

El aula: «una conversación animada de límites imprecisos»¹

María Sara Guitelman

Diseñadora en comunicación visual, egresada de la FBA, UNLP. Profesora Adjunta de Taller de Diseño en Comunicación Visual I-V C, FBA, UNLP. Ha integrado equipos de investigación sobre enseñanza del diseño. Codirectora del proyecto «El grado universitario en diseño gráfico en comunicación visual. Estrategias didácticas en los talleres». Ha diseñado la comunicación de la Secretaría de Turismo del gobierno de la ciudad de Buenos Aires, entre otros.

María de las Mercedes Filpe

Diseñadora en Comunicación Visual egresada de la FBA, UNLP. Profesora Titular del Taller de Diseño en Comunicación Visual I-V C, FBA, UNLP. Profesora Titular de Introducción a la Comunicación y Comunicación 1, Unnoba. Evaluadora de proyectos de investigación de universidades nacionales y de proyectos de extensión, UNLP. Ha integrado equipos de investigación sobre enseñanza del diseño. Directora del proyecto «El grado universitario en diseño gráfico en comunicación visual. Estrategias didácticas en los talleres».

Stella Maris Abate

Profesora en Ciencias de la Educación egresada de la UNLP. Magister en Educación con orientación en Ciencias Sociales. Profesora Adjunta en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación en la Cátedra Teoría y Desarrollo del Currículo. Coordinadora del Área Pedagógica de la Facultad de Ingeniería de la UNLP. Ha integrado equipos de investigación sobre enseñanza en el ámbito universitario. Integrante de dos proyectos de investigación: «El grado universitario en diseño gráfico en comunicación visual. Estrategias didácticas en los talleres» y «Las innovaciones en la enseñanza de las Ciencias Básicas en las Carreras de Ingeniería: impacto en la práctica educativa en los primeros años».

Tres colores primarios, tres formas básicas. El vanguardista *ballet triádico* que Oskar Schlemmer creó en la Bauhaus a comienzos del siglo XX, se fundaba en la consideración del *tres* como el «comienzo de lo colectivo» es decir, de lo social: la superación de lo individual, y de la pareja, más cercana a la unicidad que a las tensiones que provoca el tres. El Taller como modalidad pedagógica se sustenta en este principio, al constituirse a partir del trabajo grupal. En ciencias sociales el uso de la triangulación –validación convergente o cruzada– como estrategia de investigación, tiene similar fundamento.²

Una tradición distintiva en la literatura de los métodos de investigación en ciencias sociales propugna el uso de métodos múltiples. Esta estrategia de investigación es descripta usualmente como convergencia metodológica, método múltiple, validación convergente, triangulación.

Las voces que se han habilitado para pensar el Taller de diseño en tanto objeto de investigación, son aquellas que representan los vértices de la situación didáctica: los *alumnos*, los *docentes* y el *saber a enseñar*, entendido éste en un sentido amplio: saberes culturales, técnicos y los que hacen a la teoría y metodología del diseño, así como los saberes acerca de su pedagogía.

El presente trabajo se enmarca en la investigación en curso sobre enseñanza del diseño y propone indagar las particulares estrategias didácticas desarrolladas en los talleres de Diseño en Comunicación Visual, identificar modalidades que contribuyan al mejoramiento de la enseñanza para el desarrollo de la reflexión sobre la acción, el recorrido de experiencias innovadoras y la construcción de nuevas propuestas. En este sentido, se han realizado *prácticas experimentales* en el Taller, implementando *estrategias y métodos para el registro de rutinas didácticas*: observaciones y

¹ Edith Ludwin, citando a Bruner, sostiene: «Hay un teórico de la educación, un referente importante, Jerome Bruner, que dice que 'el currículum es una conversación animada de límites imprecisos'». Cfr. Edith Litwin, «Cambios e innovaciones curriculares», 2006.

