

## Hacia un nuevo contrato didáctico para el taller de diseño

Ma. de las Mercedes Filpe - Ma. Sara Guitelman - Stella Maris Abate

D: ¿Está *sutil*?

A: Para mí que está *fuerte*.

D: Para mí que sí están *sutiles*.

D: Está muy *filoso*, no?

A: Es muy *agresiva*.

D: Para lo que nos imaginamos como *sutil*, están *poco sutiles*, les falta una búsqueda.

Igual podemos ver muchas cosas más: el peso, etc. Pero me interesa por qué *no son sutiles* **¿Qué soluciones encuentran?**

A: Por ahí con menos línea valorizada...

D: ¿Hay *temblor* ahí?

A: Pero me dijeron que use este...

D: Pero vayamos a lo puntual: **¿está bien utilizada la técnica para referir temblor?**

A: Tiene mucho peso la tipografía sin ser estática, por eso está bueno...

A: Igual me parece que los ojos tienen que tener menos peso, le quitan *temblor*.

D: **¿Ayudan los “ojos pintados” a referir temblor?**

(Gestos de desaprobación)

A: Le dan mas peso.

D: Pero podrían no estar y no sería significativo. **¿Coincidimos en eso?**

D: ...El *temblor* de acá arriba: **¿qué podemos decir de este?** No entiendo muy bien qué tipo de recurso está usando ¿no?

A: Sería una sustracción.

A: Está medio *eléctrico*.

D: **¿Qué más hay? Vamos, vamos!** Se ve más *deshecho*.

A: Tiene movimiento... pero remite más a *corriente eléctrica*.

*(julio 2007, registro de observación en el Taller de DCV durante la corrección mediante “colgada” D: docente. A: alumnos).*

Con negrita, expresiones para la motivación al diálogo. Subrayado, expresiones de la subjetividad del hablante. Con itálica, términos calificativos sobre los trabajos. Con gris, terminología disciplinar.

I

### Observar, analizar

*Dejar librada la imaginación para hacer cambios  
que tengan que ver con nuestras buenas intenciones...*

*Edith Litwin*

*El grado universitario en diseño gráfico en comunicación visual. Estrategias didácticas en los talleres* es una investigación en el *contexto práctico*, y en este sentido, nos hemos propuesto comprender situaciones en función de cambiarlas (Schön: 1988) y claro, mejorarlas.

La observación y registro de clases, entre otras herramientas metodológicas, son generadores de material de análisis para detectar buenas y malas rutinas didácticas, entendiendo éstas como las prácticas implícitas y formas de actuar que caracterizan una situación de enseñanza.

Indagar el proceso de generación de los proyectos es una tarea clave para quienes estamos interesados en la enseñanza de las disciplinas proyectuales. El análisis de las rutinas o costumbres didácticas registradas en el taller, nos ha permitido orientar las acciones experimentales en función de revertir lo que evaluamos como ineficaces rutinas instaladas, en tanto resultan desfavorables para el buen aprendizaje del proceso proyectual.

Entendemos que lo que se enseña es *producto de una construcción* en la que no son términos iguales el *saber disciplinar*, el *saber a enseñar*, el *saber enseñado* y el *saber aprendido*. (Mazzeo y Romano: 2007)

El fragmento con que iniciamos esta reflexión acerca de las costumbres didácticas en los talleres de diseño en comunicación visual, es un breve recorte del diálogo entre el auxiliar docente y sus alumnos, durante una de las tradicionales “colgadas” de trabajos a través de las cuales se realiza el seguimiento de proyectos. Consideramos que en su brevedad, condensa muchas de las problemáticas que nos ocupan a quienes investigamos este tema:

- a. Cómo evitar la subjetividad en la evaluación de los proyectos.
- b. La apropiación de terminología disciplinar a través del taller.
- c. La integración teoría/práctica.
- d. La conceptualización a partir de trabajos concretos.
- e. La motivación para el debate participativo.
- f. Las carencias en la formación docente de los profesionales del diseño.

