

bastos, recogidos en el lugar, tales como *capiatí*, *pirurí*, pita (un tipo de ágave parecido al que en México llaman *magüey* y que produce el hilo sisal), además de fibra de coco y rafia. Todos ellos necesitan ser preparados con procedimientos parecidos a los empleados con el lino para poder ser utilizadas.

La artesanía del canasto como objeto de valor de cambio parece haber alterado la división del trabajo tradicional dentro de la población guaraní.

La labor del trenzado era una actividad eminentemente femenina y la participación de los hombres se reducía a la recolección de la materia prima.

En la actualidad, cada vez más artesanos de sexo masculino han aprendido a trenzar, recibiendo la técnica de sus mujeres, esposas o hermanas.

Actualmente, la mujer está autorizada a ir al monte a recoger las fibras necesarias para la producción, aunque siempre acompañada por un adulto varón de la comunidad. Pocos objetos artesanales mantienen –simultáneamente– el mismo valor de uso para los miembros del grupo, que el valor de cambio que cada pieza adquiere en el mercado para su comercialización.

Por ejemplo los arcos y flechas son producidos en dos versiones diferentes: la funcional que utiliza el mismo artesano para cazar o pescar, la cual requiere más tiempo de confección y una selección cuidadosa de la materia prima; la otra son los arcos confeccionados para adorno, inútiles para la caza pero vistosos a los ojos del turista que los adquiere como souvenir de viaje.

* Todos los vocablos en lengua guaraní que figuran en este texto están escritos con letra cursiva.

Notas

1. Marx, J. (1995). *Las misiones jesuíticas*. Misiones: Ediciones del Verbo Divino.
2. Palavecino, D. de. (1964). "Tejido" en *Arte Popular y Artesanías Tradicionales de la Argentina*. Buenos Aires: Eudeba.
3. Pérez de Micou, C. (1982). "Cestería" en *Artesanías tradicionales de la Argentina*. Buenos Aires: Secretaría de Cultura.

4. Gálvez, Lucía (1995) *La vida cotidiana - Guaraníes y Jesuitas. De la Tierra sin Mal al Paraíso*. Buenos Aires: Ed. Sudamericana. Colección Joven.
5. Erize, F. (1997). *El Nuevo Libro del Árbol*. T. 2. Buenos Aires: Ed. El Ateneo.
6. Palavecino, D. Millán de. (1985). *Arte y tejido en la Argentina*. Buenos Aires: Subsecretaría de Cultura. Ed. Culturales Ara.
7. Parés, C. (1995). *Huellas KA-TU-GUA*. Caracas: Universidad Central de Venezuela. Arauca Ediciones.
8. González, N. (1948). *Proceso y formación de la cultura paraguaya*. Asunción: Ed. Guaranía.
9. Müller, F. (1989). *Etnografía de los Guaraní del alto Paraná*. Rosario: Sociedad del Verbo Divino.
10. Serrano, A. (1995). *Los pueblos y culturas indígenas del Litoral*. Santa Fe: Ed. El Litoral.
11. Susnik, B. (1996). *Población. Vivienda. Manufacturas utilitarias. (Ámbito sudamericano)*. Asunción: Ed. por el Museo Etnográfico Manuel Barbero.
12. Millán de Palavecino, D. (1981). *Arte y tejido en la Argentina*. Buenos Aires: Subsecretaría de Cultura. Ed. Culturales Ara.
13. Hoyos, M. (1999). *Guaraníes*. Madrid: AZ Editora.
14. Stedile Zattera, V. (1988). *Arte têxtil no Rio Grande do Sul*. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul. Ed. São Miguel.
15. Straccio de Perris, S. (1995). *Paraguay*. Buenos Aires: Sánchez Teruel Editor.
16. Mora, A. (1998). *Artesanías del Paraguay*. Asunción: Ed. Ibotí.
17. Verón, V. *Paraguay. Informaciones generales y turísticas*. Asunción: Industrial Gráfica Comuneros.
18. Ruiz Nestosa, J. (1997). "La cultura paraguaya" en *Paraguay, país de maravillas*. Buenos Aires: Martínez Zago Editores.
19. Fondo Nacional de las Artes (1989). *Catálogo de la Primera Exposición Representativa de Artesanías Argentinas*. Buenos Aires: F.N.A.
20. Perez de Micou, C. (1987). *La cestería como técnica textil tradicional*. Ushuaia: Museo Territorial.
21. Mordo, C. (1997). *Artesanía, Cultura y Desarrollo*. Buenos Aires: Secretaría de Desarrollo Social.