² Una tradición distintiva en la literatura de los métodos de investigación en ciencias sociales propugna el uso de métodos múltiples. Esta estrategia de investigación es descripta usualmente como convergencia metodológica, método múltiple,

análisis de clases reseñadas en el trabajo presentado en las Jornadas de Arte e Investigación realizadas en la Facultad de Bellas Artes, UNLP.³ Tanto la opinión docente como el aporte externo son resultado del material producido en las Primeras Jornadas de reflexión docente «Y si...?», organizadas por este equipo (septiembre 2007) en la Biblioteca Pública de la UNLP, a las que asistieron integrantes del Taller C y que contaron con la participación de la Lic. María Ledesma y el Prof. Raúl Belluccia, reconocidos docentes en el área del diseño.

1. Los alumnos

Escuchar las voces de los alumnos es una tarea prioritaria para orientar la acción en el Taller y reflexionar sobre la práctica, sobre todo cuando partimos de considerar la motivación y el entusiasmo como motores de cualquier aprendizaje. En julio de 2007 se propuso una encuesta abierta con el objetivo de observar si, entre las preocupaciones espontáneas de los alumnos, se evidenciaba interés por aspectos vinculados a la didáctica del Taller, y qué valoración tienen de los mismos. Sobre un total de 431 encuestas realizadas, se estableció que los aspectos más señalados, tanto positiva como negativamente, fueron los siguientes:

Aspectos positivos

«Las correcciones grupales nos incentivan a pensar y aprender».⁴

La frase sintetiza la opinión de un alto porcentaje de alumnos y evidencia el valor que le asignan al *trabajo en grupo* en el proceso de corrección en tanto oportunidad de aprender de un par, cotejando y comparando distintas miradas.

«Es muy abierta en cuanto a las ideas del alumno».

Se podría conjeturar que los alumnos del Taller se sienten cómodos cuando en la relación educativa se genera una situación de respeto. El alumno es valorado como un sujeto activo con todo lo que ello implica.

«Los trabajos son interesantes, tratan temas de la realidad».

Vivenciar problemas y situaciones concretas de comunicación para intervenir en ellas les interesa y los compromete en el proceso de aprendizaje.

«Los teóricos son muy útiles para el desarrollo de los TP».

Perciben la utilidad de una instancia para abordar la otra. Se evidencia el cumplimiento de uno de los objetivos del Taller que es resolver efectivamente la dicotomía teoría/práctica.

«Se trabaja continuamente».

Los calificativos utilizados para describir la *dinámica del Taller* refieren a notas centrales que hacen a la identidad de un buen taller: la tarea constante y el *movimiento* que esto conlleva.

La valoración positiva que hacen los alumnos de la corrección grupal, el diálogo teórico/práctico, el trato afectivo, los temas y la dinámica del Taller, nos permiten evaluar cómo es percibido por ellos el trabajo de la Cátedra concentrado en estos ejes.

Aspectos negativos

«Por hacer las cosas rápido para cumplir con todo, no se logra adquirir conocimiento».

Un grupo de alumnos indica como aspecto negativo el *corto tiempo* destinado para hacer algunos trabajos. Podría ser, según ellos, un obstáculo para la comprensión de determinados conceptos. Sin embargo, el ajuste de los TP a tiempos

validación convergente, triangulación.

La triangulación es ampliamente definida por Norman Denzin como «La combinación de metodologías en el estudio de un mismo fenómeno». La metáfora de la triangulación es tomada de la *navegación y la estrategia militar* que utilizan múltiples puntos de referencia para localizar la exacta posición de un objeto. Dados los principios de la geometría, los puntos de vista hacen posibles una mayor precisión. Denzin identifica cuatro tipos de triangulación:

a) Triangulación de datos. Referida a la confrontación de diferentes fuentes de datos en un estudio. La triangulación se produce cuando existe concordancia o discrepancia entre estas fuentes. Además, se pueden triangular informantes/personas, tiempos y espacios/contextos. Es el esfuerzo por ver si aquello que observamos y de lo que informamos contiene el mismo significado cuando lo encontramos en otras circunstancias.

b) Triangulación teórica. Puede considerarse como una evaluación de la utilidad y poder de diferentes teorías e hipótesis rivales en una misma investigación. Así pues, consiste en el abordaje de un mismo objeto de estudio desde distintas teorías.

c) Triangulación metodológica. Referida a la aplicación de diferentes métodos en la misma investigación, ya como idéntico método empleado de forma reiterada en diferentes momentos temporales, ya como diferentes métodos sobre un mismo objeto de estudio.

d) Triangulación de Investigadores. Dicha triangulación equivale a lo que se conoce como equipos interdisciplinarios y consiste en la participación de investigadores de diferentes disciplinas, perspectivas y experiencias en una misma investigación, respetando las distintas aproximaciones que éstos realizan respecto de un problema. Ver N. Denzin, *The research act. A theoretical introduction to sociological methods*, 1978.