Partimos de entender que lo didáctico supone la intencionalidad de enseñar, de promover la construcción del conocimiento. Y la enseñanza comprensiva debería favorecer el desarrollo de procesos reflexivos como la mejor manera de generarlo.

*(El docente)...considerará las imágenes mentales preexistentes con el objeto de construir nuevas atendiendo a las rupturas necesarias, favorecerá la construcción de ideas potentes y se organizará alrededor de temas productivos centrales para la disciplina, accesible a docentes y estudiantes y ricos en ramificaciones y derivaciones. (Litwin: 1997,133)*

Cuando *a priori* hablamos de *buen aprendizaje*, nos referimos a programar actividades individuales y grupales diseñadas en base a estrategias que guíen al alumno en la mirada sobre su propio proceso de proyecto, con la certeza que la *reflexión sobre la acción* es la base de la consolidación de la estructura de su pensamiento proyectual (Schön: 1988).

Consideramos que el docente de taller debiera ser un guía-moderador en la construcción que hace el alumno, disponiendo las condiciones para que el aprendizaje pueda producirse, prestando su *andamiaje* para la estructuración de metodologías, maneras de proceder, lógicas proyectuales. Un andamiaje que se retira cuando el alumno se apropia de ellas.

Volvamos al fragmento que inicia esta reflexión.

El primer aspecto que revela la observación (a. Cómo evitar la subjetividad en la evaluación de los proyectos) no casualmente encabeza la lista. Nos referimos con esto a las intervenciones docentes que los estudiantes sienten como “opinables”, de índole subjetiva. Es sabido desde siempre -y de esto mucha bibliografía da cuenta- que es uno de los problemas centrales en el seguimiento de trabajos de alumnos en las disciplinas proyectuales. Y es en este problema donde confluyen los consignados luego.

Específicamente nos centramos en el seguimiento de los proyectos en el aula a través de la *evaluación continua* -mal llamada “corrección”, que es en realidad una reflexión sobre lo desajustado o inconsistente del proyecto- y no solo a la evaluación de las entregas finales (donde el “arrastre” de la incertidumbre del alumno acerca de la evaluación a través de todo el proceso, se vuelve más crítica). Es en este sentido que consideramos más apropiado el uso del término “devolución” en reemplazo de “corrección”.

La evaluación es uno de los temas centrales en el proceso proyectual, porque allí reside la posibilidad de generar conocimiento. En este sentido, la consideramos como una instancia más del aprendizaje, y si releemos el fragmento inicial, es evidente que es un campo en el que aún falta consolidar buenas prácticas, más allá de los esfuerzos que venimos realizando en la cátedra, descriptos más adelante.

En este caso, se hace visible la conciencia del docente acerca del respeto debido a la producción del alumno, considerando ésta como una expresión de su interioridad. Es notorio que en ningún momento emite juicios valorativos acerca de los trabajos. Sin embargo, son los otros cinco aspectos observados (apropiación de terminología disciplinar a través del taller, integración teoría/práctica, conceptualización a partir de trabajos concretos, motivación para el debate participativo y debilidades en la formación docente) los que confluyen para organizar, de todas maneras, un discurso cargado en exceso, de subjetividad. Esto atenta contra la importancia de entender que las decisiones de diseño tienen un fundamento teórico. El no uso de terminología disciplinar es reflejo de la no

apropiación de conceptos y por consiguiente, la ausencia de la posibilidad de integrarlos al proceso productivo de diseño. Todo confluye en la debilidad de la formación docente.

Una importante cantidad de adjetivos cuya labilidad salta a la vista: sutil, fuerte, filoso, agresivo, entre otros, delimitan un espacio discursivo donde todo puede tornarse *muy discutible* y sobre el cual resulta dificultoso establecer acuerdos, mínimas certezas.