Elba Expósito. Master en Turismo Cultural (UP). Post grado en Turismo y Patrimonio (OEA). Licenciada en Gestión Educativa. Profesora Superior en Geografía. Post grado en Geología y Paleontología.

La conversación con el proyecto en los talleres de diseño

Mercedes Filpe y Sara Guitelman

Introducción

Las siguientes observaciones, reflexiones y propuestas, nacieron de la práctica docente en el Taller vertical de Diseño en Comunicación Visual C / 1 a 5, del Departamento de Diseño en Comunicación Visual de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata. El interés por pensar nuestro hacer, nos condujo a la

formación de un equipo de investigación acerca de la enseñanza del diseño¹.

Taller C es una cátedra masiva y de estructura vertical. Dos particularidades que definen dos problemáticas: la unidad en la diferencia, por la variedad de niveles, y la masividad como condicionante significativo para la práctica docente. En el nivel del diseño curricular y en la concepción de docentes y estudiantes, nuestras carreras universitarias en comunicación visual han resuelto su relación con la formación para la práctica y para la adquisición de destrezas técnicas en general, a través del llamado taller de diseño, que se constituye según ya lo hemos mencionado en la asignatura troncal de la carrera.

En relación con ese lugar vertebrador que se le concede al taller de diseño, resulta paradójico el conocido hecho

de que son en muy escasas las propuestas sistemáticas respecto de la metodología a implementar en el mismo. Carecemos no sólo de investigaciones que describan adecuadamente sus características y de mediciones de sus resultados entre la población de profesionales egresados de dichas carreras, sino también de metodologías, es decir de conjuntos integrados y fundados de procedimientos de diseño y planificación didácticos, que nos permitan saber qué actividades y qué secuencias de actividades y objetivos debemos desarrollar desde el trabajo del equipo de cátedra hasta la evaluación final del estudiante, pasando por el intercambio a que da lugar el encuentro en el aula. Partiendo del a priori surgido de la experiencia como alumnos y docentes de taller, de que el seguimiento de los proyectos de diseño a través de las llamadas correcciones, arrastra desde hace décadas similares deformaciones que no son privativas de nuestro ámbito (los talleres en la UNLP), es que nos propusimos detectar, formalizar y analizar lo más rigurosamente posible en qué aspectos de las rutinas instaladas se encuentran estas prácticas deficientes, con el objetivo de generar propuestas superadoras, que mejoren la calidad de la enseñanza del diseño. Desde el año 2006 a la fecha hemos realizado registro de clases en nuestra cátedra, y actualmente estamos implementando un intercambio con el Taller de Diseño Gráfico, cátedra del Profesor Raúl Belluccia, de la UBA. El análisis de estos materiales nos ha permitido una detección minuciosa de rutinas que afectan la conversación del alumno con su proyecto, conversación que consideramos núcleo de todo desarrollo proyectual². Sintetizaremos para esta oportunidad, tres problemas en el conjunto de estas rutinas:

- La corrección focalizada en el rol protagónico del ayudante
- La subjetividad en las apreciaciones acerca de los proyectos
- La carencia de precisión conceptual y terminológica, tanto en docentes como en alumnos.

