuenta de etapas, y en esas etapas construyen bocetos a partir de un esquema y un recorrido. Si enseñas el proceso de diseño o te paras en el pensamiento diseño, al menos les estás enseñando una manera de pensar, que se hace y que se acerca el boceto. Por año aparecen uno o dos estudiantes que de la nada salen con proyectos bien realizados, pero es indudable que no salió de la galera, de algún lado ese pensamiento tuvo un recorrido. Tal vez no el que nosotros estamos acostumbrados a hacer, o el que nosotros enseñamos, pero de algún lado salió. Luego te muestran un esquema o te cuentan un recorrido que hicieron y que termina siendo un boceto, a su manera, a su estilo, a su forma. Tal vez no el que nosotros estamos enseñando o la estructura que estamos enseñando, pero termina siendo un boceto.

E: ¿Puede que exista otra forma de enseñar a diseñar y que no sea a través de la actividad de bocetar?

P: A ver, el boceto determinante termina transparentando una forma de pensamiento y una forma de construcción de conocimiento o de resolución de problemas.

El boceto termina siendo este resumen de cómo uno estructura un pensamiento, en este caso un pensamiento de diseño, un pensamiento proyectual. Vuelvo a decirte que cuando uno dice boceto —sobre todo los estudiantes— se creen que es ese boceto en la cual es realmente un recorrido, por teoría, por prácticas, por análisis. Digamos, si te pones a pensar, están las etapas las etapas de investigación analítica, teórica, las unimos y construimos el proyecto.

Entonces tenés todo un recorrido muy importante y eso es lo que se enseña en un taller. Construimos el boceto con el estudiante en el taller sí, haciendo, pero haciendo desde un pensamiento analítico y teórico.

E: Aquí muchos piensan de la relación maestro discípula solamente.

P: Y pero tenés que ser EL maestro, tiene que ser excelente y no, no es así acá. No existe más esa relación de la Bauhaus donde era un maestro con 10 estudiantes, nosotros tenemos 200. Pero bueno son posturas.

E: Llegamos al final, ¿desea sumar alguna reflexión final o síntesis?

P: No, ja. Me parece que ya hablé mucho y rápido...

ENTREVISTA A PROFESORES TITULARES Y ADJUNTOS (CÁTEDRA B)

E: Entrevistador | P: Profesor 03

E: *¿Recuerda su ingreso a la Docencia del diseño? ¿Qué motivaciones tuvo o si realizó alguna formación previa?*

P: Bueno, a ver. Empecé a dar clases primero con experiencia de pasantías en tipografía y en proyectos de extensión, ya no estando dentro de la cátedra, pero sí, colaborando con algunas cosas, estoy hablando del año 2003 o 2004. Mi ingreso a la docencia formalmente se produce en 2006. Había hecho en 2005 unas visitas a la cátedra de Taller, pero empiezo a dar clases y a tener gente a cargo en 2006. Y la verdad que como tantas otras cosas que pasan en la Facultad, mi ingreso a dar clases fue casi un accidente. Necesitaban gente en la cátedra; se abrían los nuevos talleres y harían los nuevos niveles y como habíamos trabajado juntos en el Programa de Imagen de FADU tenía contacto con la gente que después terminó haciéndose cargo de la cátedra. Me convocaron casi como un súmate y después vemos. Y así empecé, o sea, fue un accidente. La motivación, mira yo siempre dije tres lugares donde nunca iba a trabajar: en la Municipalidad porque no me gustaba el mote de municipal y terminé trabajando casi un año en la municipalidad; decía que nunca iba a ser maestro, ni docente ni profesor y hace 17 años que doy clases; y que nunca iba a ser político, de esa vengo zafando pero las otras dos, o sea, no estaba en mis planes, dar clases y por lo tanto tampoco tengo ninguna formación profesional docente, empecé como pude aprendiendo del JTP que tenían más experiencia y poco a poco.

Nuestra cátedra, bueno, vos lo sabés por estar dentro de la misma facultad; en estos 15 años pasaron tres titulares distintos, por lo tanto hubo mucho movimiento y hubo gente que se alejó de la cátedra y gente que se incorporó y en ese en ese ir y venir yo fui haciendo mi recorrido para hoy ser profesor adjunto de Taller 4.

Pero di clases en Taller 3 muchos años, en Taller 2 otra cantidad de años y en Taller 4 también otra cantidad es como que la cosa no fue muy fija en los espacios.

E: *¿Se puede decir que fue como una consecuencia o continuidad del proceso formativo de diseñador?*

P: Sí, y en un momento te ves como investigador, otra cosa nunca te habías pensado y después de golpe hace cinco, seis u ocho años que estás escribiendo cosas y yendo a

congresos, desarrollando ponencias, es como que forma parte de la vida dentro de la universidad.

E: *¿Podría comentarnos brevemente como se estructura la cátedra y cuál es la propuesta que la sustenta?*

P: Claro. La cátedra se estructura en tres niveles siendo éstos el Taller 2, 3 y 4, siendo la misma dinámica de siempre, histórica de la facultad y no somos ajenos a ello. Bueno, habiendo estado en el nivel dos, en el nivel tres y en el cuatro; te puedo decir que en toda la cátedra las cosas funcionan con la misma lógica: en grupos de alumnos con un Jefe de Trabajos Prácticos y Adjunto a cargo. Yo lo que estoy intentando que hagamos, es que las comisiones no sean fijas; yo estoy comandando el Taller 4, a mí me gusta que vayamos rotando pero sí, básicamente hay un docente que tiene un grupito de alumnos y que los acompaña al menos durante un cuatrimestre seguro, cuando no durante todo el año.

E: *¿Pero suele haber esa rotación de docentes y alumnos por tiempos, digamos un semestre uno y el otro semestre otro?*

P: Sí, sí. Sobre todo cuando hay problemas o cuando hay situaciones conflictivas de la naturaleza que fuera. La idea es qué en función de los conflictos o de las dificultades que encontremos podamos rotar, y además para equilibrar, para que los docentes tengan más o menos la misma cantidad de gente.

E: *¿Qué representa para Usted un boceto de diseño? ¿Podría definirlo?*

P: Para mí un boceto es la aproximación más inmediata que puedo tener entre idea y materialización. Es algo que necesito para poder para poder pensar —leído en su más amplia acepción— quiero decir, no solo boceto para hacer diseño en comunicación visual, sino también boceto para pensar y a veces para poder redactar textos también necesito a veces armar esquemas o palabras que se conectan. No sé, un cubito que se relaciona con un prisma y ese prisma se transforma en una esfera y en mi cabeza eso tiene algún significado que me ayuda también a ordenar. Me parece que el boceto es eso, es como salir del silencio mental hacia alguna representación posible y en mi caso es la que sucede siempre, o sea, antes de escribir. Necesito bajar a papel algo antes de diseñar, necesito dibujar algo, no sé si dibujar es la palabra, es más un hacer cuatro rayas y cinco flechas.

E: *Desde su perspectiva, ¿por qué y para qué se boceta en el diseño de Comunicación Visual?*

P: Yo creo que no es inherente al diseño de la comunicación visual. Me parece que el boceto tiene su razón de ser. Y es en esto que te decía antes, por ejemplo —creo que me estoy adelantando a lo que vendrá después en la entrevista— pero aquello que los alumnos bocetan. No sé si es una cuestión generacional, no sé si es por haber tenido un contacto primero con lo analógico o por ser más viejo nomás, porque entré a lo digital después de lo analógico.

Yo no sé si los estudiantes, arrancan la idea de un trabajo en el software (Illustrator), tengo la sospecha de que sí, y así todo resuelven piezas. No sé si lo que ellos pueden entender como boceto es lo mismo que yo entiendo como boceto. Bueno, ese puede que sea otro problema también, «¿que es un boceto?» O sea que es un boceto analógico y que es un boceto digital, porque también existen los bocetos digitales.

Para mí en el marco del diseño, el boceto es un escalón necesario para poder ordenar las cosas en mi práctica personal. Es un escalón inevitable y que está siempre al principio porque ya intenté esquivarlo durante muchos años, intenté solucionar directamente con el programa y tarde o temprano en algún momento agarro un papel y ordeno las partes de un afiche, porque me resulta más rápido, más fácil y más fresco incluso. Justamente esa cosa indefinida que tiene el boceto es la que no me encorseta, cuando pongo una Helvética, es una Helvética; y cuando hago una a es una letra a de no sé qué familia que elegiré después, entonces parece que siempre está bueno. El boceto es como una promesa a cumplir.

E: *¿Encuentra alguna diferencia entre el boceto de diseño de comunicación visual y el boceto de otras disciplinas del diseño como el arquitectónico o industrial?*

P: De nuevo te respondo desde lo que me parece a mí. Hay una cuestión que tiene que ver con las dimensiones, con la tercera dimensión y con el problema del volumen. El diseño de la comunicación visual no tiene una condición intrínseca que maneje lo espacial. Ahora es bastante raro para el Diseño Industrial y fundamentalmente para la Arquitectura esquivar el problema del volumen y el espacio. Entiendo yo que cuando aparece el volumen o la generación de espacios y la relación de partes ese boceto arquitectónico tiene otra complejidad. Más que una complejidad tiene otra demora. El boceto capaz que tiene más que ver con hacer un croquis o algo así, tiene que ver con intentar trasladar al papel eso que estás viendo para poder pensar en nuevos volúmenes. Yo no sé si en el caso del Diseño Gráfico si la observación no tiene más que ver

—o sí, definitivamente tiene que ver— con la cosa plana en principio y eso hace que entiendo yo la la los garabatos sean más ágiles. Igual yo he visto, no sé bocetos rápidos de Oscar Niemeyer o de grandes arquitectos que son pura abstracción, es una raya con una cosa como un rulo sobre una línea. Son bellos, uno los ve y los completa al ver la obra terminada, que luego piensa esto es buenísimo, de donde salió. Y la verdad es que si de ahí salió, no lo sé. Quizás lo hizo en su estudio, o quizás estaba en un bar Garota do Ipanema y lo hizo ahí, no sé. Me parece que en Diseño Gráfico el boceto es como algo más. Me estoy animando a decir generalidades que no debería hacer, esto es lo que me pasa a mí. Mis bocetos son más rápidos y tal vez yo me detengo llenando, el serif de una tipografía que dibujé mientras estoy pensando. No sé si estoy tardando lo que puede tardar un estudiante de arquitectura o un arquitecto cuando piensa un volumen, porque yo también dibujo cosas volumétricas y a esas me las guardo, a esas las conservo un poco más son más difíciles.

E: Si hay muchas cosas que por ahí nosotros los diseñadores tenemos una como una facilidad para decir la palabra boceto y englobar ahí un montón de cosas. Es decir, hago un garabato, un croquis, una impresión y todo es un boceto ¿no? Y si todo es un boceto ¿cualquier cosa es un boceto?

P: Claro, claro

E: Eso me lleva a pensar que es un boceto, y sí existe alguna clasificación o tipología que usted piense o se le ocurre, o si no hay y le resulta necesaria una clasificación de los bocetos.

P: En esto que hablábamos recién se me ocurrieron dos o tres. A ver, si la palabra existe es porque es necesaria, no, no creo que sean simples homólogos. Me parece que son cosas diferentes, no es lo mismo un esbozo, que cuatro rayas, que un croquis; por lo tanto entiendo que sí, se necesita del concepto y de la categorización. Ahora, cuál es y cuál no es boceto eso no sé, si te lo podría responder capaz creo que los dos son bocetos.

Si tuviera que clasificarlos podría ser por iconicidad o por grado de detalle, o por anotaciones que que surgen en torno de la cosa, cuando hay más detalle hay más precisión y ahí hay más aproximación a un resultado final imagino. Un diseñador industrial por ejemplo, podría poner cotas, aclaraciones, análisis de materiales y pero no sé hasta qué punto eso ya no excede el boceto y se transforma en una bitácora.

E: *¿Puede que existan diferentes tipos de boceto o el boceto forma parte de una actividad personal del diseñador donde por ahí no importa diferenciar lo que hace y cómo lo hace? Me refiero si se podría pensar con anterioridad a iniciar el proceso de diseño la elección de un boceto de tal forma para pensar tal cosa o conviene hacer un boceto de tal forma para pensar otra.*

P: Yo creo que el laburo tarde o temprano cuando realmente se incorpora se vuelve orgánico, entonces se necesita conocer esas categorías de bocetos o si el boceto puede categorizarse o no. Para mí es lo mismo pensar en colores, que pensar en formas, que pensar en tipologías de diseño. Hay un momento en donde no lo pensás más pero definitivamente hay diferencias, o sea, hay algunos bocetos que son incipientes y son muy sugestivos y hay otros que solo necesitan digitalizarse con fotos o cierto realismo por decir de alguna manera; pero esas diferencias están. Ahora bien, me parece que es importante categorizar para poder analizarlo para poder estudiarlo, pero en la práctica es como que todo se vuelve orgánico.

E: *¿Considera que el boceto es una herramienta exploratoria para el proceso, un resultado alcanzado del proceso o ambas?*

P: Para mí son ambas como te decía al principio, a veces necesito bocetar para poder pensar entonces ahí todavía no sé hacia dónde voy y es pura exploración; es correr algo que estaba atrás hacia adelante o viceversa, es subirlo, alargarlo y en ese ejercicio va surgiendo una idea que después puedo continuar. En otro caso hay veces que bueno, ya sé lo que lo que hay que hacer, por mecánica, por repetición o por experiencia; entonces el boceto sirve como parte del proceso para no olvidarme partes, para ordenarlo y tal vez para comunicarlo para una primera charla o para contárselo a mi socio o a la persona que tengo delante para entendernos. En este caso, me parece que funciona como un medio de comunicación rápido con el otro y en el anterior con uno mismo.