Es sorprendente que los términos de mayor especificidad los emiten los alumnos: *línea valorizada, peso tipográfico, sustracción...* develando cierta necesidad de hablar sobre un “terreno seguro”, justamente por tratarse de alumnos que recién comienzan la carrera. Este es el momento crucial para instalar un registro específico, que empiece a consolidar un espacio donde las *competencias discursivas de la especialidad* se hagan presentes.

Esta tarea se torna fundamental porque la legitimidad discursiva de quien evalúa es una condición básica para que el que aprende sienta legitimado su aprendizaje, y con esto su saber. Es decir, sienta que le están enseñando algo valioso. Si no... ¿para qué estudiar?

Cuando el profesor debiera preguntar “¿el **recurso gráfico** que emplea para referir el concepto temblor es **pertinente**, o adecuado?” dice “¿está bien la técnica utilizada para referir temblor?”. No se trata de una técnica ni de que esté bien o mal usada, se trata de la pertinencia de un recurso gráfico aplicado a una situación. El error no es meramente terminológico, superficial.

La falta de apropiación, por parte del docente, de conceptos teóricos, se traduce en la carencia y mal uso de la terminología disciplinar, y esto tiene consecuencias no sólo por la trivialización del contenido enseñado sino también, como señalábamos antes, en lo didáctico. La autodeslegitimación del discurso docente lo coloca en un lugar en el que pierde autoridad, construyendo él mismo el espacio propicio para que sus intervenciones sean opinables y en definitiva, débiles.

Cuando el docente dice “para *lo que nos imaginamos* como sutil...” está dando por supuesto que todos los presentes imaginan lo mismo, cuando se trata de un término fuertemente connotativo. Sería deseable entonces una pregunta que ponga en discusión ¿qué es algo sutil? ¿cómo es? ¿qué aspecto visual presenta? ¿qué recursos gráficos serían pertinentes para representarlo?

Es decir, no indaga en los modos de ver y pensar de los alumnos. Hay diálogo, pero un diálogo que como veremos se agota, empobrecido, sin aprovechar lo que potencialmente presenta la situación o los comentarios dichos de los alumnos. Esto evidencia que el docente no sabe escuchar, condición ineludible para saber preguntar.

En otro momento de la conversación el docente señala sobre un trabajo: “le falta una *búsqueda*.” Observemos la vaguedad de la expresión. Cualquier docente de diseño se imagina a qué se refiere: “*seguí trabajando, seguí probando*”. Sin embargo, en tanto intervención sobre el desarrollo del proyecto de un alumno, cualquiera de estas expresiones tiene un grado de ambigüedad y apertura que aleja al docente de su rol de guía. Un orientador del proceso critica el encuadre de un problema para *resituarlo*. Y resituarlo implica el “¿qué pasaría si...”, es decir, crear las condiciones que orienten esa “*búsqueda*”.

Tomar distancia del análisis particularizado de los trabajos en favor de establecer relaciones entre los mismos a partir de problemas para de esta manera, capitalizar aciertos y errores y devolverlos al grupo, sería una práctica deseable en el taller.

En este caso, se evalúa aislando cada trabajo del contexto inmediato, con lo cual esa capitalización se empobrece, y aunque el docente estimula la participación y el diálogo, éste se muestra poco productivo.

Si observamos las preguntas del docente, podríamos afirmar que son numerosas en relación a la extensión del diálogo reseñado, sin embargo esto devela cierta ineficacia de las mismas para generar reflexión, conduciéndolo a un desgaste que se manifiesta en una de las últimas preguntas: “¿Qué más hay? Vamos, vamos...”