Como se puede inferir, estas situaciones se interrelacionan. Son problemas que tienen su origen, en gran medida, en la falta de formación docente especializada y la carencia de desarrollos teóricos sobre didáctica de las disciplinas proyectuales. Recién en estos últimos años se percibe un interés en la especialidad, y se ha producido material de significativo valor para los docentes³. Y a esto deberíamos agregar la consabida escasa producción teórica sobre el diseño y una masa crítica que aún se muestra incipiente.

Retomando los tres aspectos señalados, en relación al rol del auxiliar docente, observamos que más allá del ordenamiento de las mesas en el taller que propone un campo de relaciones participativo, el profesor por lo general asume un rol protagónico al hacer seguimiento de los proyectos a través de correcciones, sean éstas por medio de las llamadas colgadas u otras modalidades.

La persistencia de cierto lugar central de maestro, podríamos asociarla a un viejo modelo educativo cuya designación tiene el mismo origen que nuestros talleres. Taller significa *atelier*, y allí el artista/maestro focaliza el interés de sus discípulos.

Asimismo, la mayoría de quienes somos hoy docentes, fuimos formados en talleres casi exclusivamente prácticos, en los que la integración con la teoría estaba lejos de ser una realidad, con lo cual el aporte conceptual de la teoría de la comunicación, del lenguaje visual, o de metodología del diseño, no se efectivizaban. Aquí creemos entrever uno de los motivos por los cuales se observa que las intervenciones de los docentes sobre los trabajos tienen graves problemas de sustentabilidad, por lo que suelen derivar en apreciaciones que son percibidas por el alumno como subjetivas, aunque no lo sean del todo en algunas, o las mejores ocasiones.

Es decir, existe una debilidad teórico-conceptual / terminológica en la formación de los diseñadores, pero a esto se suma la ausencia o, en el mejor de los casos, debilidad en la formación docente con lo cual lo poco que podría transferir de los contenidos que escindidamente se le proporcionaron en las materias teóricas, se debilita.

Los problemas señalados, se concretan en el aula en rutinas didácticas espontáneas que por lo general derivan en un lugar protagónico del docente que sólo en apariencia simplifica la tarea de la corrección:

- Correcciones individuales: tendencia a corregir trabajo por trabajo
- Las intervenciones no focalizadas en problemas conceptuales sino en los errores visibles. Incluso la mayoría de las veces no se recorre un camino que conduzca desde lo visible a su origen conceptual.
- Hábito de dar soluciones: “el ayudante me dijo que lo haga así...”; o por el contrario: no orientar suficientemente “el ayudante no me dice nada...”

¿Cómo generar en el alumno la pregunta?

¿Cómo abrir la posibilidad a desarrollos propios en los estudiantes?

Algunas propuestas

En el aula

- Reformular la modalidad del seguimiento a través de pautas precisas. Orientar hacia la corrección de “problemas”, no trabajos individuales.
- Incluir técnicas de corrección grupal en los seguimientos.
- Promover la corrección cruzada entre alumnos y la autoevaluación.
- Pautar los criterios de evaluación explícitamente: en el TP y en los seguimientos.
- Incorporar la teoría cotidianamente: desde los teóricos dictados por los profesores titular y adjuntos y la inclusión gradual de jefes de trabajos prácticos y ayudantes en la preparación de clases especiales. Asimismo, en la corrección cotidiana, en trabajos de lectura y análisis en clase o domiciliarios, y a través de exámenes parciales.

Fuera del aula

- Promover actividades de capacitación docente: encuentros, clínicas, *workshop*, como prácticas sistemáticas de la cátedra.

- Promover prácticas donde se vinculen docentes y estudiantes. Espacios participativos por fuera del aula, como prácticas sistemáticas de la cátedra. En el Taller C, se concreta en el programa Diseño Activo del cual exponemos un panel en este Encuentro.
- Realizar encuestas para la evaluación docente: a alumnos y a los mismos profesores.
- Incentivar al plantel docente y alumnos avanzados a su participación en proyectos de investigación, presentación a becas y concursos.