Me pasa que como no terminé en una secundaria como la Mantovani o el Colegio Industrial, ni en alguna que me haya ablandado la mano, mis bocetos son con microfibras. Y en algún momento lo grafico. Pero nunca con lápices de grafito o con crayones, es más, mis bocetos son siempre monocromáticos o en todo caso, la cantidad de cromas que fibras tenga que generalmente son dos o tres y de una punta 05. Entonces son todas líneas, no son muy muy plásticos. En ese sentido parecen bastante técnicos aunque de técnicos tengan poco. Son para mí y entonces utilizo la herramienta para bocetar que me resulta cómoda.

Sí, creo que si vos tenés mucho en «mochila de recursos», debe estar bueno llevar ese boceto a un plano de ilustración o de niveles de otra complejidad, que para mí están más allá del boceto que son casi un resultado final. Que bueno, yo no manejo.

E: En relación a la realización del boceto durante el proceso de diseño, me contó que trabajaba con microfibras, negras y de uno o dos colores. ¿Piensa que el mismo tipo de boceto puede ser utilizado o desarrollado durante todas las etapas del proceso?

P: Mira nunca lo había pensado o al menos nunca lo había contado. Ese boceto primigenio, está ahí hasta que el laburo se da por terminado. El boceto no sólo sirve para para explorar, sino que hay un momento en el que me ordena el proceso, vuelvo al boceto, vuelvo a mirar lo que había pensado, porque por algo había dibujado, había derivado eso por ahí y se queda al lado de la compu hasta que terminó el laburo. Recién ahí me puedo deshacer del boceto.

Estoy todo el tiempo yendo ahí, hay veces que son porquerías lo que hice, o son garabatos chiquitos o le presté tan poca atención que no me sirven y termina sucediendo otra cosa en el proyecto. Pero hay veces que es rico y que tiene una, dos o tres páginas y tiene sus cosas grandes, sus cosas chiquitas y tengo mis hojas las guardo ahí. Bueno, eso se queda al lado a veces son semanas a veces son meses porque no termino más el laburo y están ahí. Algo que tampoco había dicho nunca es que cuando terminó el laburo o yo siento que ya está y ahora ya pasó un proceso como de repetición seriada, o pasa a otra instancia a esos bocetos primigenios los tiro.

Siempre cuando termina el ciclo de sufrimiento, del «embarrarse» en diseño o se termina el año, hay como un giro de página, tiro mis bocetos, son muy pocos los bocetos que guardé que me acompañaron en la trinchera. Después no los quiero ver más, los odié durante muchas semanas o meses.

E: ¿Cuál es el rol que ocupa para usted el boceto en la enseñanza del proceso de diseño?

P: En la dinámica de la aula y del grupo en donde estoy, el boceto sirve para anotaciones, señalamientos, ajustes o incluso propuestas. Pero sobre una propuesta existente que la trae primero el alumno, y esa propuesta que trae desgraciadamente siempre es un boceto digital impreso. Son muy contadas las veces en donde hay una idea que se despliega analógicamente. Casi siempre presentan las cosas impresas que imprimieron hace dos minutos en la librería. Las tiran arriba de la mesa y uno empieza a hacer flechas y a marcar cosas, entonces ahí recién es como que dibujando sobre lo impre-

so sucede la experiencia de un boceto más a la antigua, como los hago yo. Cuando las presentaciones son digitales, por ejemplo, no sucede esa instancia de boceto; porque se mantiene en un nivel tan inmaterial que a veces hasta me aburre a mí como docente. Me aburre esa instancia donde pareciese que los diseños se solucionan solo con palabras —que para mí es el peor momento de cualquier proyecto— porque hablando somos todos superhéroes. Entonces aparecen diálogos como «si hablamos de esto antes de ayer porque hoy me trae esto, si ya estaba arreglado antes de ayer».

Cuando las cosas son digitales donde pasan mucho por el cañón, mucho de presentación, del diseño de aplicación o diseño de interfase, por ejemplo, creo que el boceto es necesario, pero no sé cómo, no tengo una herramienta que me sirva y que les sirva para trabajar rápidamente.

E: Ése es un tema interesante en la enseñanza, qué hacemos con los bocetos digitales, sobre todo porque una de las cosas que pensábamos es que a partir de lo que se considera el boceto analógico. La mayoría piensa que el boceto es analógico, es gráfico, visual y hecho con la mano; pero como dijo antes existen esos bocetos digitales. La pregunta sería ¿cómo poder diferenciar esos bocetos digitales de aquello que los alumnos creen que es un arte final, o con lo que vienen a clase creyendo que es un arte final, con todo resuelto.

P: Sí, creo que la digitalidad es un problema en tanto no la cruces con autocrítica y con aprendizaje genuino. Porque un cuadrado en illustrator es perfectamente cuadrado y parece que estás pensando mientras lo haces, pero cuando tenés que construir un cuadrado con la mano donde los lados tienen que ser más o menos parejo, ahí entiendo que comprendes la complejidad de la forma. El software siempre engaña, las formas son perfectas, la iconicidad es alta, los colores son siempre plenos, etc.

Igualmente ahora hay alumnos y alumnas que sortean muy rápidamente esto porque son autocríticos de lo que están viendo, y hay otros que el programa los engaña o se dejan engañar. Y es un problema porque eso que ves no es un arte final, no es una pieza en su instancia de concreción. Es una cosa nada más que sale cuadradita porque exploramos, hay algo en ese nivel de acabado que suele engañar y confundir.

E: ¿De qué manera se trabaja con bocetos en los Talleres de su Cátedra? ¿Destina un tiempo específico de la clase para bocetar?

P: Por ahí en años anteriores estando Taller 2 sobre todo que es un taller más instrumental y que lo que otorga son básicamente herramientas sí se destina más tiempo al

bocetar en clase. En el Taller 4 que está en la otra punta lo que pone en juego es como usar esas herramientas que supuestamente aprendiste. En el Taller 4 sí hay un tiempo para ello sería en las primeras clases del año.

Para trabajar bocetos en Taller 4 es lo que te comentaba antes, se trabaja sobre lo hecho. Me quiero poner en el lugar honesto y sincero de ver cuando saco las lapiceras y cuando sacan los estudiantes las lapiceras y en realidad sucede esto cuando están en el tablero los impresos. Es ahí donde aparecen los rayones y te detenés con un grupo que tiene problemas y ahí empiezas a trabajarlos, que si la materia de la tinta no está presente la cosa puesta ahí es más difícil de corregir. Lo bueno de la clase sucede cuando aparecen los crayones, los señaladores, las fibras, los resaltadores o mis microfibras. Pero por ahí en Taller 2 se arranca por ese aprendizaje porque los chicos no tienen estas herramientas engañosas digitales y entonces hay un laburo que hacer —incluso también de collage— en el buceo de decisiones, de búsqueda y de experimentación sí.

E: ¿Piensa que aquello que los estudiantes llevan a la clase, es un boceto o el boceto lo hacen antes y llevan a clase una síntesis de lo producido.

P: Hubo una época en la que nosotros pedíamos una especie de registro o de bitácora como forma de explicación dónde salió esto que se está presentando pero que no estamos viendo. Esto no lo estamos haciendo ahora, la pandemia nos jugó en contra en ese sentido porque los estudiantes están muy cómodos con la digitalidad. Están muy cómodos con mostrarte cosas que están encontrando delante tuyo y vos lo estás viendo que están buscando. No sé si actualmente bocetan en sus casas, tengo mis dudas de ello.

E: ¿Qué diferencias y/o similitudes encuentra entre un boceto realizado en el ámbito de la enseñanza y otro realizado en el ejercicio de la profesión?

P: Para mí el proceso es el mismo. No creo que haya diferencias si es un poco lo que charlabamos antes, hay un boceto que es explicativo y que tiene que ver con el otro y hay uno que es más introspectivo y que lo entendés vos mismo. Los estudiantes están en una instancia de enseñanza y de aprendizaje, y deben darse cuenta de eso que están pensando.

Entonces si te muestran algo eso intenta transparentar una idea, ahora si ves mis bocetos no vas a entender nada porque los entiendo yo normalmente. Son medios para saber que acá iba a haber algo y que yo me acordaba o esas dos rayas significan que ha-

bía un título nada más. Pero que sean todoterreno no, esa puede ser la diferencia: que uno tiene la función de que otra persona lo entienda y el otro no, el otro es para uno.

E: En relación al boceto como investigación de la idea y al boceto como presentación de la idea: ¿cuál cree usted tiene mayor incidencia en la enseñanza del proceso de diseño?

P: Yo creo que un boceto que invoca alguna reflexión o que es evocativo de alguna manera es mucho más rico; porque es una caja de Pandora o sea, es una incógnita, es una gran promesa y todos vamos a pensar en cosas distintas frente a esa promesa. Me gusta más como herramienta de pensamiento que como explicación o defensa.

La explicación y la defensa necesito verla en los hechos, me parece que no sé si estoy respondiendo lo que me preguntas, pero me parece que el boceto que invita al pensamiento tanto de su autor como de el otro que está escuchando la idea, es alucinante. Ahora el boceto que viene con una explicación de lo que voy a hacer, pero que todavía no hice no me parece tan alucinante.

E: Al pensar en la producción del conocimiento y la enseñanza del proceso de diseño: ¿cree usted que pueda concretarse ante la ausencia de bocetos? Fundamente

P: Me parece que es medio cíclico a lo que venimos charlando. Habría que definir qué es bocetar, porque para mí el proceso de diseño incluso en la enseñanza del diseño no dista demasiado de un proceso de maestro–aprendiz, en el cual hay una de las partes que necesita incorporar herramientas que el otro ya tiene. ¿Y por qué digo esto? Porque sí o sí va a haber una instancia previa a una instancia posterior, a otra instancia posterior y a otra, hasta que llegará el resultado final. Entonces de toda esa instancias ¿cuáles pueden ser entendidas como boceto y cuáles no? Yo no creo que sea necesario que exista sí o sí el lápiz y el papel, pero sí creo que un diseño se mejora haciéndolo. Tampoco confío tanto en que las cosas lleguen a ese estado concinnitas en donde no se puede tocar nada ni mover nada. Pero sí hay un lugar en donde la cosa empieza a tener sentido, empieza a querer decir lo que estás intentando que diga, empieza a estar bueno y ser estético; uno dice «bueno saco la pata del acelerador, porque esto está bueno». Pero para llegar hasta ahí hace falta laburo. Yo empecé diseño en el 2000, estamos en 2022 y jamás me salió un diseño a la primera. Entonces ese que salió a la segunda y capaz es un boceto por lo tanto sí, creo que el boceto es necesario, sí o sí.

E: *Es interesante esto que plantea en la relación del maestro–discípulo o artesano–discípulo. Pero como se aplica eso en la modernidad, en la era digital. ¿Puede existir otra metodología de enseñanza, en contraposición con una que se viene implementando hace bastante tiempo, más aún cuando los tiempos cambian a una velocidad vertiginosa? Usted se refirió sobre como los estudiantes sólo vienen con lo que imprimen abajo, por ejemplo. Pero ¿no será esto algo para reflexionar de nuestras prácticas de enseñanza?*

P: Una vez tuve esa charla con Edith litwin, y esto se ve que ya lo estaba estudiando. Yo solamente escuchaba, pero en un momento me planteé esta pregunta. Edith decía que era el proceso más natural porque el proceso de aprendizaje del ser humano es por copia, por empatía. Uno aprendió a hablar, aprendió a masticar, a correr, a saltar, a dibujar, y montón de cuestiones —más allá de las capacidades físicas biológicas que son culturales— copiando. Entonces la figura del maestro es necesaria al menos para empezar a transitar el problema de formación. Por lo menos es lo que pienso y también en mis escritos y en mis propios estudios donde el docente como cancerbero del conocimiento, como la persona que te tira la posta, para mí está claramente desplazado y ese lugar no existe más.

Yo creo que el docente en la actualidad funciona como un acompañante y en todo caso como un tipo que te ayuda en la curaduría de la búsqueda. Porque la respuesta está en el celular, o sea, el ejemplo, el mejor ejemplo estaría a un click de distancia. Sólo necesitás alguien que te diga «sí, pero guarda que ese ejemplo tiene este otro ejemplo mejor». Me parece que el lugar del docente es el de un compañero de trinchera, para volver al inicio de la charla. Para mí está todo bien con que los alumnos tengan el celular prendido arriba del tablero —siempre y cuando no estén perdiendo cuatro horas—, está todo bien con que el celu esté ahí porque porque es algo ya instalado y lo que tenemos que hacer los profesores es aprender a dialogar con el alumno y su acompañante, su diccionario automático que tienen en el bolsillo.

Es la figura del maestro–aprendiz, pero leída desde otro lugar. Desde alguien que inevitablemente porque es más viejo y porque no sé hace 20 años que hace eso todos los días y vos hace 20 años, estabas naciendo recién, por lo que se supone algún recorrido más ágil que el tuyo va a tener en ordenar y guiar esa búsqueda.