*La participación de los alumnos en estas etapas permite, muchas veces, transparentar los aciertos u omisiones de los docentes a lo largo del desarrollo de la práctica, lo cual permitiría a su vez la revisión de dichas prácticas...* (Mazzeo, Romano: 2007, 148)

La falta de diálogo planificado, con objetivos claros definidos a partir de problemas a través de los cuales se instalen conceptos teóricos, atenta contra la posibilidad de autogenerar un discurso que impida que el diálogo se agote rápidamente y se vuelva improductivo.

En este sentido creemos importante asimismo, demandar a los alumnos la explicitación de sus intenciones y la fundamentación de sus opiniones.

El rol de coordinador supone la pregunta, el recentramiento de la discusión, la solicitud de argumentación, y la apertura a nuevas reflexiones sustentadas en conceptos disciplinares pero valorando también la intuición. Todo esto orientado a desarrollar la capacidad de observación, una capacidad que les permita *ser partícipes de la evaluación de sus propias producciones y las de sus compañeros*. Es ésta una de las instancias fundamentales hacia el objetivo más deseable del taller: que el alumno *aprenda a proyectar*.

II

### **Las encuestas hablan. Herramientas para orientar la acción**

Desde hace ocho años realizamos encuestas a los alumnos en distintas etapas de la cursada, y en todos los niveles del taller. Estas nos han facilitado el diálogo, cuando la masividad muchas veces dificulta la buena comunicación. Sumadas a las encuestas docentes, son una herramienta clave en la autoevaluación de la cátedra.

En julio de 2007, propusimos 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.

Las consignas fueron: señalar tres aspectos positivos de Taller C (del año en curso) y señalar tres aspectos negativos (del año en curso).

Sobre un total de 431 encuestas contestadas, cruzando las de todos los niveles, podemos destacar:

#### *Aspectos Positivos*

- Las correcciones grupales
- Los temas y los trabajos prácticos
- Los docentes y relación humana
- La web como un instrumento valioso que proporciona el taller
- Los teóricos

#### *Aspectos Negativos*

- Los teóricos, cuando son escasos o se atrasan con respecto a los trabajos prácticos
- La poca cantidad de correcciones para los trabajos prácticos

#### *Síntesis año por año*

En primero, lo más positivo **desempeño docente**, lo más negativo **pocas clases de corrección para cada trabajo práctico**.

En segundo, lo más positivo **los teóricos**, lo más negativo **poca cantidad de correcciones para cada trabajo práctico**.

En tercero, lo más positivo **los trabajos prácticos/ la relación humana**, lo más negativo **división de comisión-cambio de ayudante/ teóricos atrasados (en relación al práctico)**.

En cuarto, lo más positivo **la web**, lo más negativo **trabajos prácticos poco claros**.

En quinto, lo más positivo **la modalidad de las correcciones** (se realiza en forma grupal aunque se intenta hacer alguna acotación a cada trabajo), lo más negativo **falta de puntualidad/falta de organización/ pocos teóricos**.

Las encuestas ponen en evidencia, a diferencia de la percepción generalizada que tenemos los docentes –testeada a través de cuestionarios inclusive- acerca de que a los alumnos solo les interesa la corrección individual, que por el contrario, la mayoría valora el intercambio que se genera en la **corrección grupal**. La posibilidad de debatir y de expresarse, es señalada muy positivamente.

Otro aspecto positivo que rescatan es 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 queja por la *subjetividad en la corrección* por parte de los ayudantes, que es un tema de permanente presencia en el aula, sin embargo al momento de las encuestas no fue considerado en

primer plano por los alumnos. 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.

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

Con respecto al primer apartado de este trabajo, las encuestas revelan que el tema **criterios de evaluación** no fue observado negativamente por los alumnos.

Cabría analizar si el trabajo experimental que venimos desarrollando a través de la explicitación de los criterios en los trabajos prácticos, las fichas de autoevaluación y la utilización de técnicas grupales de trabajo en el aula tendientes a objetivar los criterios, tiene alguna relación con este resultado.

A continuación nos ocuparemos en particular de los ejes sobre los que estamos indagando rutinas docentes alternativas.