³ M. Filpe, S. Guitelman y S. Abate, «Hacia un nuevo contrato didáctico para el taller de diseño», 2007.

⁴ Las citas entrecorridas son transcripción literal de expresiones de las encuestas, y en el caso de los docentes, del registro de audio de las Primeras Jornadas de Reflexión Docente.

cortos forma parte de la simulación de la práctica profesional real, en la que esta variable es frecuentemente señalada por los graduados como central en la *práctica real* poco tenida en cuenta en las universidades. Contrastando estas respuestas con las positivas respecto de la dinámica del Taller, podría suponerse que en gran medida la dinámica del trabajo constante tiene su soporte en esta modalidad. Queda por reflexionar acerca de si el objetivo de preparar para la vida profesional real no va en detrimento de la calidad de la enseñanza.

«Se te hace tedioso el asunto *si ya corregiste y no te podés ir*».

«Las correcciones tendrían que hacerlas los profesores, *no los compañeros*».

Existe un grupo de alumnos que prefiere las correcciones individuales. Argumentan todo lo contrario al que prefiere correcciones colectivas y entre pares. Las palabras resaltadas [con cursiva] en las frases, reflejan la problemática de la participación de los alumnos en situaciones colectivas o clases masivas en las cuales se reproducen cuestiones sociales, se expresa la subjetividad de los alumnos como sujetos sociales y sujetos-estudiantes.

«Poca objetividad. *Prevalece el gusto personal en las correcciones*».

«La corrección está sujeta a lo que piensan los profesores».

«*Que los ayudantes no se pongan de acuerdo, lo cual nos marea con lo que hay que hacer realmente*».

Aunque el porcentaje de alumnos que cuestiona los criterios de corrección es del 11%, quienes los han señalado negativamente manifiestan nudos problemáticos que de alguna manera constituyen parte de la agenda de la configuración de una didáctica de disciplinas proyectuales.

Opinión de los alumnos comparadas con percepciones de los docentes

Las encuestas muestran que los alumnos valoran el intercambio que se genera en la corrección grupal. Asimismo, rescatan el valor que el Taller asigna a la teoría, a pesar de quejarse, en lo cotidiano, por la cantidad de lecturas o los parciales. La Cátedra propone recrear la relación teoría/práctica a través de un trabajo intenso de incorporación de actividades integradoras: parciales domiciliarios; fichaje de lecturas en clase; esquicios de análisis de productos gráficos sustentados en bibliografía específica, clases teóricas muy frecuentes. Esta multiplicidad de actividades

–simultáneas pero no periféricas a la producción de diseño– pareciera por momentos sofocarlos o desbordarlos, pero es significativo que esto se manifieste sobre todo en momentos cruciales como la proximidad de una entrega.

Más allá de la apatía general que los docentes observan en los estudiantes, y la dificultad para estimular su interés, los alumnos señalan como aspecto positivo la selección de temas y contenidos de los trabajos prácticos en relación con la motivación que encuentran para desarrollarlos.

La queja por la *subjetividad en la corrección* por parte de los ayudantes, un tema de permanente presencia en el aula, al momento de las encuestas no fue considerado en primer plano. En cambio, señalan en todos los años el trato afectivo en la relación docente/alumno, que consideramos propicia la autoconfianza y permite trabajar en un marco de contención y de libre expresión.

Los criterios de evaluación no fueron observados negativamente por los alumnos, mientras en las observaciones de clase se ha detectado disconformidad en algunos casos. Cabría analizar si el trabajo experimental a través de técnicas específicas para el seguimiento de los proyectos, que incluyen explicitación de los criterios en los trabajos prácticos, fichas de autoevaluación y la utilización de técnicas grupales de trabajo en el aula tendientes a objetivar los criterios, tienen alguna relación con este resultado.