E: *Llegamos al final, ¿desea alguna reflexión final o síntesis?*

P: No, no me parece que te dije todo lo que pensaba al respecto, obviamente me vas a dejar cosas en las escenas germinando y capaz, que no sé en la semana, te mando un *WhatsApp* que dice algo de esto que me dijiste.

E: *Es algo que hacemos todos los días, pero nunca nos detenemos a pensar en eso que hacemos.*

P: Sí sí, tal cual tal cual. Recién cuando yo te contaba que siempre arranco de un boceto y que el boceto se queda ahí al lado de la compu, creo que es la primera vez que me lo digo a mí mismo, o sea, me acabo de dar cuenta y la próxima vez que hag un p*** boceto al lado del monitor te vio odiar porque voy a decir lo tiro o no lo tiro, si yo dije que lo tenía hasta el final ahora qué hago, pero bueno lo cierto es que está ahí siempre. Es más, acá está lleno de dibujos de los chicos, pero son bocetos y cosas que no. No puedo pensar sin hacer flechas, dibujo, o cosas gráficas que me sirven para entender cosas y lo necesito para ordenar desde un diseño hasta un texto. Yo necesito hacer un dibujito y bueno no sé qué significa eso dentro de dos meses, si ya no sé, entonces ahí lo tiró.

ENTREVISTA: AUXILIARES DOCENTES (CÁTEDRA B)

Entrevistador: E | Jefe de Trabajos Prácticos: JTP 01

E: *¿Recuerda su ingreso a la Docencia del diseño? ¿Qué lo motivó? ¿Realizó algún tipo de formación docente? ¿Cuál?*

JTP: La motivación principal fue la atracción que sentía por el diseño y la posibilidad de trabajar en algo que me resultaba (y me resulta) sumamente placentero: aportar un granito de arena en la formación de futuros profesionales.

Previo a la docencia en FADU estudié Profesorado en Artes Visuales, ese título me aportó una base de conocimiento de mucha incumbencia en relación a la morfología, la sintaxis y la historia del diseño.

E: *¿Qué representa para Usted un boceto de diseño? ¿Podría definirlo?*

JTP: Considero el boceto como un procedimiento esencial de visualización. El boceto es una instancia clave y fundamental del proceso de diseño. Forma parte de la etapa de ideación, es la génesis de una propuesta y puede realizarse en cualquier momento y con escasos recursos técnicos.

E: *En relación al boceto y sus formas: ¿Piensa que existe una clasificación y/o tipología de bocetos de diseño de comunicación visual? Si la respuesta es Sí: ¿Podría mencionar cuál? Si la respuesta es No: ¿Cree necesaria una clasificación?*

JTP: No. Considero que no se puede clasificar el boceto: cuanto más simple mejor o esquemático mejor. Es tan solo un esbozo de la idea (aquello que está en la mente) y sirve de guía al diseñador.

E: *¿Considera que el boceto es una herramienta exploratoria para el proceso, un resultado alcanzado del proceso o ambas? Fundamente*

JTP: Definitivamente y tal como lo mencioné antes, el boceto es una etapa inicial (exploratoria).

No comprendo lo de «resultado alcanzado», si se refiere a que una representación muy tosca, inacabada o imprecisa puede formar parte de una pieza concluida (arte final) la respuesta es sí, pero no hay que confundir «representación en lenguaje gráfico de boceto» con este último como etapa de visualización.

E: *Al momento de realizar un boceto durante el proceso de diseño: ¿Considera que existen diferencias respecto de los materiales y/o técnicas para construirlo? ¿El mismo tipo de boceto puede ser utilizado o desarrollado durante todas las etapas del proceso? ¿Por qué?*

JTP: Para realizar un boceto solo se necesita un lápiz y una hoja de papel. No creo que las herramientas usadas hagan la diferencia (fibra, bolígrafo es lo mismo). Para realizarlo, ni siquiera es necesario ser un gran dibujante porque solo debe ser comprensible para quién lo realiza, a menos que se trabaje en equipo.

E: *¿Cuál es el rol que ocupa para usted el boceto en la enseñanza del proceso de diseño? ¿Por qué?*

JTP: La importancia es primaria porque contribuye a una rápida visualización de la idea, permite conservar de modo intacto esta imagen. Por otra parte, nos recuerda que los potentes ordenadores de la actualidad son solo instrumentos. En un boceto puede encontrarse mucho más talento que un trabajo realizado con el equipo más caro del mercado.

E: *¿Considera usted que el boceto debe reunir condiciones para que pueda ser utilizado en una clase de corrección? ¿Cuáles?*

JTP: Solo hay que incorporarlo, si es lo suficientemente claro para que pueda ser comprendido por el docente mejor.

E: *En relación al boceto y la clase: ¿Podría comentarnos cómo se trabaja con el boceto en una corrección general con todos los alumnos y en una corrección por grupo docente —JTP y sus alumnos a cargo—?*

JTP: Considero que el boceto no es adecuado para una corrección general, como dije es una instancia de búsqueda que fundamentalmente tiene validez para el autor / creador o para el equipo de trabajo de un proyecto. En una corrección con el grupo de alumnos a cargo del docente, tal vez es posible que se muestre algún ejemplo donde pueda visualizarse claramente una idea potencial.

E: *¿Utiliza algún tipo de estrategia para trabajar con los bocetos? ¿Se intervienen, se modifican, se redibujan?*

JTP: No uso estrategia, insisto permanentemente en su importancia y aliento a los alumnos a incorporarlo cada vez que sea necesario.

E: *¿Destina un tiempo específico de la clase para bocetar? ¿Cuánto y Como?*

JTP: Sí, al inicio de cada proyecto, muchas veces se da un tiempo importante para este trabajo, al menos una hora. En etapas posteriores, se puede volver al uso del boceto en la necesidad de reorganizar una composición, por ejemplo.

E: *¿Qué recursos y conocimientos cree usted que tienen incorporados los estudiantes acerca del boceto al comenzar una ejercitación? ¿Implementa estrategias de enseñanza en relación a ello? ¿Cuáles?*

JTP: Un lápiz, un papel y poner la cabeza a funcionar. Considero importante, mostrar ejemplos de grandes diseñadores de la historia donde el boceto aparece como una etapa ineludible y esclarecedora de la propuesta final.

E: *¿Qué valor le otorga usted al resultado de una ejercitación o trabajo práctico y al proceso realizado durante el mismo? ¿Por qué?*

JTP: El proceso es fundamental porque da cuenta del camino recorrido por el estudiante. Aquellos trabajos finales que fueron evolucionando y tomando forma en un proceso guiado por el docente tienen un valor mayor, independientemente de la calidad gráfica del mismo. El proceso da cuenta de los problemas y soluciones encontradas por el alumno.

E: *¿Qué valor le otorga al boceto de diseño durante el proceso de evaluación de una ejercitación o Trabajo Práctico? ¿Cómo equilibra las diferencias y/o similitudes entre proceso y resultado en la evaluación?*

JTP: Cuando hay algo del boceto en el resultado final, significa que su utilización ha sido productiva. Aquellos alumnos que no solo incorporan el boceto, sino que también comprenden su importancia (con toda seguridad) no lo abandonará nunca en su vida profesional.

ENTREVISTA: AUXILIARES DOCENTES (CÁTEDRA B)

Entrevistador: E | Jefe de Trabajos Prácticos: JTP 02

E: ¿Recuerda su ingreso a la Docencia del diseño? ¿Qué lo motivó? ¿Realizó algún tipo de formación docente? ¿Cuál?

JTP: Mis primeras experiencias en docencia tienen que ver con prácticas de pasantías, motivado principalmente por poder hacer accesible ciertos conocimientos a través de mi experiencia previa como alumno. Años más tarde, y ya con un recorrido en el ejercicio liberal de la profesión, es que decido ingresar a la docencia por motivos más o menos similares: hacer accesible ciertos conocimientos, pero a partir de mi experiencia profesional. No tengo formación específica en docencia ni en didáctica.

E: ¿Qué representa para Usted un boceto de diseño? ¿Podría definirlo?

JTP: El boceto es cualquiera de las instancias de un proceso de diseño anterior al producto (producido) final.

E: En relación al boceto y sus formas: ¿Piensa que existe una clasificación y/o tipología de bocetos de diseño de comunicación visual? Si la respuesta es Sí: ¿Podría mencionar cuál? Si la respuesta es No: ¿Cree necesaria una clasificación?

JTP: No creo que exista una clasificación ni que sea necesaria, pero sí existen diferentes grados de resolución o niveles de realismo que van desde esquemas muy diagramáticos hasta maquetas muy realistas indistinguibles del arte final.

E: ¿Considera que el boceto es una herramienta exploratoria para el proceso, un resultado alcanzado del proceso o ambas? Fundamente

JTP: El boceto es una herramienta fundamental para el proceso. Cada una de las iteraciones del boceto es un paso más en ese proceso hasta llegar al producto (producido) final. El resultado final es fruto del aprendizaje que se dio durante las diferentes versiones de los bocetos.

E: *Al momento de realizar un boceto durante el proceso de diseño: ¿Considera que existen diferencias respecto de los materiales y/o técnicas para construirlo? ¿El mismo tipo de boceto puede ser utilizado o desarrollado durante todas las etapas del proceso? ¿Por qué?*

JTP: Al momento de iniciar cualquier proyecto de diseño considero que no debiera haber restricciones respecto de materiales o técnicas, esto tiene que ver con no poner límites en instancias en las que todo es la pura posibilidad. Sin embargo, al avanzar el proyecto y acercarse a instancias finales, es conveniente que el alumno empiece a centrarse en el uso de técnicas/materiales/recursos/lenguajes propios de la tipología del trabajo que esté realizando o que le permita alcanzar un arte final lo más cercano posible a lo que sería esa pieza en su ámbito de circulación real.

E: *¿Cuál es el rol que ocupa para usted el boceto en la enseñanza del proceso de diseño? ¿Por qué?*

JTP: El boceto cumple un rol central tanto en la enseñanza del diseño como en cualquier otra disciplina proyectual. Al tratarse el pensamiento proyectual de un proceso en el que pensamiento y acción se ponen en juego de modo simultáneo, el/los boceto/s cumplen esa función de poder darle entidad, materialidad, a las ideas de los alumnos.

E: *¿Considera usted que el boceto debe reunir condiciones para que pueda ser utilizado en una clase de corrección? ¿Cuáles?*

JTP: Debe reunir las condiciones suficientes para poder dar cuenta de aquello que el alumno intenta demostrar. Esto va a diferir de acuerdo a múltiples variables: la naturaleza del proyecto sobre el que se esté trabajando, el argumento que el alumno intenta defender, etc, etc.

E: *En relación al boceto y la clase: ¿Podría comentarnos cómo se trabaja con el boceto en una corrección general con todos los alumnos y en una corrección por grupo docente —JTP y sus alumnos a cargo—?*

JTP: En correcciones generales, algún boceto puede ser utilizado para ejemplificar situaciones que son comunes o bastante generalizadas entre los alumnos. Al trabajar en grupos reducidos (por JTP) o de modo individual, se intenta hacer indicaciones más específicas, a veces garabateando o interviniendo de algún modo (si el boceto es en papel) para poder hacer visible la indicación.

E: *¿Utiliza algún tipo de estrategia para trabajar con los bocetos? ¿Se intervienen, se modifican, se redibujan?*

JTP: Sí. Sobre todo si los bocetos son en papel. En estos casos se los interviene, garabatea e incluso, se los corta, modifica y "redigramas" para darle visibilidad a la corrección. De un tiempo a esta parte es más común que los alumnos muestren sus bocetos directamente en pantalla (notebook, tablet e incluso celular), en esos casos se les solicita que esas modificaciones e intervenciones las realicen ellos. Durante el período de pandemia y clases vía videollamada grupal (zoom), en casos excepcionales, se intervenían los bocetos de alumnos ya sea con las herramientas propias del zoom para hacer líneas o incluso modificándolo en Photoshop, con pantalla compartida. Siempre con el mismo propósito: hacer visible el cambio/corrección/sugerencia.

E: *¿Destina un tiempo específico de la clase para bocetar? ¿Cuánto y Como?*

JTP: No hay un tiempo establecido para el trabajo en clase, pero se alienta al alumno a que aprovechen el espacio del taller para trabajar sobre sus bocetos de manera que la clase no se convierta solamente en un "corregidero".

E: *¿Qué recursos y conocimientos cree usted que tienen incorporados los estudiantes acerca del boceto al comenzar una ejercitación? ¿Implementa estrategias de enseñanza en relación a ello? ¿Cuáles?*

JTP: Los estudiantes saben que cada proyecto es en un proceso y, en ese sentido, cada idea debe plasmarse en un boceto. Por mi parte, la estrategia tiene que ver con no trabajar (no corregir, no avalar ni rechazar) ideas narradas verbalmente. Solamente aquellas plasmadas en un boceto.

E: *¿Qué valor le otorga usted al resultado de una ejercitación o trabajo práctico y al proceso realizado durante el mismo? ¿Por qué?*

JTP: Se responde en la siguiente

E: *¿Qué valor le otorga al boceto de diseño durante el proceso de evaluación de una ejercitación o Trabajo Práctico? ¿Cómo equilibra las diferencias y/o similitudes entre proceso y resultado en la evaluación?*

JTP: La ejercitación se aprueba con el cumplimiento de los objetivos planteados en la consigna. Este cumplimiento de los objetivos no se alcanza exclusivamente con la

entrega final, sino como resultado de un proceso. Este proceso (los bocetos) es fundamental para comprender cómo el alumno arribó al resultado y, por lo tanto, es muy importante para la evaluación final.