### III

#### **Educación hacia el trabajo grupal**

La implementación de técnicas grupales en el aula es, junto con el programa **Diseño Activo**, y la construcción de los criterios de evaluación, uno de los ejes sobre el que se ha trabajado sostenidamente en el taller, a través de experimentos exploratorios (que pasaría si...).

Desde el año 2004 comenzamos a diseñar nuevas modalidades de corrección en el aula con el propósito de buscar caminos que desarticulen prácticas ineficientes de taller: juegos de cartas, cruce de comisiones, taller de crítica del diseño, entre otras –que han sido reseñadas en el material producido por la cátedra-.

Estas técnicas grupales proponen correr el lugar del auxiliar docente a un rol de moderador, coordinador, “ayudante” en el sentido más literal del término, y activar el lugar participativo del alumno, que generalmente es desaprovechado.

Los objetivos:

- Promover la participación y el compromiso activo de los alumnos en una corrección *inevitablemente* colectiva.
- Reposicionar al auxiliar docente: de “corrector” a coordinador, generando con esto, hábitos de buenas prácticas que perduren asimismo en la devolución tradicional.
- Incentivar la *reflexión sobre la acción*, no solo en forma oral sino también escrita. La escritura obliga a la argumentación, a desarrollar el pensamiento. Y es una práctica generalmente desdeñada por el diseño.  
*El diseño es una conversación con los datos de la situación. “En un buen proceso de diseño, esta conversación con la situación es reflexiva. En la respuesta a las réplicas de la situación, el diseñador reflexiona sobre la acción a propósito de la construcción del problema, las estrategias para la acción o el paradigma de fenómenos que han estado implícitos en cada uno de sus pasos”. (Schön: 1988, 81)*
- Comprender el diseño como una práctica en la que es posible hablar de errores y aciertos.
- Favorecer el aprendizaje a partir de la observación, análisis y crítica colectiva como núcleo de la formación proyectual.

Los criterios para el diseño de estas estrategias fueron:

- Que estimulen el trabajo grupal, el diálogo reflexivo, el intercambio
- Que instalen la *crítica del diseño* como parte ineludible de la práctica.
- Que aporten fundamentación el análisis en diseño.
- Que promuevan la escritura como estímulo para el pensamiento reflexivo.
- Que reformulen el rol del docente a cargo de la comisión.

- Que se orienten a la construcción de nuevas configuraciones didácticas

En el 2006 se implementaron sistemáticamente una serie de técnicas en Taller 2 de Diseño en Comunicación Visual C. La conjetura que orientó la decisión de realizar el testeo en segundo año fue que los alumnos de este nivel no tienen aún instalada una metodología de trabajo que podría ser un obstáculo para la buena recepción de experiencias diferentes; y por otra parte, el haber cursado ya un año de universidad, elimina algunos factores negativos ligados al desconocimiento no solo entre ellos mismos sino también en relación al funcionamiento institucional.

Cada trabajo práctico tiene un promedio de tres correcciones en el aula. Sólo en la segunda corrección se implementaron las técnicas experimentales -siempre diferentes adecuándose al contenido y características del TP- debido a que se consideró que en la primera y última corrección es cuando el alumno se siente más “desvalido” respecto del encauzamiento de su proyecto, y es cuando más demanda manifiesta hacia el docente.

La segunda corrección siempre es el momento más “relajado” del desarrollo del proyecto. En esta etapa de prueba creímos necesario allanar dificultades para poder evaluar si en una situación óptima estas técnicas generan buenos resultados.

A partir de los avances realizados y los ajustes pertinentes, podremos ir ampliando el uso de estas técnicas en todos los niveles, complementando la corrección tradicional, reorientándola hacia prácticas más deseables.