2. Los docentes

Las Jornadas anteriormente mencionadas tuvieron el propósito de relevar opiniones de los docentes. Los ejes vertebradores de las comisiones de trabajo fueron: el *proyecto en el aula*, la *evaluación* y la *relación entre práctica profesional y práctica docente*.

El tema que surgió como recurrente en la primera de las comisiones fue la *motivación*, la necesidad de generar interés y romper el individualismo, y se manifestó como una de las problemáticas más presentes en el aula y de la que dependen las demás:

«*Cuesta encontrar estrategias (...), para que funcione hay que sumar estrategias, la disposición en el espacio es una de ellas. Porque en la corrección grupal cuesta captar la atención, romper el uno a uno. (...) sacar al alumno del rol de alumno, porque muchas veces los paraliza la inseguridad*».

A partir de esto, se discutió sobre estas posibles estrategias.

Los temas

«La verosimilitud de los temas, la contextualización, que sean reales, favorece que se comprometan (...) si el tema no les gusta, no anda».

En el perfil de temas que propone el Taller parece encontrarse una coherencia interna marcada: aunque no hay total ausencia de lo comercial, el recorte propone que conecten el proyecto con la vida social y cultural, algunos vinculados a instituciones públicas, etcétera.

El sentido de este recorte no solo es ideológico sino también metodológico, en tanto se pretende motivar al alumno a través de temas que le resulten de interés y al mismo tiempo, que el trabajo del Taller sea en sí mismo un vínculo con otros discursos sociales y prácticas culturales que consideramos de un interés nodal para la formación de un diseñador.

El trabajo experimental

«Ayuda a sacar el miedo. Pero al mismo tiempo si no se les pone nota es como que tienen menos importancia».

Los TP experimentales resultan motivadores en tanto sean comprendidos los objetivos de los mismos. Es importante que la experimentación sea contextualizada en un diseño con una función específica. Los esquiços son una buena estrategia para profundizar. Promover acciones que conecten al alumno con información que lo actualice acerca de la vida social/cultural/política es una necesidad, y los trabajos de experimentación resultan un medio eficaz para hacerlo.

El trabajo grupal

«Una cosa que me quedó de los profesores es la calidad de persona que es el docente, más allá de lo que puede llegar a saber o de las lecciones que puede llegar a dar, no te digo ser amigo del alumno, pero sí no ser una barrera (...) la calidad humana es lo que yo valoro también del ayudante».

Facilita la tarea del docente y aligera el ritmo de la clase. Es más productivo porque tiende a desarrollar en los alumnos su capacidad reflexiva y crítica sobre el diseño: sobre su producción y la de sus compañeros.

El replanteo del lugar del docente

«(...) es importante el relato del alumno (escu-

charlo) porque ahí se ve la dicotomía entre el relato y la producción».

«El ayudante debería no irse a lo puntual, cubrir las necesidades particulares, pero corregir problemas involucrando simultáneamente muchos trabajos».

Descentrar el protagonismo del docente es positivo en tanto hace participe y responsable al alumno de las decisiones que toma. Estimula un mayor compromiso.

El *a priori* sobre el que se acordó es que el rol del docente es el de coordinador, orientador. El docente debería *dar pautas* acerca de qué ver, a qué prestar atención, sin dar soluciones. Se rescató la importancia de escuchar al alumno –sus intenciones o justificaciones de sus decisiones– como un discurso en el que muchas veces reside el material sobre el que el docente puede trabajar, sobre todo por la contrastación entre éste y la producción del alumno.

En la comisión que trabajó sobre la evaluación, el tema de los *criterios de evaluación* surgió como central.

Se señaló la importancia de la teoría como sustento y posibilidad de objetivar la evaluación.

«Creo que la subjetividad se da en parte porque el Diseñador no ha podido producir una teoría de su hacer profesional».

«El problema de la subjetividad en las devoluciones o correcciones se da también por la dificultad en bajar la teoría en las instancias de corrección».

«Creo que el problema está en de qué manera decimos las cosas. Es importante que en el práctico se note la teoría».