ENTREVISTA: AUXILIARES DOCENTES (CÁTEDRA B)

Entrevistador: E | Jefe de Trabajos Prácticos: JTP 03

E: *¿Recuerda su ingreso a la Docencia del diseño? ¿Qué lo motivó? ¿Realizó algún tipo de formación docente? ¿Cuál?*

JTP: Comencé como pasante de varias materias, entre ellas taller de diseño cátedra Gorodischer, luego Macagno , y Albrecht , y Motion Graphics Tamayo por el año 2014 hasta la actualidad.

Estoy realizando la formación docente de Introducción a los Órdenes Sistémicos en la educación.

E: *¿Qué representa para Usted un boceto de diseño? ¿Podría definirlo?*

JTP: Un boceto es la primera herramienta con la que se cuenta para bajar una idea, lo definiría como un “amigo esquematizador de aquello que deseo realizar o comunicar”

E: *En relación al boceto y sus formas: ¿Piensa que existe una clasificación y/o tipología de bocetos de diseño de comunicación visual? Si la respuesta es Sí: ¿Podría mencionar cuál? Si la respuesta es No: ¿Cree necesaria una clasificación?*

JTP: En si es un terreno muy subjetivo, quizá debería de existir algo más sutil y flexible como: primaria, media y detallada entendiendo los avances del proceso creativo.

E: *¿Considera que el boceto es una herramienta exploratoria para el proceso, un resultado alcanzado del proceso o ambas? Fundamente*

JTP: Ambas, ya que nos permite ver el proceso creativo del que lo realiza y comprender como lo hace

E: *Al momento de realizar un boceto durante el proceso de diseño: ¿Considera que existen diferencias respecto de los materiales y/o técnicas para construirlo? ¿El mismo tipo de boceto puede ser utilizado o desarrollado durante todas las etapas del proceso? ¿Por qué?*

JTP: Creo que eso depende de las herramientas a priori del estudiante o del realizador. Entendiendo que aquí ocupa su curiosidad o cualidades para buscar alternativas para bajar o comunicar su idea.

E: *¿Cuál es el rol que ocupa para usted el boceto en la enseñanza del proceso de diseño? ¿Por qué?*

JTP: Para mi es esencial, ya que nos conecta y ordena directamente con nuestro proceso creativo

E: *¿Considera usted que el boceto debe reunir condiciones para que pueda ser utilizado en una clase de corrección? ¿Cuáles?*

JTP: Mínimamente que se comprenda aquello que el estudiante desea comunicar.

E: *En relación al boceto y la clase: ¿Podría comentarnos cómo se trabaja con el boceto en una corrección general con todos los alumnos y en una corrección por grupo docente —JTP y sus alumnos a cargo—?*

JTP: Principalmente mi forma es exponerlos y dejar que el grupo ordene donde está más clara la consiga y luego intervengo yo con fundamentos pedidos y solicitados en el jtp. Busco que entre ellos cooperen para poder generar diálogo.

E: *¿Utiliza algún tipo de estrategia para trabajar con los bocetos? ¿Se intervienen, se modifican, se redibujan?*

JTP: Si primero los analizamos, luego intercambiamos y luego se modifican e interviene en clase preferentemente.

E: *¿Destina un tiempo específico de la clase para bocetar? ¿Cuánto y Como?*

JTP: Sí, 30 min a 40 minutos previa charla e intercambio y al final exponen.

E: *¿Qué recursos y conocimientos cree usted que tienen incorporados los estudiantes acerca del boceto al comenzar una ejercitación? ¿Implementa estrategias de enseñanza en relación a ello? ¿Cuáles?*

JTP: Eso es muy subjetivo creo que algunos poseen más que otros mi idea es que todos se animen a incursionar y descubrir su forma.

E: *¿Qué valor le otorga usted al resultado de una ejercitación o trabajo práctico y al proceso realizado durante el mismo? ¿Por qué?*

JTP: Un valor que puede definir notas, porque puedo ver el proceso cognitivo del estudiante y tb incentivar a que recorra otros caminos, siempre es más rico un proceso con más bocetos que aquel que solo observo.

E: *¿Qué valor le otorga al boceto de diseño durante el proceso de evaluación de una ejercitación o Trabajo Práctico? ¿Cómo equilibra las diferencias y/o similitudes entre proceso y resultado en la evaluación?*

JTP: Para mi depende en parte de un continuo, ya que me permite ver el proceso diría que para la nota está entre un 30% a veces un 40% porque como digo veo el recorrido o no.

ENTREVISTA: AUXILIARES DOCENTES (CÁTEDRA B)

Entrevistador: E | Jefe de Trabajos Prácticos: JTP 04

E: *¿Recuerda su ingreso a la Docencia del diseño? ¿Qué lo motivó? ¿Realizó algún tipo de formación docente? ¿Cuál?*

JTP: El hecho de seguir relacionándome con el diseño y con la vida académica fue mi motivación para empezar en la carrera docente. Inicé con pasantías en docencia y en el camino hice capacitaciones docentes. Ciclo de Capacitación en Docencia para Profesionales. Universidad Nacional del Litoral. Facultad de Humanidades y Ciencias entre otras hasta la actualidad.

E: *¿Qué representa para Usted un boceto de diseño? ¿Podría definirlo?*

JTP: Considero el boceto como un proceso de búsqueda, de exploración, donde se comienzan a plasmar las primeras ideas de un diseño, las diferentes posibilidades o abordajes a un mismo problema, poder experimentar con diferentes técnicas y materiales para poder ir asomando a la propuesta.

E: *En relación al boceto y sus formas: ¿Piensa que existe una clasificación y/o tipología de bocetos de diseño de comunicación visual? Si la respuesta es Sí: ¿Podría mencionar cuál? Si la respuesta es No: ¿Cree necesaria una clasificación?*

JTP: No. Considero que el boceto es solo el esbozo de la idea, las primeras representaciones.

E: *¿Considera que el boceto es una herramienta exploratoria para el proceso, un resultado alcanzado del proceso o ambas? Fundamente*

JTP: Considero el boceto como una herramienta de búsqueda, de exploración y parte del proceso de diseño, justamente porque es una instancia donde se realizan las primeras representaciones visuales de lo que puede llegar a ser un diseño definitivo.

E: *Al momento de realizar un boceto durante el proceso de diseño: ¿Considera que existen diferencias respecto de los materiales y/o técnicas para construirlo? ¿El mismo tipo de boceto puede ser utilizado o desarrollado durante todas las etapas del proceso? ¿Por qué?*

JTP: Puede ser que se utilicen diferentes técnicas o materiales de acuerdo al diseño definitivo a lo mejor, pero creo que con lápiz y papel es suficiente. Creo que ese boceto

puede ir evolucionando o solo formar parte de una primera etapa para luego solo quedar como parte de un proceso de producción, que en muchos casos se puede volver sobre el mismo las veces que sea necesario.

E: *¿Cuál es el rol que ocupa para usted el boceto en la enseñanza del proceso de diseño? ¿Por qué?*

JTP: Como mencioné anteriormente el boceto es una parte en el proceso de diseño. Una fase primaria o de arranque para poder volcar una idea.

E: *¿Considera usted que el boceto debe reunir condiciones para que pueda ser utilizado en una clase de corrección? ¿Cuáles?*

JTP: Un boceto debe ser comprensible, para que pueda visualizarse la idea propuesta, una visión de lo que se desea comunicar, como base para poder comenzar el proyecto.

E: *En relación al boceto y la clase: ¿Podría comentarnos cómo se trabaja con el boceto en una corrección general con todos los alumnos y en una corrección por grupo docente —JTP y sus alumnos a cargo—?*

JTP: Considero que un boceto puede servir en algunas correcciones individuales, como para poder visualizar la idea, creo que para correcciones generales no basta solo el boceto, podría apoyarse con exposición oral, moodboard, de acuerdo al proyecto que se esté encarando.

E: *¿Utiliza algún tipo de estrategia para trabajar con los bocetos? ¿Se intervienen, se modifican, se redibujan?*

JTP: No utilizo ningún tipo de estrategia para trabajar con bocetos, solo trabajar sobre ellos como parte del proceso como una herramienta más.

E: *¿Destina un tiempo específico de la clase para bocetar? ¿Cuánto y Como?*

JTP: No, cada clase se plantea diferente de acuerdo a lo que está programado y a la demanda que surja en ese momento. Se suele trabajar sobre el proceso, sobre algo que se solicite de avances, no específicamente sobre el boceto.

E: *¿Qué recursos y conocimientos cree usted que tienen incorporados los estudiantes acerca del boceto al comenzar una ejercitación? ¿Implementa estrategias de enseñanza en relación a ello? ¿Cuáles?*

JTP: Considero que pueden traer algo incorporado de los talleres anteriores algunos conocimientos previos y el resto lo van trabajando desde ejemplos y referentes que siempre es muy importante trabajar en el taller.

E: *¿Qué valor le otorga usted al resultado de una ejercitación o trabajo práctico y al proceso realizado durante el mismo? ¿Por qué?*

JTP: El proceso es parte fundamental en el trabajo práctico, es la manera de visualizar la evolución del estudiante, en cierta forma es lo que da cuenta de sus errores y aciertos y que camino fueron tomando acompañados del docente.

E: *¿Qué valor le otorga al boceto de diseño durante el proceso de evaluación de una ejercitación o Trabajo Práctico? ¿Cómo equilibra las diferencias y/o similitudes entre proceso y resultado en la evaluación?*

JTP: El valor de ser una parte importante y primaria del proceso, dicho proceso tiene que dar cuenta del resultado final, lo que implica la evolución en el proyecto.

ENTREVISTA: AUXILIARES DOCENTES (CÁTEDRA B)

Entrevistador: E | Jefe de Trabajos Prácticos: JTP 05

E: *¿Recuerda su ingreso a la Docencia del diseño? ¿Qué lo motivó? ¿Realizó algún tipo de formación docente? ¿Cuál?*

JTP: Me motivó, inicialmente, el interés por mantenerme actualizada respecto del campo del diseño. Y entendí que la actividad académica promovía esta acción.

E: *¿Qué representa para Usted un boceto de diseño? ¿Podría definirlo?*

JTP: Un boceto es una herramienta para la ideación que permite pensar, crear, exhibir y verificar ideas.

E: *En relación al boceto y sus formas: ¿Piensa que existe una clasificación y/o tipología de bocetos de diseño de comunicación visual? Si la respuesta es Sí: ¿Podría mencionar cuál? Si la respuesta es No: ¿Cree necesaria una clasificación?*

JTP: Existen diferentes tipologías y se vinculan a la función que promueven o al estadio del proceso de diseño. Algunos para mencionar son el boceto burdo, que es el que permite volcar las primeras exploraciones y definiciones en cuanto a la idea y el boceto comprensivo el cual presenta mayor nivel de detalle e información. Y en otro orden de cosas mencionaría, al boceto de pensamiento, para comunicar la idea y al storyboard como herramienta de bocetado para propuestas audiovisuales y con lógicas de secuencia.

Creo, de todos modos, que si bien hay tipologías, cada diseñador – alumno – docente selecciona y utiliza la que más le sirve en su proceso de diseño o en el acompañamiento del mismo. Es decir, no hay reglas.

E: *¿Considera que el boceto es una herramienta exploratoria para el proceso, un resultado alcanzado del proceso o ambas? Fundamente*

JTP: Considero que ambas. Primero se configura como una herramienta exploratoria para luego, a partir de una toma de decisiones, dejar afuera algunas ideas y otras irán madurando y robusteciéndose en este proceso de diseño.

E: *Al momento de realizar un boceto durante el proceso de diseño: ¿Considera que existen diferencias respecto de los materiales y/o técnicas para construirlo? ¿El mismo tipo de boceto puede ser utilizado o desarrollado durante todas las etapas del proceso? ¿Por qué?*

JTP: Creo que existen diferencias respecto de los materiales y técnicas en cada instancia del proceso de diseño. Cada una de ellas reviste un estadio, por lo cual el contenido, finalidad y objetivo de ese boceto prefigurará la elección de técnicas o materiales que permitan llevarlo a cabo, sobre todo en proyectos que presentan mayor complejidad.

E: *¿Cuál es el rol que ocupa para usted el boceto en la enseñanza del proceso de diseño? ¿Por qué?*

JTP: Ocupa un rol muy importante ya que permite transparentar el proceso de diseño completo de cada alumno verificando dificultades y aprendizajes. Entiendo también que el uso que se le da al boceto como herramienta en el proceso de diseño depende del enfoque que pretenda darle cada Profesor Titular de cátedra respecto de la enseñanza y la didáctica. Por ejemplo, en la Cátedra Macagno se consideraba parte de la entrega del TP la bitácora o el Documento de diseño que daba cuenta del proceso integral del proyecto desde el inicio, hasta el final. Estas herramientas permitían no sólo que los alumnos puedan hacer conscientes sus propias decisiones de diseño, si no también, que los docentes puedan verificar el recorrido del alumno para su evaluación en virtud del proceso. Es decir, herramientas de registro de suma importancia en la enseñanza-aprendizaje.