Nos ocuparemos de describir en esta oportunidad, algunas de las propuestas desarrolladas dentro del aula:

En el aula. Seguimiento de proyectos

La “corrección” tradicional

Para que el alumno aprenda a diseñar, consideramos fundamental:

- Que reconozca los problemas de diseño como objetivos, analizables. Que no sientan como caprichosas o arbitrarias las opiniones acerca de su trabajo o el de sus compañeros. Que comiencen a detectar qué analizamos cuando analizamos una pieza de diseño.
- En relación a lo anterior, que desarrollen una actitud analítica y capacidad discursiva, tanto oral como escrita.

Si partimos de estas premisas, la consigna central es que la corrección en el aula no debe focalizarse en trabajos individuales, sino en problemas de diseño.

Esta metodología de trabajo difiere sustancialmente de un abordaje que se ocupa de mirar cada trabajo en particular en un intento de agotar todos los problemas que presenta el mismo.

La corrección descentrada posibilita analizar problemas de diseño, respuestas disímiles ante situaciones similares. Detectar dónde hay aciertos, dónde errores y por qué. Formar en el alumno la capacidad analítica y la habilidad para la autoevaluación.

La fundamentación de las apreciaciones sobre los proyectos es otro aspecto central. Los docentes deben ser rigurosos en el uso de terminología, evitando el uso de subjetivismos⁴.

Metodológicamente resulta productivo, por ejemplo, una vez colgadas todas las propuestas, agruparlas según un eje planteado para la corrección de ese día.

Por ejemplo: en una de las primeras correcciones de marca, se puede proponer un día para la corrección del tema pertinencia como uno de los parámetros fundamentales que definirá su calidad marcaría. Así, una vez colgados, los alumnos con la asistencia del auxiliar docente, reagruparán los trabajos en tres grandes grupos: poco pertinentes, muy pertinentes, medianamente pertinentes. Este método organizará el debate en torno a un problema central en la instancia inicial del proyecto marca, permitiendo deslindar luego el tema. Por ejemplo: a) pertinencia del referente, b) pertinencia del tipo de marca, c) pertinencia del estilo gráfico, etc.

Es fundamental inducir a los alumnos a considerar los por qué de las observaciones sobre un proyecto.

La planificación de cada clase orientada a propuestas metodológicas inclusivas, promueve la participación de todos los alumnos que ya no estarán pendientes de qué se dice sobre su trabajo, para luego desconectarse el resto de la clase.

En cuanto al docente, su rol es coordinar, moderar las reflexiones que nacen de los alumnos. El docente no debería dar solución a los trabajos, sino inducir que sean capaces de ver, detectar errores y aciertos y encuentren caminos para desarrollar buenos proyectos.

La corrección mediante técnicas grupales

La corrección individual debe, permanentemente y en forma planificada, intercalarse con técnicas grupales de corrección que trasladen a los alumnos la responsabilidad de observar y analizar problemas en los proyectos que se evalúan. Se describen a modo de ejemplo, tres de las técnicas implementadas en el Taller C, sobre las cuales haremos breve referencia.

Juego de las cartas

Es un juego adaptable a distintas temáticas, cambiando los ítems de cada carta. Los objetivos específicos del juego son:

- Evitar la corrección aislada de cada trabajo propiciando la corrección de problemas y por comparación de situaciones.
- Fomentar la crítica, la mirada reflexiva sobre los discursos de diseño.
- Propiciar el conocimiento por parte de los alumnos de los criterios objetivables de corrección.

Cada grupo sacará una carta al azar que plantea un problema, desglosado en diferentes ítems de análisis. Este ejemplo se refiere al tema editorial, diseño de revista.