Si bien se escriben y explicitan en los TP los criterios de evaluación y existen acuerdos generales en la Cátedra, parecería que no son sostenidos de igual manera en la práctica.

Asimismo se resaltaron algunos obstáculos que tienen los alumnos en la comprensión de los criterios de corrección.

«(...) el alumno necesita saber qué se corrige».

«Acordamos todos los docentes del taller los criterios de evaluación».

«Ciertos criterios constituyen una abstracción para los alumnos. Por ejemplo el concepto de Calidad gráfica».

«Otro ejemplo [de] que no entienden los criterios es que ellos cuando se autocalifican se ponen notas altas valorando fundamentalmente el esfuerzo que les llevó llegar al producto».

«No alcanza que se expliciten los criterios el primer día de clase o en cada TP, hay que soste-

nerlos en el trabajo diario».

Leyendo entre líneas las expresiones docentes, la *funcionalidad* es uno de los criterios más válidos:

«Un criterio de mucho peso es la adopción de modas, de la opinión de los docentes y de estilos que no tiene que ver con la *función*».

Sin embargo, se reivindicó el *criterio estético*, desdeñado durante largos años:

«*Se debería recuperar como criterio lo lindo y lo feo desde un trabajo reflexivo sobre el concepto de belleza. Se debe perder el miedo [a] decir lindo y feo. Esto por supuesto implica un compromiso de los docentes*».

Se insistió en considerar la evaluación/devolución como parte del proceso, como diálogo con la situación.

«El término corrección utilizado en la jerga de los talleres parece tener su acento puesto en el resultado, no en el seguimiento del proceso».

Respecto de la relación práctica profesional/práctica docente, surgió:

La valoración de la retroalimentación práctica profesional/práctica docente.

«No se puede ser un buen docente de taller, si no sos profesional».

«Y también al revés porque ser docente te ayuda mucho a la hora de ser un profesional».

«Es más legítimo lo que decís si sos profesional».

En este sentido se planteó la necesidad de crear laboratorios, organizar jornadas y otras estrategias que profundicen la conexión con el mundo del trabajo desde los primeros años.

Respecto de la relación entre el aula y el mundo del trabajo, sorprendió que las generaciones jóvenes de docentes reivindiquen el trabajo *profesional* de los estudiantes desde los primeros años. Esto plantea un punto de conflicto respecto de la legitimación profesional.

«(...) yo desde lo personal se lo planteo siempre a los alumnos (...) No sos médico, ni abogado, ni ingeniero (...) empezá a trabajar ya, lo que aprendés en la facultad proponéselo a tu tío, tu primo. Porque si esperás a terminar para empezar a trabajar te vas a frustrar seguro».

«A mí me pasó, esas cosas te sirven para crecer, yo tuve la suerte de empezar a laburar cuando todavía estaba estudiando».

3. Voces representativas del campo del diseño

Para María Ledesma «Saber técnico/saber cultural se complementan, en tanto un diseñador grá-

fico tiene que ser un operador de tecnología pero además, un analista de la cultura».

Raúl Belluccia expresa que «El taller no es la realidad pero no puede desmentirla, ¿qué se espera de un diseñador gráfico? Que sea un planificador de la comunicación. ¿Y de dónde sale esa habilidad? Del oficio, del saber hacer».

Dos perspectivas diferentes, a nuestro criterio representativas de dos tendencias dominantes en la enseñanza actual del diseño en Argentina, confluyeron en una Mesa que generó un fructífero diálogo y debate entre los docentes.

María Ledesma planteó que en la enseñanza del diseño gráfico convergen dos saberes: un saber técnico y un saber cultural, y defendió la enseñanza como espacio para habilitar las posibilidades del otro. Raúl Belluccia presentó una postura por años hegemónica en el ámbito del diseño, aquella que pone en el centro de la escena el oficio y el mensaje, reivindicando la enseñanza sustentada en el hacer, el aprendizaje a partir de modelos y la evaluación fundada en resultados.