E: *¿Considera usted que el boceto debe reunir condiciones para que pueda ser utilizado en una clase de corrección? ¿Cuáles?*

JTP: En lo posible, debería habilitar condiciones de intervención, de manipulación.

E: *En relación al boceto y la clase: ¿Podría comentarnos cómo se trabaja con el boceto en una corrección general con todos los alumnos y en una corrección por grupo docente —JTP y sus alumnos a cargo—?*

JTP: En el caso de la corrección general, los trabajos se presentan de manera digital y son proyectados para trabajar sobre cada uno de ellos y con la participación de todo el grupo clase. En tanto, la instancia de corrección por grupo docente permite abordar lo producido de otro modo, interviniendo, manipulando y promoviendo revisiones.

E: *¿Utiliza algún tipo de estrategia para trabajar con los bocetos? ¿Se intervienen, se modifican, se redibujan?*

JTP: Intervengo y redibuyo en algunos casos y recorro a hojas en blanco y lápiz para bocetar en otros, conforme el tipo de dificultad del alumno o contenido a desarrollar.

E: *¿Destina un tiempo específico de la clase para bocetar? ¿Cuánto y Como?*

JTP: 40 minutos de producción y luego trabajo por grupo de alumnos. Esta es la instancia que me permitirá verificar dificultades comunes y particulares de los alumnos y trabajar para revertirlas.

E: *¿Qué recursos y conocimientos cree usted que tienen incorporados los estudiantes acerca del boceto al comenzar una ejercitación? ¿Implementa estrategias de enseñanza en relación a ello? ¿Cuáles?*

JTP: Creo que no todos parten del boceto como inicio de una ejercitación, pero, para promoverlo propongo un momento de brainstorming como inicio y luego un ejercicio de iteración para disparar un robusto repertorio visual o de storyboard para diseñar propuestas audiovisuales.

E: *¿Qué valor le otorga usted al resultado de una ejercitación o trabajo práctico y al proceso realizado durante el mismo? ¿Por qué?*

JTP: Si bien es de suma importancia el resultado, valoro el proceso realizado ya que da cuenta de un estado de situación del alumno, tanto en lo que respecta a la comprensión como al aprendizaje. Por eso la estrategia de implementación del uso de la bitácora o el documento de diseño simplifica el seguimiento del proceso y lo transparenta.

E: *¿Qué valor le otorga al boceto de diseño durante el proceso de evaluación de una ejercitación o Trabajo Práctico? ¿Cómo equilibra las diferencias y/o similitudes entre proceso y resultado en la evaluación?*

JTP: El boceto de diseño es de gran valor como herramienta capaz de dar registro al proceso de diseño. Recorrer el proceso de diseño del alumno, en tanto, permite detectar momentos de dificultad y momentos de avance que llevan a un resultado. Por lo tanto, es necesario tener en cuenta ambas situaciones en partes iguales, para la evaluación.

ENTREVISTA: AUXILIARES DOCENTES (CÁTEDRA B)

Entrevistador: E | Jefe de Trabajos Prácticos: JTP o6

E: *¿Recuerda su ingreso a la Docencia del diseño? ¿Qué lo motivó? ¿Realizó algún tipo de formación docente? ¿Cuál?*

JTP: Siempre me ha resultado atrayente poder transmitir alguna idea, información o conocimiento a alguna persona que lo necesite. Las motivaciones son varias, pero la que primero internalicé fue la necesidad (o curiosidad) de tener que saber cómo es que aprendí lo que aprendí, ver que es lo que pasaba puertas adentro. Conocer los engranajes de la maquinaria en sí para tratar de entender un poco mejor. Había realizado tutorías y capacitaciones de liderazgo pero nada relacionado a la docencia muy específicamente.

E: *¿Cuál es el rol que ocupa para usted el boceto en la enseñanza del proceso de diseño? ¿Por qué?*

JTP: Considero que en el proceso de diseño el boceto es la herramienta principal de aprendizaje. Ayuda a liberar el pensamiento de una manera directa y sin muchos intermediarios. Uno no necesita tomar muchas decisiones para hacer un garabato, sobre todo en la parte donde las ideas no fluyen o son muchas, creo que canaliza de manera natural aquellas formas que van a ser las primarias y descartables. Es la instancia a priori en la que uno se puede equivocar rápido y mucho sin poner nada en juego y creo que esto es lo más valioso, entre errores y aciertos un proyecto/idea/diseño va sumando conocimientos para el fin que busca lograr.

E: *En relación al boceto y la clase: ¿Podría comentarnos cómo se trabaja con el boceto en una corrección general con todos los alumnos y en una corrección por grupo docente —JTP y sus alumnos a cargo—?*

JTP: En clase por lo general se parte de una consigna que se le entrega al estudiante y este hace su propia interpretación del mismo con las pautas del proyecto en cuestión. Se le indica a los alumnos que es un trabajo que consiste de varias entregas y correcciones de las mismas para que luego se limite una entrega final. El boceto en una corrección general aparece en las instancias medias-finales donde la mayoría de los estudiantes han transitado parte del proyecto y tienen una mirada más o menos en común.

Por otro lado el boceto en la instancia grupal aparece con un rol más cercano entre compañeros y docente, donde la parte de experimentación es más personalizada según las necesidades que requiera el alumno y el proyecto. No todos tienen ni las mismas limitaciones, ni errores, ni estilos, entonces el docente, por lo general, lo que hace es tomar distancia para hallar y guiar al estudiante en esa forma primaria que trae a clase el estudiante para que luego la trabaje por su lado y pueda generar su propio aprendizaje exploratorio.

E: ¿Utiliza algún tipo de estrategia para trabajar con los bocetos? ¿Se intervienen, se modifican, se redibujan?

JTP: En cuanto a estrategia usamos bastante la ejemplificación: se parte de mostrar piezas de buen diseño y en aquellos casos que se pueda, dar a conocer cómo es que se llegó a ese resultado final de calidad. Todo lo que pasó en el medio entre idea y pieza/obra final. En este caso los bocetos de esos autores funcionan como inspiración y revelación de alguna manera, se trata de explicar que en la parte de boceto no hace falta mucho detalle ni herramientas de precisión, sino tirar ideas, intervenirlas en loop hasta que cierre alguna. Se producen bocetos, se redibujan, se intervienen encima rudimentariamente hasta que se logra un punto de entendimiento. Cuando esta inflexión se produce, ese click en el boceto, se deja al estudiante avanzar.

E: ¿Destina un tiempo específico de la clase para bocetar? ¿Cuánto y Como?

JTP: Por lo general se destinan clases en particular a esto luego de un teórico o una enchinchada en general donde se ponen en una puesta en común aquellos desaciertos que tiene la gran mayoría de los trabajos. Se limita un tiempo de una o dos horas para ver como es que se produce el bocetado y corregir/perfeccionar el mismo.

E: ¿Qué recursos y conocimientos cree usted que tienen incorporados los estudiantes acerca del boceto al comenzar una ejercitación? ¿Implementa estrategias de enseñanza en relación a ello? ¿Cuáles?

JTP: En cuanto a recursos, digamos materiales, diría que amplios ya que justamente para esta etapa no se busca perfección sino experimentación y eliminación de ideas no compatibles con el objetivo del proyecto o con su proyección final en sí.

En cambio en cuanto a conocimientos diría que los estudiantes tienen un grado bajo de exploración (no todos en el mismo nivel). Por lo general se experimenta muy poco

con lo que tienen a la mano y al alcance y se dedican a pulir una obra final que dista mucho de los objetivos a los cuales se quiere llegar.

Como estrategia se utiliza la ejemplificación y el trabajo en taller, partiendo de piezas de diseño reconocidas y mostrando el detrás de cámaras, con la premisa de : “usted también puede hacerlo”.

E: ¿Qué valor le otorga usted al resultado de una ejercitación o trabajo práctico y al proceso realizado durante el mismo? ¿Por qué?

JTP: En la mayoría de los casos los estudiantes que realizan mayor cantidad de bocetos en la etapa previa, llegan holgados a la parte de entrega final. Esto es algo que lo hacemos notar/saber desde el principio del proyecto, la ecuación indica que el que más boceta, más trabaja, más se equivoca (y elimina esos errores) = obtiene un buen resultado.

La valoración final no es más que una medida general que utilizamos nivelando todos los proyectos del taller. Hay veces que hay grupos que avanzan más y hay mejores producciones y al revés también.

E: ¿Qué valor le otorga al boceto de diseño durante el proceso de evaluación de una ejercitación o Trabajo Práctico? ¿Cómo equilibra las diferencias y/o similitudes entre proceso y resultado en la evaluación?

JTP: El boceto lo tomamos como una parte muy importante a la hora de evaluar, son los documentos que respaldan todo el proceso realizado hasta la etapa final. Hay casos en los cuales hay mucha producción y sin embargo se llega a un nivel bajo de diseño, pero con una gran espalda que sostiene todo el recorrido que tuvo el alumno hasta la entrega final, entonces se tiene en cuenta y se le transparenta al estudiante cuáles fueron aquellas cosas que no pudo ver o cambiar a tiempo cerca del momento de la entrega.

La igualación o comparación se hace con los primeros bocetos y las últimas entregas, por lo general los estudiantes que van cumpliendo con todas las entregas tienen un recorrido ascendente en sus diseños, por el contrario sucede con aquellos que no se presentan a correcciones. Estos últimos tienen un proceso más bien lineal y no pueden levantar su nivel. Por su puesto hay casos que ya cuentan en su acervo con un ojo más experimentado y requieren menos correcciones que otros, pero son menos.

Observaciones de clase

A continuación presentamos los registros de las observaciones de clase.

NÚMERO DE OBSERVACIÓN	UNO
Asignatura	Taller de Diseño 2 (cátedra A)
Fecha	Mayo – Junio 2022
Lugar	Ciudad Universitaria, Aulario Común UNL, Aula A.
Hora de inicio	8:16h
Hora de finalización	8:44h
Evento observado	Corrección de ejercicio, Enchinchada Trabajo práctico sobre Diseño de Infografía
Etapas del Proceso	Ideación / Verificación
Participantes	Equipo docente y Estudiantes

Anotaciones descriptivas

Los docentes abren el aula/taller y se dirigen al frente del aula, donde disponen de un tablero. El aula/taller es un gran espacio cerrado, entre paredes y ventanales. El taller tiene bancos de trabajo, rodeados de sillas. Por cada banco, se posicionan seis sillas. Los estudiantes ingresan en pequeños grupos o solos y a pesar de los seis lugares, se sientan de a dos o tres por tablero, según su afinidad y/o amistad.

A medida que ingresan y dejan sus pertenencias en el banco, algunos conversan y comparten sus trabajos prácticos, otros charlan sobre cosas que hicieron o les pasó el día anterior.

Se pide a los estudiantes agruparse por grupo docente, conformando tres grandes grupos en el espacio áulico. Cada grupo con su correspondiente docente a cargo. Los estudiantes se agrupan por sectores del aula taller, un grupo al frente, otro en el medio y otro al final del aula. Se agrupan las mesas y los estudiantes rodean al docente y se colocan enfrentados a los bocetos.

Se les pide que cuelguen en la pared sus trabajos. Los estudiantes proceden lentamente a colgar sus trabajos, son hojas A3, la gran mayoría son impresiones láser color realizadas

Anotaciones interpretativas

Observación general en el espacio áulico. El espacio presenta una configuración de espacio de trabajo y no un aula convencional.

Se configuran grupos para trabajar una relación docente–alumno en pequeñas proporciones. Se busca romper con la timidez y la inhibición. El boceto se convierte en el centro de la reunión. Docentes y estudiantes los rodean.

Los estudiantes asisten a la clase con los bocetos realizados o impresos previamente. La impresión de alta calidad otorga al boceto un

en la librería de FADU, otras pocas son dibujos a mano alzada.

Luego de revisar los trabajos, cada docente toma la palabra y se posiciona frente a su grupo de estudiantes, de pie y de espaldas a la pared con los trabajos. Comienza la corrección. Se explicitan criterios generales del trabajo, y se recuerda que se les había pedido anteriormente.

La docente expone los puntos altos y bajos. Se realiza una devolución general de manera oral mientras se señalan partes de los trabajos colgados en la pared con el dedo. Se realizan comentarios respecto a la forma de presentación de los bocetos y la calidad con la que fueron realizados.

La docente plantea que el uso del lápiz grafito debe ser remarcado luego con fibra o fibrón, para que tenga un contraste con el fondo y pueda verse bien el camino elegido.

La docente pregunta por la autora de un trabajo impreso en papel obra con fondo blanco y con papel vegetal encima. Se le consulta sobre su idea, sus intenciones o lo que quiso hacer.

La estudiante argumenta su propuesta, de forma vaga. «Yo quise hacer la huerta grande, para que se vea como núcleo de la composición; y a partir de ahí puse los distintos ítems alrededor. Quería que se vea bien la huerta y la tierra»

Docente: «Fijate en esto, la forma y la contraforma de la línea configura dos espacios. El color hace que no se destaque la figura. Amarillo claro, sobre fondo blanco, no tiene impacto. Además el tamaño no parece el correcto»

La docente pregunta al grupo si se les ocurre otra solución posible. Una estudiante pregunta:

manto de producto terminado y no de algo en producción.

Se establece la configuración asimétrica docente–alumno.

El docente recupera previamente lo charlado en clase anterior para definir criterios de corrección de los bocetos.