- Conceptualización
 - Idea rectora
 - Innovación en la estrategia
 - Pertinencia: adecuación de la propuesta al problema, respuesta a las necesidades
 - Adaptación a limitaciones económicas / tecnológicas
 - Originalidad
 - Calidad Gráfica
 - Impacto
- Diagramación
 - Grilla
 - Columnas y modulación horizontal
 - Calles: ancho, relaciones entre ellas
 - Relación caja/corte
 - Relaciones texto imagen:
 - anclaje y relevo
 - pertinencia estilística de las imágenes
 - sintaxis: silueteado, ventanas, etc.
 - Jerarquización de la información:
 - por disposición, por color, por tipografía
 - Secuencialidad de la lectura
 - Relación con el plegado
- Tipografía
 - Pertinencia de la selección tipográfica en relación al tema y la funcionalidad

- Combinación de familias
- Variables tipográficas en relación a ordenamiento de la información
- Cuerpo tipográfico en relación a anchos de la columna
- Interlineado en relación al cuerpo tipográfico
- Color y tono de la tipografía: legibilidad
- Relación estilística entre tipografía e imagen

- Sistema

- Textura gráfica
- Unidad en la diferencia
- Análisis de rasgos: estables, alternativos, libres
- Funcionalidad del sistema
- Flexibilidad y adaptabilidad

- Exposición

- Nivel de presentación de los bocetos
- Grado de definición de cada situación
- Prolijidad
- Ajuste de color
- Formato y tamaño
- Cantidad de propuestas
- Compromiso en la calidad de todas las propuestas

El grupo deberá, siguiendo la guía, analizar cada uno de los trabajos expuestos (incluida la propia producción del grupo) en forma oral.

El auxiliar orientará y guiará este análisis.

Al finalizar el análisis sintetizarán en una sola palabra: adjetivo calificativo, el análisis realizado. Ej.: pertinente, malo, excelente, original, etc. (No necesariamente deben ser calificativos que indiquen una gradación)

Comunicarán esta palabra oralmente, y el auxiliar la volcará en el cuadro de conclusiones

Exposición grupal oral y escrita

El ejemplo se refiere al tema sistema.

Cada grupo deberá sintetizar, exponiendo oralmente:

- Tema elegido. Justificar su interés
- Destinatarios
- Contexto de funcionamiento

Los otros grupos deberán sintetizar en no más de tres líneas por cada ítem, lo dicho por el grupo expositor.

Se contrastará al finalizar cada uno, lo registrado en cada resumen.

Cada grupo cuenta con 10 minutos para exponer y 10 minutos para lectura de los registros.

Guía orientativa para el moderador

El auxiliar docente orientará el debate haciendo hincapié en los siguientes ejes: pertinencia de la propuesta, pertinencia de las piezas propuestas para el sistema y desarrollo de los contenidos para las piezas.

Cadáveres exquisitos

Dada una pieza gráfica (ejemplo: diagrama), las láminas de los alumnos rotarán en la comisión, cada una con un papel adjunto en el que cada alumno escribirá una palabra que le sugiera ese signo visual. Doblará luego el papel de modo que esa palabra no pueda verla el compañero siguiente que hará su anotación del mismo modo que el anterior. Así cada trabajo tendrá, finalizada la técnica, una lista de

conceptos, asociaciones que genera ese signo, que será la materia prima para el posterior debate y análisis grupal. Implica un cruce de observaciones similar a lo que sigue.

Corrección cruzada y autoevaluación

Rotación de comisiones

El ejemplo se refiere al tema sistema.

Primera etapa:

Cada comisión "enchincha" sus trabajos. Posteriormente las comisiones rotan: 1 a la 2, 2 a la 3, 3 a la 4 y así sucesivamente.

El auxiliar no rota, queda a cargo de los trabajos de su propia comisión.

Se planteará a los alumnos visitantes que ordenen los trabajos colgados según consideren: los que logran una mejor sistematicidad o textura gráfica, los que lo logran parcialmente, los que no lo logran.

Analizarán: rasgos estables / alternativos / libres en cada trabajo, concluyendo qué relación tiene el manejo de esos rasgos con la buena sistematización de las piezas.