Esta última posición tiene su origen en el nacimiento mismo del diseño como disciplina académica. Aún hoy, la mayoría de los docentes son diseñadores sin formación docente y con una formación profesional sustentada en la práctica. Por otra parte, se vincula con la apropiación –muchas veces mecanicista o inadecuada– de teorías de las ciencias sociales que los diseñadores intentaron en la década del 80 y que posteriormente, como reacción, generaron un desprecio por las ciencias sociales en general y las de la comunicación en particular, desvalorizando su utilidad, pero desde la incapacidad para volverlas productivas al hacer del diseño.

Es necesaria una concepción abierta, que no ignore el valor decisivo de los saberes culturales, generalmente considerados «contextuales» o «periféricos», y que resultan decisivos en la formación de los diseñadores. Los saberes que aportan las ciencias sociales –historia del arte, de la cultura; estética; teoría de la comunicación; análisis del discurso; psicología social, etc.– son centrales para prefigurar un mensaje, que es lo que hacen todos los comunicadores, sean periodistas o diseñadores.

Pero además, hay un sentido más profundo para esta inclusión. Creemos, como plantea Edith Litwin, que:

En relación con las estrategias de enseñanza favorecedoras de los procesos cognitivos es central la introducción de formas diferentes de conoci-

miento: el arte, el cine o la literatura enriquecen, ilustran y favorecen apreciaciones distintas de temas y problemas. Ayudan a metaforizar y encontrar analogías que favorecen procesos más valiosos y complejos de comprensión – y proponen – (...) revalorizar lo que está en los bordes, no en el corazón del currículo.⁵

4. Espacio de cruce

La triangulación de estos aportes de docentes, alumnos y voces externas representativas del saber, configura una zona imprecisa en la que se empieza a bocetar un *contrato didáctico* con el propósito de acordar estilos y posicionamientos de trabajo.

Se llama contrato didáctico al conjunto de comportamientos del profesor que son esperados por los alumnos y al conjunto de comportamientos de los alumnos que el profesor espera de ellos (...) Ese contrato es el conjunto de reglas que determinan, una pequeña parte explícitamente, pero sobre todo implícitamente, lo que cada socio de la relación didáctica deberá hacer y, lo que de alguna manera deberá exigir al otro.⁶

Producir un nuevo *contrato didáctico* que mejore las actuales reglas de juego, requiere conocer esas reglas instaladas, hacerlas explícitas, reflexionar sobre ellas, modificarlas o trasgredirlas en el caso en que se evalúe que las prácticas y reglas instaladas obstaculizan el buen aprendizaje de los alumnos. El develamiento, explicitación y reflexión sobre estas reglas instaladas, es la primera tarea en la construcción y redefinición de las mismas hacia un mejor contrato, y en este sentido, la triangulación entre *alumnos/docentes/especialistas* permitió un cruce a partir del cual proponer un boceto inicial de contrato didáctico, con la intención de promover la renegociación del contrato colectivo.

Prefigurando un contrato didáctico. Epistemología del diseño en comunicación visual

- El diseño en comunicación visual es una práctica discursiva que forma parte del conjunto de discursos sociales. Así, un saber constitutivo de esta disciplina es el saber cultural.

- El diseño en comunicación es una disciplina proyectual, y como tal está implicada en la

prefiguración del mundo, por lo cual, también el saber técnico es constitutivo del diseño.

- Diseñar es conversar reflexivamente con una situación.

Enfoque

- Por lo expresado anteriormente, consideramos que el Taller debe ser un espacio *real* de interacción teoría/práctica. La metodología de la Cátedra se fundamenta en esta convicción.

- Los proyectos son medios para hablar de *problemas* de diseño, por eso focalizamos la corrección en temas, y no en trabajos individuales.

- El entusiasmo acrecienta las capacidades académicas.

- Al mismo tiempo, consideramos que es tan importante la verosimilitud de los problemas a resolver como la apertura de espacio para las búsquedas experimentales. La experimentación es un recorrido que puede conducir al encuentro de soluciones insospechadas y en este sentido su ejercicio debe ser permanente, como entrenamiento mental y sensible.

- Los docentes son guías-orientadores en el diálogo/conversación que propiciamos establecer entre los alumnos y sus proyectos u objetos de estudio.

- Aprender a diseñar es aprender a responder a una situación de la manera más pertinente para la resolución de un problema. Sabiendo que esa solución es una entre muchas posibles.