La relación con los bocetos es distante. Los bocetos son observados y corregidos desde la oralidad.

Se enseña como realizar un boceto. Se explica el uso de una herramienta para bocetar.

La docente fija la corrección sobre un boceto en particular. El boceto necesita de explicación para la comprensión de su sentido.

Estudiantes y docentes fijan la mirada sobre el boceto. Se convierte en el actor principal de la corrección.

La estudiante esboza tímidamente una respuesta.

La docente reflexiona sobre lo que dijo la estudiante y sobre lo que hizo. En base a eso, plantea opciones y posibilidades de resolución al problema.

Se integra a la corrección a los demás estudiantes. Se produce un razonamiento colectivo.

«y si la forma es verde, ¿podría funcionar? Tendría más sentido, al tratarse de una huerta. También se vería mejor el núcleo.»

La docente toma una microfibras y comienza a marcar y dibujar sobre el boceto colgado en la pared. Mientras se expresa oralmente sobre como solucionar el problema de la composición. Dibuja una composición posible y explicita criterios morfológicos de la diagramación.

La estudiante pregunta ¿qué pasa si lo verde lo ponemos a la derecha? La docente reflexiona sobre el equilibrio de la composición y como balancear los pesos visuales.

La docente se mueve unos pasos y toma de ejemplo otro trabajo colgado en la pared para apoyar sus expresiones, mientras señala con el lápiz. Se ejemplifica con otro boceto.

La docente pregunta: «En este caso, el problema compositivo se resuelve a partir del espiral que genera el núcleo. ¿Qué hubiese pasado si en vez del espiral fuera un cuadrado o círculo lo que domine en la diagramación del espacio?» Los estudiantes se mantienen en silencio.

Luego de unos segundos la docente avanza en la corrección. «Podría pensarse algo como lo que se ve acá» Mientras se mueve y señala otro trabajo colgado en la pared.

Sigue su explicación: «La composición debe ser equilibrada, mantener las jerarquías de lectura, que pueden ser por tamaño, por color, por iconicidad. Lo que buscamos es que la propuesta que sale sea testeada y comparada con otras. ¿Cuántas opciones probaste en tu casa?» (dirige la mirada hacia la primera estudiante que habló).

El boceto es intervenido. Se dibuja sobre lo impreso ante la atenta mirada de los estudiantes. Se configura una nueva representación, lo dibujado sobre lo impreso en láser.

El diálogo transcurre mientras que con el dedo se «dibuja» sobre lo impreso.

Se cambia el centro de observación hacia otro boceto que resuelve el problema de composición mencionado. La «enchinchada» posibilita la corrección de otro boceto sin la necesidad de moverse o reagruparse en otro lugar del aula.

Se proyecta un pensamiento. La idea de posibilidad en el boceto hace visible en la cabeza del observador lo mencionado por la docente. Se reconstruye un nuevo boceto en la mente de quien escucha y observa.

Señala otro boceto en la pared. Se comparan soluciones posibles en tiempo real dentro del espacio áulico.

Se razona sobre las posibilidades de comparar y testear que el boceto ofrece. Se incentiva a producir nuevos bocetos avanzando sobre lo bocetado, como un nuevo boceto a partir del boceto anterior.

La estudiante responde: «probé algunas pero sentía que movía las cosas y no sabía con cual quedarme».

Docente: «bien, ok, creo que hay que reforzar los conceptos de la composición. En la guía del TP tienen la bibliografía al respecto, por favor revisala. Hay muchos textos sobre composición y los que les pasamos son fáciles de leer.

La docente vuelve su mirada hacia los bocetos en la pared y dice: «Vea mos la composición en este otro caso...»

Se mantiene esta dinámica durante un tiempo más luego se produce un recreo.

La estudiante manifiesta haber bocetado otras opciones, pero no sabe elegir aún cuál es la correcta. Manifiesta la necesidad de ser orientada y guiada en el camino.

La docente recupera materiales de enseñanza: la guía (hoja donde se establece la consigna, los objetivos, las actividades, el cronograma y la bibliografía del ejercicio) y la teoría sobre la composición seleccionada para el TP.

Se recurre a la comparación de los bocetos, como forma de explicar lo correcto y lo incorrecto.

Sinopsis

El boceto es el eje de la actividad observada. Todo se habla y se trabaja con ese objeto a la vista. Se interviene sobre él oral y gráficamente.

La enchinchada como comparación permite ver y observar diferentes soluciones a un problema y en ello detectar diferentes grados de acertividad de las mismas.

El docente guía y conduce la observación y el análisis. También plantea preguntas y redefine propuestas. Proyecta imágenes mentales en los estudiantes a partir de plantear opciones desde la oralidad.

NÚMERO DE OBSERVACIÓN	DOS
Asignatura	Taller de Diseño 2 (cátedra A).
Fecha	Mayo – Junio 2022
Lugar	Ciudad Universitaria, Aulario Común UNL, Aula A.
Hora de inicio	10:06h
Hora de finalización	10:53h
Evento observado	Corrección de ejercicio Trabajo práctico sobre Diseño de Infografía
Etapas del Proceso	Ideación
Participantes	Equipo docente y Estudiantes

Anotaciones descriptivas

El docente Adjunto solicita a los estudiantes trabajar en clase a partir de los bocetos realizados y luego de una hora y media, reunirse para discutir la producción. El grupo de estudiantes se distribuye por todo el taller, de a 3 o 5 estudiantes por tablero. Los estudiantes se disponen a trabajar en el boceto, con las herramientas que suelen llevar: hojas, fibras, lápices, textos e imágenes recortadas, etc.

En algunas mesas los alumnos dibujan con lápices o microfibras, mientras dialogan y consultan entre ellos.

Otros parecen pensativos o reflexivos mirando el boceto que llevaron a clase. Solo algunos recortan y pegan partes de imágenes o dibujos de otros lugares en el boceto que llevaron a clase.

El equipo docente transita por las mesas, observando y consultando si tienen algunas dudas o están trabados en alguna parte.

Anotaciones interpretativas

Propuesta de Actividad, bocetar en clase y posterior revisión de bocetos. Se destina un tiempo de trabajo de 90 minutos.

Se observa trabajo colaborativo. El tablero funciona como espacio de trabajo y vínculo entre el grupo reducido de alumnos. Se apela al conocimiento en la acción y a la reflexión en y durante la acción.

Se observa reflexión sobre la acción. Hacer bocetos para aprender.

Los docentes buscan estudiantes que se encuentren trabados o detenidos en su proceso de producción.

Un docente se sienta junto a un grupo de 4 estudiantes alrededor de un tablero. Los estudiantes comienzan a realizar preguntas. «¿No entiendo el núcleo, como hago para que se vea más?» El docente responde: «este problema lo tienen todos los trabajos, no hay uno bien resuelto... (risas), y es algo lógico en esta etapa inicial del proceso. La construcción del núcleo es algo principal para la infografía, desde donde se ordena la información.»

El docente agarra una fibra de la mesa y comienza a dibujar el boceto de la estudiante. Mientras dibuja, habla sobre la forma y el color. El docente interviene sobre el boceto, lo dibuja, lo raya.

Otro docente se detiene en una mesa, no se sienta, se queda de pie y consulta: ¿cómo está saliendo todo? Una estudiante consulta: «¿Profe, esto así, está bien?» El docente responde ¿Por qué estaría mal o porque estaría bien? ¿qué opciones te parecen correctas a vos? La estudiante muestra indecisión en el rostro, en silencio.

Luego de unos segundos, el docente se desplaza hacia otra mesa, pide prestado un boceto y retorna a la mesa. El docente señala con el dedo partes de un boceto. Menciona: «Mirá, este caso, es similar al problema que tenés, pero difiere en la cuestión del núcleo compositivo, que está mejor resuelta. Primero por la composición, luego por la escala y después por el color.»

La estudiante pregunta: «Si yo coloco un plano verde en el fondo, y esto lo muevo hacia la derecha ¿sería mejor?»

Docente: «si me lo contás por teléfono queda divino, pero por ahora no es lo que se ve en el boceto.»

El trabajo en tablero cambia la relación jerárquica y la distancia física de la hinchada. El docente baja al terreno de producción de boceto, donde boceta junto con los estudiantes. Se trabaja más entre pares, colaborativamente.

El docente razona de manera oral y a la vez interviene el boceto, lo resignifica a partir del dibujo. Reflexión en la acción y sobre la acción.

Ante una pregunta de orden taxativo y tajante, el docente invoca el razonamiento argumental. Hace preguntas reflexivas al boceto.

El docente compara trabajos de otras mesas con los expuestos aquí. Ejemplifica con otras resoluciones formales para romper lo taxativo de si esto está bien o está mal.

La relación entre docente y estudiante es más interactiva y con mayor diálogo entre ellos.

El docente se refiere al boceto como forma de hacer visible el pensamiento abstracto y abductivo.

«Probalo, buscate un fibron verde, recorta esto y ponelo arriba, más a la derecha y ahí comparas. Pero siempre te conviene hacerlo y después evaluar, porque en la cabeza todo diseño es perfecto.

Se refuerza la idea de producir bocetos para evaluar. Aprender haciendo y Reflexión sobre la acción.

Sinopsis

El trabajo en tablero propone un trabajo más horizontal entre docentes y estudiantes. En esa horizontalidad, la transferencia de conocimientos encuentra un canal más directo entre docente y estudiante.

El trabajo en el tablero cambia la relación docente–alumno. Al ser en grupos reducidos de 3 o 4 estudiantes por docente en un tablero la relación es más interactiva y con mayor flujo en el diálogo y la participación.

El docente se refiere al boceto como forma de hacer visible el pensamiento abstracto y abductivo.

El docente incentiva el hacer como forma de adquisición del conocimiento en la acción, de un saber disciplinar.

NÚMERO DE OBSERVACIÓN	TRES
Asignatura	Taller de Diseño 2 (cátedra A).
Fecha	Mayo – Junio 2022
Lugar	Ciudad Universitaria, Aulario Común UNL, Aula A.
Hora de inicio	11:26h
Hora de finalización	11:45h
Evento observado	Corrección de ejercicio Trabajo práctico sobre Diseño de Infografía
Etapas del Proceso	Ideación / Verificación
Participantes	Equipo docente y Estudiantes

Anotaciones descriptivas

El docente se encuentra reunido con los estudiantes de su grupo, en el fondo del aula. El docente se sienta en un tablero, quedando a una mayor altura del resto de los estudiantes que están sentados en sillas de forma semi circular, rodeando al profesor con los bocetos colgados en la pared.

Docente: «Tenemos muchos problemas para generar el núcleo, vamos a charlar un poco sobre ilustración y de como generar impacto.»

El docente menciona autores y textos que están en la Guía del TP, y remite a conceptos: impacto, tamaño, contraste, disposición.

Mientras el docente habla los estudiantes escuchan con atención. Algunos toman notas escritas en sus cuadernos. Otros hacen garabatos en hojas blancas.

El docente menciona estilos de ilustración, ilustradores reconocidos, Bernasconi, Patricio Olivier, Liniers, Nine, y como plantear a partir del referente una ilustración propia. Mientras habla identifica bocetos en la pared

Anotaciones interpretativas

La construcción del espacio define una escucha atenta hacia las palabras del docente. Se observa tensión o nervios en algunos estudiantes.

El docente reconoce problemáticas comunes en todos los bocetos. Anticipa el contenido de su charla.

Se evocan conceptos teóricos. Se articula la teoría con lo producido en los bocetos.

Se trabaja la reflexión en la acción, y sobre la acción.

Se plantea el estudio de casos. El análisis de caso como estrategia para el aprendizaje. Ver como resuelven otros el mismo problema.

y se pregunta sobre el origen de algunas ilustraciones que se ven colgadas.

El docente particulariza sus correcciones y realiza devoluciones sobre los bocetos mediante palabras claves: «el de color rojo requiere resolver el impacto»; «aquel de la foto de la chica, vemos la imagen tira la composición hacia un costado, con desequilibrio, y la composición debería estar centrada, equilibrada».

Luego de un tiempo de correcciones y devoluciones el docente pide avances para la clase siguiente: «Bueno con todo lo que vimos hoy, creo que tienen para masticar bastante. Nos vemos la próxima clase, por favor avancen lo más que puedan en estos días.»

Se enfatizan problemáticas comunes y se las ejemplifica visualmente con el boceto. Se mantiene la tensión y la distancia entre docente y estudiantes. El docente plantea opciones y resoluciones posibles.

El docente solicita trabajo entre clases, producción de bocetos sobre lo charlado y producido.

Sinopsis

La corrección de bocetos por enchinchada, aún en grupos reducidos refleja cierta tensión e incertidumbre entre los estudiantes.

Los docentes trabajan problemáticas comunes en las enchinchadas, pero usando los bocetos como ejemplos, colgados en la pared donde todos pueden verlo.

En la corrección por grupos reducidos se aspira lograr una mayor transferencia del saber a partir de la reflexión sobre la acción.