Un voluntario tendrá la tarea de ir sintetizando y escribiendo un comentario sobre cada trabajo a partir de lo que se exprese oralmente.

Segunda etapa:

Cada comisión retorna a su lugar. El auxiliar, oralmente, transmitirá al grupo las conclusiones de la evaluación orientado por la síntesis escrita.

Rotación interna (dentro de la comisión)

El ejemplo se refiere al tema editorial.

El ejercicio consiste en una rotación de los trabajos de los grupos (4, 5 o 6 según el caso) dentro de la misma comisión.

Primera etapa:

Cada grupo deberá analizar cada una de las propuestas de los otros grupos e inclusive la propia, en forma escrita y del siguiente modo:

Recortar tantas fichas como trabajos a analizar existan.

En cada una, previamente identificada con nombre de los analistas, deberán consignar: 5 aspectos positivos / 5 aspectos negativos que el grupo considere los más sobresalientes de cada propuesta. La indefinición de la palabra aspectos sugiere que puedan opinar de absolutamente todos los niveles de análisis: desde la idea original y estrategia de comunicación hasta el nombre... aspectos de tipo formal como el formato, la selección tipográfica, la grilla, la marginación, el uso de imágenes, el estilo. Todo lo que constituye la propuesta.

Segunda etapa:

Finalizados los análisis se leerán por comisión:

Primero todas las fichas correspondientes al grupo 1, luego todas las del grupo 2 y así sucesivamente (las fichas serán leídas por los propios analistas en cada caso). A partir de las críticas que surjan, el auxiliar organizará y guiará esas críticas sobre los trabajos.

Al finalizar la clase cada grupo se llevará las fichas correspondientes al análisis de su propio trabajo, de modo

que les sirvan para realizar ajustes en el mismo, previo a la entrega.

Duración: 1 h. producción de análisis / 1 ½ h. lecturas y comentarios

Sobre los criterios de evaluación

La explicitación de los criterios de evaluación tiene la función de generar orientadores para el auxiliar, para entender claramente qué hay que evaluar en ese TP en particular y focalizar en esos puntos la corrección en el aula. La ficha de criterios de evaluación que acompaña cada trabajo práctico, no sólo sirve para que el alumno se autoevalúe, sino también para guiarlo en el desarrollo de sus proyectos, y al docente en la corrección. Pero no es suficiente explicitar los criterios por escrito, hay que trabajarlos en el día a día del aula.

Según las conclusiones de la comisión que trabajó específicamente este tema en las Primeras Jornadas de Reflexión Docente que realizó la cátedra el año pasado, más allá de la expresión escrita, persiste el problema de la brecha entre la formulación y la interpretación de docentes y alumnos de estos criterios (ejemplo –en pantalla– calidad gráfica. ¿Qué significa? ¿Qué incluye este concepto?).

Otra dificultad que se presenta es que los alumnos se autoevalúan en función del esfuerzo que les significó la producción, y no evaluando proceso/resultado de la producción en sí.

A pesar de que los criterios explícitos intentan contrarrestar la inevitable y siempre presente valoración a partir de gustos individuales en gran medida influidos por modas, no son suficientes para que esto no suceda en el momento del diálogo en comisión y la posterior evaluación. En este sentido, un tema abierto en el Encuentro mencionado, es la valoración estética asociada al concepto de belleza. ¿Debemos retomarla como criterio de evaluación? ¿Es acertado haberla rechazado de plano durante años?

Sobre integrar teoría/práctica

En algún sentido persiste la idea de la creación como algo espontáneo e irreflexivo y hay gran resistencia a objetivar los problemas, investigar, analizar, construir una metodología para encarar un proyecto. Aunque desde los inicios de la carrera se insiste en la práctica del diseño como una actividad intelectual, es muy significativa la fuerza del imaginario que el alumno trae y conserva.