- Escuchar y respetar al otro, en el sentido más profundo de estos términos, es una premisa de la Cátedra.

- Escuchar la propuesta del alumno, y respetarla, implica orientar el proceso de diseño desde la subjetividad del que lo produce y no desde el docente.

- El seguimiento de los proyectos se realiza grupalmente.

- El trabajo grupal enriquece la conversación con la situación, al tiempo que propicia aprender a escuchar al otro, valorar posiciones y trabajar cooperativamente.

El Taller como trayecto

- El Taller C es una *cátedra* vertical, por lo cual se considera *un solo Taller* tanto en su marco teórico como metodológico, más allá de su estructura en niveles de primero a quinto año.

- En este sentido, en los primeros años, nos interesa más el proceso que el resultado. Gradualmente, en los niveles superiores, se considera más el resultado que el proceso.

⁵ Edith Litwin, *op. cit.*, 2006.

⁶ G. Brousseau, «Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. Recherches» en *Didactique des Mathématiques*, 1986, pp. 33-115.

Posicionamiento ideológico

- Como Cátedra de una universidad nacional y pública, asumimos la responsabilidad de formar profesionales comprometidos con la tarea de hacer una sociedad mejor/más justa donde vivir y crecer.

- La práctica profesional y la docencia son actividades que se retroalimentan. En este sentido, propiciamos que los docentes de la Cátedra trabajen como diseñadores, y que los alumnos se inserten tempranamente en el mundo del trabajo.

- Tanto desde los temas como desde propuestas extracurriculares, generamos espacios de comunicación entre nuestra práctica y el contexto sociocultural, considerando que este contacto es ineludible para formar mejores diseñadores y en definitiva, mejores personas.

Bibliografía

- AA.VV.: *Fundamentos del Diseño Gráfico*, Buenos Aires, Ediciones Infinito, 2001.
- ABATE, Stella Maris; Abadie, Paula y Tocci, Valeria: «El taller en la Universidad Nacional de La Plata. Experiencias de las cuales aprender», s/e, La Plata, 2003.
- ARFUCH, Leonor; Chaves, Norberto y Ledesma, M. del Valle: *Diseño y comunicación*, Buenos Aires, Paidós, 1999.
- BOURDIEU, Pierre: *Cosas dichas*, Buenos Aires, Gedisa, 1988.
- BROUSSEAU, G: «Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. Recherches», en *Didactique des Mathématiques*, Vol. 7, N° 2, 1986.
- DENZIN, N.: *The research act. A theoretical introduction to sociological methods*, Nueva York, Mc Graw Hill, 1978.
- CHAVES, Norberto: *El oficio de diseñar. Propuestas a la conciencia crítica de los que comienzan*, Barcelona, Gustavo Gili, 2001.
- FILPE, M.; Guitelman, S. y Abate, S.: «Hacia un nuevo contrato didáctico para el taller de diseño». Ponencia en las *Terceras Jornadas de Investigación en Disciplinas Artísticas y Proyectuales*, La Plata, FBA, UNLP, 15 de noviembre de 2007.
- KANDINSKY, Wassily: (1975) *Cursos de la Bauhaus*, Madrid, Alianza, 1983.
- LEDESMA, María del Valle: *El diseño gráfico, una voz pública*, Buenos Aires, Argonauta, 2003.
- LITWIN, Edith: «Cambios e innovaciones curriculares». Conferencia en el Foro Académico, Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, 2006, [En línea], <http://www.fadu.uba.ar/php/foro/display.php?display=2>. [8 de abril de 2008].
- MALDONADO, Daniel: *Diseño & Comunicación Visual*, Buenos Aires, Ñ Ediciones, 2001.
- MAZZEO, C. y Romano, Ana M.: *La enseñanza de las disciplinas proyectuales*, Buenos Aires, Nobuko, 2007.
- POTTER, Norman: *Qué es un diseñador: objetos, lugares, mensajes*, Barcelona, Paidós, 1999.
- SCHÖN, Donald: *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Buenos Aires, Paidós, 1988.
- WINKLER, Dietmar: «Más allá del modelo de la Bauhaus», en *Revista Tipográfica*, N° 32, Buenos Aires, s/f, pp. 10-17.