NÚMERO DE OBSERVACIÓN	CUATRO
Asignatura	Taller de Diseño 2 (cátedra A).
Fecha	Mayo – Junio 2022
Lugar	Ciudad Universitaria, Aulario Común UNL, Aula A.
Hora de inicio	8:26h
Hora de finalización	9:45h
Evento observado	Corrección de ejercicio Trabajo práctico sobre Diseño de Infografía
Etapas del Proceso	Verificación
Participantes	Equipo docente y Estudiantes

Anotaciones descriptivas

Comienza la clase, modalidad enchinchada en clase de pre entrega de TP. Alumnos y docentes recorren y observan los trabajos expuestos en la pared. Al ser una corrección del grupo completo del curso, se observa mayor distancia física entre los trabajos y los estudiantes. En el medio, se ubican los docentes, de pie.

Algunos alumnos, manifiestan un interés sólo por su trabajo, otros en cambio, se acercan a sus compañeros para compartir opiniones y preguntar como resolvieron gráficamente algún aspecto.

Muy pocos alumnos utilizan ese tiempo después de colgar se sientan en su mesa a mirar el celular.

Luego de un tiempo de revisión, el profesor adjunto toma la palabra, felicita por el esfuerzo realizado, los avances logrados y hace un racconto de los problemas e inconvenientes —de manera muy general— a lo largo del proceso. Explicita los criterios generales sobre los cuales se hará la corrección. También consulta: «¿Hay alguno que quiera comentar o consultar sobre su trabajo o algún trabajo de los expuestos?»

Anotaciones interpretativas

Se observa un cambio en el sentido del trabajo. Todos los docentes activamente dialogan y observan trabajos de manera conjunta, ya no por el grupo de alumnos a su cargo. Existe una revisión crítica de trabajos.

Se observa tensión en la mayoría de los estudiantes.

Algunos alumnos no manifiestan interés por observar otros bocetos, con diferente resolución al problema.

Ponderación del trabajo, generación de estímulo positivo en el estudiante.

Luego de un silencio y ante la no respuesta de algún estudiante un docente expresa: «me gustaría saber de este trabajo, cuál fue la idea y como fue evolucionando hasta acá.»

El alumno nerviosamente y de manera desordenada relata su proceso, como fue, y las sucesivas devoluciones que tuvo en el camino.

Otro docente toma la palabra y corrige el trabajo a partir de devoluciones. Marca puntos sobre claves de problemas generales sufridos en todos los trabajos observados.

El equipo docente alterna la palabra en devoluciones orales a la vez que ejemplifica con diferentes trabajos. Se desplazan delante del «muro de bocetos», señalan e identifican.

A medida que transcurre la corrección, los estudiantes comienzan a «soltarse» y a tener una participación más activa: consultan, opinan y argumentan.

Los docentes hacen acotaciones sobre un trabajo en particular. Uno de ellos pregunta quién es el autor del trabajo y le realiza preguntas.

El alumno-autor responde, argumenta y «defiende» su trabajo.

El docente pide a los demás alumnos que opinen sobre el trabajo en cuestión.

Se repite la misma modalidad con tres trabajos más.

El profesor adjunto pregunta si alguien tiene existen dudas o consultas sobre lo charlado.

Un estudiante pregunta cuestiones referidas a cómo es la entrega final del trabajo.

Se le responde la pregunta. y se vuelve a preguntar si alguien tiene alguna duda más.

El docente solicita información sobre un trabajo perteneciente a otro grupo que no es el propio. Expresa interés.

El raconto refuerza la idea y la reflexión sobre el proceso de diseño personal.

El equipo docente realiza devoluciones de los bocetos haciendo énfasis en problemas detectados, pero solo de manera oral.

La participación es importante para la apropiación del conocimiento.

El boceto aquí es intervenido con devoluciones orales por parte de docentes que no han seguido su proceso día a día. Esto genera una nueva mirada sobre el boceto en términos de acertividad.

La repetición del procedimiento estimula la participación y la generación de hábitos reflexivos en el estudiante.

La entrega es la instancia de culminación donde el boceto se convierte en arte final, estableciendo el fin del período en el proceso de diseño.

Sin más preguntas, se cierra la instancia de enchinchada.

Sinopsis

La enchinchada permite mirar al boceto desde cierta distancia — física y mental — la producción, reflexionar junto con el docente y hacer visibles los caminos tomados (acertados o no).

Por otra parte, posibilita obtener — de la mirada de los demás compañeros — ideas, interpretaciones y/o recursos que no fueron pensados ni imaginados en la soledad de su casa.

La entrega del trabajo simboliza la finalización del proceso de diseño, donde el boceto deja de ser boceto. El pasaje del boceto hacia un arte final debe ser realizado entre clases, esto es, ya sin la guía del docente. Se apela a que el estudiante pueda recuperar la memoria y recapitular de lo hecho en el proceso. También se trata de adquirir un saber profesional en la construcción de objetos que simulen al objeto real.

NÚMERO DE OBSERVACIÓN	CINCO
Asignatura	Taller de Diseño 2 (cátedra A).
Fecha	Mayo – Junio 2022
Lugar	Ciudad Universitaria, Aulario Común UNL, Aula A.
Hora de inicio	11:26h
Hora de finalización	11:58h
Evento observado	Corrección de ejercicio, Trabajo práctico sobre Diseño de Infografía
Etapas del Proceso	Verificación
Participantes	Equipo docente y Estudiantes

Anotaciones descriptivas

Los estudiantes están agrupados según los espacios correspondientes a sus JTP.

Observación de Grupo 1

El docente está de pie, frente a los alumnos que lo rodean en semicircunferencia. La pared detrás está repleta de bocetos de arte final.

Docente: «Estamos a una semana de la entrega, ven algún trabajo que les parece resuelto o casi resuelto?»

Estudiante 1: «el de Laura me parece que resolvió el núcleo y muchas de las instancias de visualización».

El docente realiza devoluciones positivas del trabajo, mientras compara esos aspectos con otros trabajos que también lo resuelven.

Estudiante 2: «A mi eso me costó mucho, no me sale la imagen central, creo que me la compliqué con la foto»

Docente: «¿Qué piensa el resto?»

Los estudiantes realizan diferentes intercambios respecto de lo que piensan.

Docente: «Sí, el núcleo en este caso no funciona, pero mirá el caso de Luisina. La foto parece estar en contraste con el fondo pero si ponemos esto en la diagonal se ayuda a comprender el

Anotaciones interpretativas

El docente busca que los alumnos evalúen los bocetos y los procesos alcanzados.

Los bocetos son expositivos y sirven para ejemplificar. En este caso, lo que está bien o mal.

El docente incluye a la clase, estimula la participación y la evaluación del trabajo a partir del trabajo de un compañero.

El docente demuestra la interconexión de los bocetos y el aprendizaje por comparación y observación directa, mientras «dibuja» con el dedo.

texto debajo. En estos casos hay que hacer 7 u 8 versiones para probar y descartar»

Las devoluciones siguen de forma expositiva, con el docente ejemplificando de manera oral e identificando con el dedo inconvenientes en los trabajos.

El docente insiste en el hacer, producir para reflexionar.

La repetición enfatiza el procedimiento y lo instala como práctica.

Sinopsis

El docente busca que los alumnos evalúen los bocetos y los procesos alcanzados.

El docente demuestra la interconexión de los bocetos y el aprendizaje por comparación y observación directa,

La repetición de la corrección expositiva en la enchinchada enfatiza el procedimiento y lo instala como práctica.

NÚMERO DE OBSERVACIÓN	SEIS
Asignatura	Taller de Diseño 2 (cátedra B).
Fecha	Mayo – Junio 2022
Lugar	Ciudad Universitaria, FADU-UNL, 4º piso.
Hora de inicio	18:35h
Hora de finalización	19:12h
Evento observado	Corrección de ejercicio Trabajo práctico Diseño de Afiche
Etapas del Proceso	Ideación
Participantes	Equipo docente y Estudiantes

Anotaciones descriptivas

El docente está reunido con un grupo de estudiantes en una mesa tablero y sobre ella los bocetos. Es un trabajo en grupo. Hablan sobre el diseño del afiche.

«Qué sea contundente, que las diferencias del uso de la misma tipografía sean evidentes. Es un cuento de terror, no de química. ¿Cómo son los laboratorios en el mundo del terror?».

Los estudiantes escuchan.

El docente se pregunta y se responde: «Le falta la cosa plástica. El encuadre, la estética. ¿Con qué? Con lo que estamos dando de entrada. El color.»

El Docente dice: «No, sangre chorreando es la obviedad misma, busquemos la metáfora». Continúa: «El impacto se resuelve tipográficamente. Elegir una misma familia híbrida con diferencia entre Serif y Sans.»

El docente toma el boceto del afiche impreso en A3, y los estudiantes observan atentamente al docente haciendo dibujos, rayas y líneas con un fibrón sobre el boceto.

Anotaciones interpretativas

Los bocetos se despliegan sobre la mesa, uno al lado del otro. A simple vista, se observan la variedad y los detalles.

La pregunta dispara el razonamiento abductivo y la reflexión sobre la acción.

La pregunta toma sentido al situarse en contexto. La respuesta y los significados son construidos sólo al observar los bocetos.

El docente despeja dudas e incertidumbres. Reconoce el problema y establece un camino con una posible solución.

El docente interviene el boceto del alumno y lo resignifica a partir del dibujo a mano alzada.

Continúa la devolución docente: «Hay que ver si el núcleo acá va junto o si va quebrado, si van uno arriba y otro abajo. Si tiene una línea flúor o utilizo los opuestos para que siempre estén vibrando.»

El rojo/verde es denso. Amarillo/Violeta , Azul/ Naranja, funcionan bastante bien, pero claro todo en teoría. Hay que hacerlo, imprimirlo y evaluar. Los colores no son nada hasta que los vemos impresos.»

El docente cierra su devolución: «Sean piolas con las técnicas, ya vienen papeles flúor para poder imprimir. Miren les dejo este libro para que lo revisen. Busquen referentes. Ahí hay mucho de Saúl Bass» el docente saca un libro de su morral y lo hace circular entre los estudiantes.

El docente señala con el dedo partes del impreso. Los alumnos escuchan atentos las devoluciones orales, mientras fijan la mirada en el boceto.

El docente plantea opciones y variables para elegir, que los estudiantes imaginan en el momento. Insiste en el hacer para luego evaluar y reflexionar.

El docente trae a la mesa objetos de otros contextos para ejemplificar su postura. La mesa se convierte en mesa de trabajo, no es simplemente un depósito de bocetos.

Sinopsis

El docente toma el rol guía, de orientador entre las opciones presentadas.

La mesa tablero se convierte en un espacio de trabajo, no solamente para apoyar los bocetos.

Es el espacio donde se articula el saber y sus participantes (docente, estudiantes y boceto).

La incorporación de objetos que están fuera del contexto áulico de la mesa tablero facilita la comprensión de los significados. Los estudiantes proyectan e imaginan mentalmente a partir de objetos visibles, tangibles.

NÚMERO DE OBSERVACIÓN	SIETE
Asignatura	Taller de Diseño 2 (cátedra B).
Fecha	Mayo – Junio 2022
Lugar	Ciudad Universitaria, FADU–UNL, 4º piso.
Hora de inicio	19:32h
Hora de finalización	20:06h
Evento observado	Corrección de ejercicio Trabajo práctico Diseño de Afiche
Etapas del Proceso	Ideación / Verificación
Participantes	Equipo docente y Estudiantes

Anotaciones descriptivas

El equipo docente recorre los tableros revisando los bocetos mientras los estudiantes se encuentran bocetando.

Uno de los docentes se detiene en un tablero donde un grupo aguarda la corrección.

Dice: «Tu propuesta era un afiche que parte de lo vectorial, porque desde allí tienen una propuesta sólida.»

Los estudiantes preguntan «¿Por qué el diseño vectorial es el diseño que se necesita o que debería tener?»

El docente revisa nuevamente los bocetos presentados. Son A3, impresos en láser color.

El docente comenta: «Color Amarillo porque? ¿No parece tener lógica dentro del contexto terror?»

Estudiante: «pensaba salir del estereotipo rojo sangre.»

Docente: «de todo modos son imágenes de precaución, de laboratorio, desde el momento en el que el laboratorio se pone finito, rompes algo o te lastimas es el lugar “Danger” del laboratorio.»

Anotaciones interpretativas

La recorrida por los tableros representa una revisión de trabajos y a la vez que permite un control sobre el trabajo de los estudiantes, quien avanza y quien está trabado en su proceso.

El docente interviene oralmente luego de revisar el material y escucha la presentación de los estudiantes.

El diálogo permite la reflexión sobre la acción y el pensamiento de diseño.

El docente busca intervenir desde la oralidad y apela a la reflexión para romper la obviedad y el reduccionismo en el proceso de diseño.

Se genera un diálogo de preguntas y respuestas donde los bocetos son el eje central, está en la mesa y se está hablando de ellos.

El docente recoge un boceto de la mesa, y lo pone frente a sí mismo. «La propuesta es buena. Tendría que ser peligroso, el laboratorio tiene un repertorio enorme de formas y colores, el amarillo de precaución habla de un momento del laboratorio.»

El docente señala otro boceto en la mesa, realiza preguntas: «En este caso, el rojo funciona diferente a la sangre»

El docente toma un moodboard impreso de la mesa entre sus manos y dice. «No entendí lo que decían cuando explican la evolución del concepto laboratorio ¿De dónde sale esto en los referentes?»

Un estudiante 1, explica el porqué lo trajeron. Estudiante 2 explica lo relacionado a las marcas de Santa Fe. Estudiante 1 interrumpe la explicación para referirse a utilización del papel y que todo ahora es analógico.