A fin del 2006 propusimos un cuestionario a los docentes, en el que manifestaron en relación a las nuevas experiencias:

- A los docentes les facilita la tarea de conducción del grupo. Les permite organizar previamente los temas de análisis y no corregir trabajos individuales sino hablar de problemas de diseño.
- Les alivia el reclamo y la culpabilización por parte del alumno.
- Los alumnos se manifiestan en la clase contentos con las técnicas. Les resultan divertidas. Son bien recibidas.
- A los docentes les sorprende que mientras en general, en clase han tenido una respuesta y comentarios muy positivos sobre las técnicas, al momento de responder una encuesta donde específicamente se preguntó acerca de las mismas, responden que prefieren el método tradicional. Probablemente esto tenga relación con que al momento de la encuesta vinculan la técnica con la nota y culpabilizan ahora a la técnica, de un mal rendimiento.
- Señalan que falta *ajustar tiempos*. La etapa de *cierre* de la devolución, que consideramos fundamental, en ocasiones se realiza con tiempos en exceso cortos.
- Es necesario profundizar el trabajo sobre la etapa devolución.
- Los alumnos comprenden más en qué consiste analizar y corregir un proyecto. Sirve para concientizar acerca de qué se evalúa cuando se evalúa un proyecto. Los alumnos, según los docentes, manifiestan cierta sorpresa al descubrir cuánto hay para evaluar en una pieza de diseño.

## Los criterios de evaluación

*Lo que vemos al evaluar es el producto de las gafas que llevamos.*

La claridad de los criterios de evaluación devela qué es lo que la cátedra sostiene acerca de qué es “proyectar correctamente”. Es decir, qué reglas y procedimientos del campo disciplinar deberán cumplirse en los proyectos. Creemos en la necesidad de que estos sean explícitos para *educar la mirada*, no sólo de los alumnos sino también de los docentes.

Estos criterios debieran formar parte del *contrato didáctico*, como marco teórico en el que la cátedra explicita qué cree que es el diseño y qué producciones considera aceptables. Ese marco se convierte, para los alumnos en una contención que, al clarificar los términos entre docentes, aporta esa transparencia a la relación alumno/docente, que se traduce en confianza del alumno sobre sus producciones.

Con la intención de iniciar el proceso de construcción del contrato didáctico explícito, se presentan los criterios de evaluación en los trabajos prácticos con el objetivo de hacer conocer al alumno cuáles son los aspectos considerados por la cátedra para evaluar cada trabajo.

Al mismo tiempo, se convierten en una herramienta de autoaprendizaje que pretende dar cuenta de la posibilidad de objetivar el análisis crítico de una pieza de diseño. Por esto, es de mucha importancia que cada entrega esté acompañada de la autoevaluación realizada por el alumno. A continuación se transcribe a manera de ejemplo la ficha correspondiente TP número 10 del Taller 1.

AUTOEVALUACIÓN
<p><i>Completá con la nota que consideres merecer en cada ítem. Entregá esta ficha completa junto con el trabajo práctico</i></p> <p><b>1. Aspectos conceptuales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Investigación del tema: estilo musical / estética de la banda elegida</i></li> <li>- <i>Relación morfología / sintaxis / semántica:</i></li> <li>- <i>Coherencia entre la propuesta visual y el estilo musical</i></li> <li>- <i>Pertinencia en la selección y tratamiento: tipografía, color, texturas, otros.</i></li> <li>- <i>Sistematización:</i></li> <li>- <i>Grado de unidad y continuidad en frente y dorso de la pieza comunicacional</i></li> </ul> <p><b>2. Aspectos formales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Grado de legibilidad del mensaje</i></li> <li>- <i>Uso del campo gráfico como espacio de organización de sentido</i></li> <li>- <i>Grado de profundidad en la exploración gráfica</i></li> </ul> <p><b>3. Calidad de la presentación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Prolijidad y compromiso con la entrega</i></li> </ul> <p><b>4. Participación en clase</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Cantidad / calidad de las intervenciones</i></li> </ul>