Docente: «Está bueno, eso no lo contaron, es bueno.»

Pasante/ayudante: «Esto del genoma ¿puede volverse terrorífico?»

Docente: «está bien la pregunta»
«es interesante también pensar en cómo fue la evolución en el genoma, puede ser degenerativo, tipo la metamorfosis de Kafka»

Docente: «Hagamos así, tómense unos minutos para trabajar acá en el tablero. Luego lo revisamos.»

El docente interviene con preguntas reflexivas para los estudiantes, los orienta en la forma de pensar el problema.

El docente en sus preguntas interpela a los estudiantes en el por qué hicieron ese boceto y no otro.

El docente retoma la investigación previa en el diseño y la incorpora en la discusión.

Los estudiantes dialogan activamente con el docente, pensando y explicando las soluciones presentadas

El docente marca la acertividad de la solución, que antes no fue dicha.

El docente da crédito a la opinión de la pasante/ayudante alumna. Propone analogías a pensar en el boceto.

El docente posiciona los bocetos como parte central del trabajo y solicita trabajar con ellos en clase. También habilita un tiempo dentro del horario de clase para trabajar en el boceto y redefinirlo.

Sinopsis

El trabajo en clase no necesariamente es a partir del dibujo, el diálogo invita a la reflexión sobre la acción. Se destina tiempo de clase a producir nuevos bocetos que tomen como base lo ya producido. Se incorporan analogías y estereotipos culturales.

NÚMERO DE OBSERVACIÓN	OCHO
Asignatura	Taller de Diseño 2 (cátedra B).
Fecha	Mayo – Junio 2022
Lugar	Ciudad Universitaria, FADU–UNL, 4º piso.
Hora de inicio	20:31h
Hora de finalización	21:06h
Evento observado	Corrección de ejercicio Trabajo práctico Diseño de Afiche
Etapas del Proceso	Ideación
Participantes	Equipo docente y Estudiantes

Anotaciones descriptivas

Los estudiantes regresan del recreo. Se dirigen hacia sus bancos, se agrupan por docente a cargo.

El docente pide unir tres mesas de manera contigua, y que coloquen ahí sus bocetos.

Los alumnos se sientan alrededor de los tableros, en forma circular.

El docente sentado igual que los estudiantes, toma la palabra. Se dispone a la corrección. El docente toma el boceto lo mira y habla. Habla sobre los afiches en general, la composición y la sintaxis formal. Lo compara con otros bocetos que están en la mesa. Lo deja y levanta otro entre sus manos. El grupo de estudiantes escucha atentamente.

El docente compara dos propuestas de afiches de estudiantes diferentes.

«En este caso, el terror se da por la imagen, lo sangriento que propone, es casi un susto. En este otro, no se produce ese efecto, la puerta entreabierta genera más intriga o sorpresa.»

El docente da vuelta la hoja que contiene el boceto y con una microfibras esboza unas tijeras y unas manchas. Mientras hace esto, comenta:

Anotaciones interpretativas

La alteración del espacio físico y la unión de las mesas predispone a una corrección por grupo.

El docente señala partes de la forma
El boceto funciona como un recurso gráfico y visual para la explicación.

Mientras el docente habla, los estudiantes observan el boceto, interpretando las palabras del docente.

Los bocetos sirven para comparar soluciones y sus significados. Se utilizan como ejemplo de lo que es o lo que no es.

El docente descarta caminos, reduce opciones, es decir, orienta por donde no ir a buscar la solución.

El dibujo rápido a mano alzada le permite al docente graficar sus comentarios para

«Tijeras, si están ensangrentadas, son tijeras de terror.»

Esta dinámica de dibujar sobre lo dibujado se repite tres veces más, bocetos y propuestas diferentes.

reconstruir en quienes miran un significado, que en este caso, es el que se tiene que descartar. El proto-boceto como pensamiento y como formalización.

La repetición en la idea de dibujar otorga importancia y valida al dibujo como pensamiento visual.

Sinopsis

Modificación del espacio físico para la construcción de un espacio de debate.

El boceto funciona como un recurso gráfico y visual para la guía y explicación del docente.

La idea de dibujar otorga importancia y valida al dibujo como pensamiento visual.

NÚMERO DE OBSERVACIÓN	NUEVE
Asignatura	Taller de Diseño 2 (cátedra B).
Fecha	Mayo – Junio 2022
Lugar	Ciudad Universitaria, FADU–UNL, 4º piso.
Hora de inicio	18:25h
Hora de finalización	19:36h
Evento observado	Corrección de ejercicio Trabajo práctico Diseño de Afiche
Etapas del Proceso	Ideación
Participantes	Equipo docente y Estudiantes

Anotaciones descriptivas

Los estudiantes ingresan al taller, dejan sus pertenencias y se dirigen a la pared consignada para colgar sus trabajos.

Los docentes en conjunto, transitan cerca del muro revisando los bocetos. Charlan y debaten entre ellos, en voz baja.

Solicitan a los estudiantes se acerquen a la pared con los bocetos para comenzar la corrección.

La profesora Adjunta toma la palabra, felicita por la cantidad de bocetos producidos y los avances logrados hasta el momento.

La profesora adjunta inicia las devoluciones. De pie, frente a los alumnos, con los bocetos a su espalda. Marca los avances y los problemas de las propuestas. Se siente cierta tensión en los estudiantes.

La profesora realiza devoluciones generales.

Anotaciones interpretativas

Al mirar los bocetos e intercambiar opiniones se detectan problemas generales, y se consensuan los criterios de corrección.

La cantidad de bocetos refleja la instancia del trabajo, siendo preentrega están cerca del final, y el interés por el ejercicio.

La posición, el tono de voz y los espacios marcan cierta distancia.

A medida que avanza en sus devoluciones, la profesora ejemplifica moviéndose y acercando su mano a la propuesta en la pared.

Identifica los bocetos mediante la oralidad: «aquel que tiene el círculo, ese otro de la Romana en letras gigantes».

Realiza preguntas que los estudiantes responden tímidamente.

Se enfatizan los problemas sobre las formas, la figura y el fondo. Pero también sobre los significados «Esto que dice Metropolis, ¿que quiere decir? ¿Por qué no lo escribo en una romana antigua y le das un significado?»

Continúa: «Hay que tener en cuenta que las letras deben leerse. Acá hay signos que no se identifican. Miren la legibilidad chicos.» La profesora toma un papel y tapa por la mitad inferior un logotipo.

La profesora continúa su devolución con la misma dinámica, de manera oral e identificando problemas y señalando en la pared aquellos bocetos donde se ven esos problemas.

La profesora adjunta pregunta si alguien tiene dudas sobre lo desarrollado hasta el momento. Un alumno consulta si su trabajo está bien. La profesora le realiza una devolución respecto de los términos bien o mal y, en específico de su trabajo.

Este proceso continúa con 4 trabajos más.

Luego se decidió un recreo.

Busca activar la participación.

La profesora identifica bocetos señalando, se acerca a ellos a medida que hace las devoluciones.

El boceto es intervenido superponiendo un papel en blanco, para graficar el concepto que se pretende fijar.

La corrección de bocetos se realiza en devoluciones orales, cuya correspondencia visual está en la pared.

Los estudiantes se mantienen en actitud pasiva, recibiendo las devoluciones y algunos toman apuntes, en general con texto. Sin dibujos ni gráficos.

La profesora intenta (aunque oralmente) romper el binomio Bien–Mal en relación al trabajo de boceto.

Sinopsis

Los docentes deciden sus devoluciones en base a los bocetos presentados. No las planifican antes.

Las devoluciones se realizan oralmente, y se señala con la mano o se realiza una referencia oral a su correspondencia visual en la pared.

Algunas veces el boceto es intervenido en la pared. Sea dibujando, superponiendo otro o cambiándolo de lugar. Se necesita de algo para graficar el concepto que se pretende fijar.

Los estudiantes mantienen una actitud pasiva, recibiendo las devoluciones. Algunos toman apuntes mediante la escritura.

NÚMERO DE OBSERVACIÓN	DIEZ
Asignatura	Taller de Diseño 2 (cátedra B).
Fecha	Mayo – Junio 2022
Lugar	Ciudad Universitaria, FADU–UNL, 4º piso.
Hora de inicio	19:40h
Hora de finalización	20:21h
Evento observado	Corrección de ejercicio Trabajo práctico Diseño de Afiche
Etapas del Proceso	Ideación
Participantes	Equipo docente y Estudiantes

Anotaciones descriptivas

Los estudiantes se agrupan por sectores dentro del taller. Los sectores ya se encuentran asignados previamente y corresponden a cada docente a cargo.

Observación en Grupo 1.

Docente: «¿no tenemos cinta? Bueno, no hay problema, juntemos esas mesas y dejen los afiches arriba. Distribúyanlos bien.»
Mientras los estudiantes hacen eso, el docente pregunta: «¿qué les quedó del teórico?»
Estudiante 1: «Me gustó el video, me hizo pensar en otras formas de decir terror.»
Estudiante 1: «Me pareció que los estereotipos son más flexibles de lo que pensaba, solo estamos usando rojo para todo»
Se continúa dialogando sobre la clase teórica.

Observación cambia a Grupo 2.

Docente de frente al grupo, de espaldas a la pared con pizarra, y los afiches pegados con cinta. Docente: «Me gusta este, tiene potencial, ¿Viste el suplemento Radar? ¿Conocen a Alejandro Ros?» Ante el silencio, el docente toma su teléfono busca algo y muestra una imagen. «Esta es una tapa del Suplemento Radar, de Página 12, hecho por Ros. Fíjense

Anotaciones interpretativas

Los estudiantes reflejan el hábito y la costumbre del taller.

El docente retoma el contenido de la clase y lo pone en discusión.

Los estudiantes reflexionan sobre ello.

El docente interpela a los alumnos. Busca imágenes referentes que apoyan su corrección hacia el boceto.

El docente interpela, intenta saber lo que pretende hacer el estudiante.

en la simpleza de la imagen. ¿Esto es lo que te gustaría hacer?»

Continúa la corrección. Docente de pie señala, mientras habla, partes de un boceto. Realiza comentarios sobre la estética y el impacto, mientras consulta lo que el estudiante pretendía hacer.

El estudiante plantea una opción que no hizo en el boceto.

El docente responde: «Hacelo, siempre probalo en el papel. Si quieres hacerlo en la compu, pero despues imprimilo. Así vas a ver muchas cosas que en la pantalla no ves».

Durante la corrección, se debate sobre el impacto. Se comparan bocetos, se identifican que hace al impacto, que boceto lo tiene y cual no. Los afiches se corrigen de forma grupal identificando con el dedo mientras se habla.

Un estudiante no tiene impreso, llevó el boceto digitalmente. Presenta en la pantalla de su notebook.

Otro estudiante saca su teléfono, se acerca al docente y le consulta algo. El docente le responde, ya no en voz alta. El docente y el estudiante dialogan.

El docente toma el fibrón y esquematiza algo en la pizarra. Le habla al estudiante con el celular. El resto de los estudiantes se distrae.

El trabajo con bocetos es expositivo. Están en la pared, se habla sobre ellos, se señalan partes y se comparan con los demás bocetos y con referentes de afiches muy reconocidos. Se recuperan mentalmente referentes estéticos.

Se enfatiza el trabajo en boceto, el conocimiento en la acción.

El boceto como ejemplo comparativo y de identificación en el trabajo de otro, lo que está mal.

El docente valida el boceto digital, y lo corrige. Intenta realizar una corrección de la misma manera que si el boceto estuviese impreso.

El uso de los bocetos y referentes digitales distrae la atención porque estimula a la corrección individual.

Sinopsis

Recapitular la clase y los contenidos. Actualizar los conceptos desarrollados en los grupos reducidos. El docente interpela a los alumnos. Busca imágenes referentes que apoyan su corrección hacia el boceto. El trabajo con bocetos es expositivo. Se recuperan mentalmente referentes estéticos. El boceto como ejemplo comparativo y de identificación en el trabajo de otro, lo que está mal. El uso de los bocetos y referentes digitales si no se comparten con la clase distrae la atención porque estimula a la corrección individual.

Registro fotográfico

A continuación presentamos diferentes imágenes que registran momentos del trabajo en clase durante el cursado del Taller de Diseño.

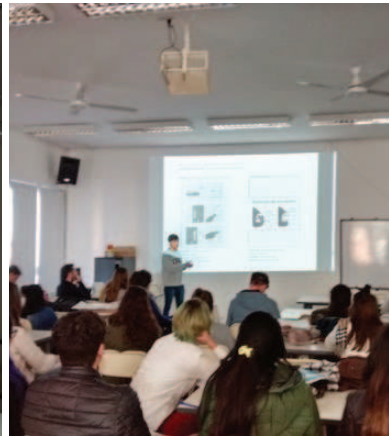
CLASE ENCHINCHADA | corrección general de trabajos



CLASE GRUPAL | corrección por grupo docente y trabajo en tableros



CLASE TEÓRICA | expositiva



LA ENSEÑANZA DEL DISEÑO DE LA COMUNICACIÓN VISUAL.

**Un estudio sobre el uso del boceto en el
proceso de diseño en los Talleres de Diseño
en FADU–UNL**

Maestría en Docencia Universitaria

FHUC – UNL | Tesis

Tesista: LDCV Darío G. Bergero

Directora: Mg. Arq. Claudia G. Bertero

Año 2022