Cada trabajo tiene una ficha específica, que atiende la problemática particular que presenta el TP, simplemente a modo de ejemplo describimos *qué se lee* en esta ficha:

- Que los criterios de evaluación prestan atención a aspectos culturales, conceptuales y de relación con disciplinas afines. Esto supone una redefinición de las perspectivas expresionistas (desarrollo espontáneo de la creatividad) sin llegar a adoptar una visión conductista en la cual las plantillas de evaluación intentaban recoger una gran cantidad de resultados observables de los alumnos para evitar que se impusiera el criterio del profesor y además de evitar caer en la subjetividad. (Hernández F. : 2003)
- Que los referentes de evaluación explicitan cuales deben ser los centros de atención de la enseñanza.
- Que su buen uso puede contribuir a responder uno de los desafíos actuales de la enseñanza universitaria formar para la autonomía. Un alumno será más autónomo en la medida en que tenga más recursos concientes para poder seguir generando conocimiento por sí mismo. En este marco promover procesos de auto evaluación es central para que los alumnos logren regular sus procesos de aprendizaje. Pero para conseguirlo, es necesario enseñarlo.

*Si no se trabaja el sentido la autoevaluación funciona “como si”, ya que resultaría torpe pensar que un alumno o un miembro de la comunidad educativa puedan mostrar aquellos aspectos de su accionar que no favorezcan su imagen. La autoevaluación debe tener –como mínimo– dos condiciones básicas: una relacionada con la capacidad de objetivar las acciones realizadas, y la otra ligada a la responsabilidad. En el primer caso es necesario poner distancia como si las acciones que uno mismo realiza fueran hechas por otro y, mejor aún, compararlas con prácticas similares. En el segundo caso esta actitud de “extrañamiento” no debe ser tomada como anécdota sino como desafío para mejorar las prácticas. (Palou de Maté: 1998)*

La experimentación que hemos reseñado, a través de técnicas grupales y el diseño de criterios de evaluación como algunas de las estrategias para deconstruir costumbres didácticas fuertemente instaladas. La restitución del valor de la teoría *integrada* a la práctica. El *trato afectivo*, que propicia la autoconfianza y con ella, la expresión en libertad como sustento de cualquier aprendizaje. La consideración del aula como *una conversación de límites imprecisos* (Litwin; 2006) en la que lo aparentemente periférico se vuelve nodal. Estos son sólo algunos de los puntos de partida orientadores hacia lo que consideramos mejores prácticas docentes en el taller.

*Podemos enseñar lo que sabemos que da buenos resultados, o podemos enseñar experimentando modalidades que nos conduzcan a nuevos e insospechados recorridos.*

Creemos en la necesidad de transitar esos caminos, hacia la construcción de configuraciones didácticas alternativas en las que -parafraseando una vez más a María Ledesma- la enseñanza sea considerada un espacio en el que se habiliten las posibilidades del otro.

### **Bibliografía citada**

Camilloni, Alicia, Celman, Susana; Litwin E, y Palou de Maté (1998) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós Educador, Buenos Aires.

Hernández, Fernando (2003) *Educación y cultura visual*. Octaedro, Barcelona.

Ledesma, María del Valle (2003) *El diseño gráfico, una voz pública*. Argonauta, Buenos Aires.

Litwin, Edith (1995) "La investigación en el campo de la didáctica. Cuestiones teóricas y metodológicas". *El Oficio del investigador*, Schuster y otros. Homo Sapiens Ediciones. Facultad de Filosofía y Letras – UBA, Buenos Aires.

Litwin, Edith (2006) "Cambios e innovaciones curriculares". Conferencia en la Facultad de Diseño y Urbanismo, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Mazzeo C. y Romano, Ana M. (2007) *La enseñanza de las disciplinas proyectuales*. Nobuko, Buenos Aires.

Schön, Donald (1988) *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós, Buenos Aires.