Creemos que la productividad de la teoría reside en el contrapunto con la práctica. El taller es una modalidad operativa que se constituye en el aprendizaje activo, en la síntesis entre pensar y hacer. Es necesario conversar con el proyecto, para lo cual es imprescindible pensar.

Algunas propuestas:

a. En el taller no hay días ni horarios fijos establecidos previamente para teóricos. No diferenciar el espacio y tiempo teóricos de prácticos, es en sí misma una decisión que permite la integración según lo reclama la misma práctica. En muchos casos, los teóricos nacen de necesidades del taller en ese momento y lugar.

b. Se asigna cuantitativa y cualitativamente, más espacio a la teoría y la reflexión crítica.

c. Se vinculan problemas teóricos abstractos a situaciones específicas y concretas del diseño, utilizando medios audiovisuales.

d. Se propicia la realización de informes, fundamentaciones, memorias descriptivas y todo tipo de escritos que den cuenta de la propuesta gráfica que el alumno presenta, poniendo énfasis en formulación conceptual de las propuestas.

e. Muchos trabajos prácticos incluyen una guía metodológica, que se convierte en una herramienta útil para el alumno en la orientación del análisis y en la construcción de una metodología de trabajo propia.

f. Cada trabajo práctico incluye una ficha de criterios de evaluación del mismo. Aunque la función de estos criterios es que el alumno sepa qué se le corrige, también orientan en aspectos conceptuales y en el marco teórico de la cátedra.

g. Las correcciones grupales son el espacio apropiado para poner énfasis en explicitar y analizar críticamente las razones y consecuencias de las decisiones prácticas e instrumentales tomadas en cada realización gráfica.

h. Parciales de contenidos teóricos. Es necesaria una instancia formal que señale la importancia asignada a la teoría.

i. Habitualmente se plantean preguntas sobre las que el alumno deberá investigar y/o reflexionar, por escrito, para la clase siguiente. La primera media hora de la clase siguiente se destina al debate en comisiones, sobre esas respuestas.

j. Al inicio de cada trabajo práctico de producción de una pieza gráfica, los alumnos eligen/seleccionan una pieza existente y la analizan en sus aspectos formales y comunicacionales según guías que provee la cátedra.

Las prácticas en el aula, las rutinas didácticas instaladas, fueron el punto de partida para una indagación en la que propusimos repensar desde cómo organizamos la corrección hasta qué palabras usamos para el intercambio con los alumnos.

Los recorridos que hoy presentamos, son algunas de las indagaciones en la búsqueda de más eficaces formas de enseñar a diseñar en el taller.

De esta manera abrimos la posibilidad a nuevas propuestas, hacia la construcción de un taller en el que realmente –parafraseando a María Ledesma– se “habiliten las posibilidades del otro”.

Notas

1. “El grado universitario en diseño gráfico en comunicación visual. Estrategias didácticas en los talleres”. Este proyecto se centra en investigar las intervenciones docentes en el ámbito de las carreras universitarias de grado.

Se observan y relevan datos en cátedras de la asignatura Diseño Gráfico de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Univer-

sidad Nacional de Buenos Aires y las cátedras Taller de Diseño en Comunicación Visual I C y 2-5 C de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata, en las cuales este equipo de trabajo desarrolla la docencia.

A partir de esto se diseñan instrumentos de observación sustentados en categorías de análisis que den cuenta de la praxis, para describir, analizar e interpretar estas prácticas, mediante la implementación de entrevistas y encuestas dirigidas a docentes, alumnos y directivos de las instituciones involucradas con el propósito de conformar una propuesta innovadora integral que aporte a la construcción de un marco teórico de la enseñanza del Diseño como disciplina. Por otra parte anteriormente a este proyecto que abarca 2006-2009 y en el marco también del programa de Incentivos de la SPU, desarrollamos durante 2001-2004 el proyecto "La enseñanza del Diseño en Latinoamérica / Superando fronteras", en el que se observaron y analizaron las currículas de grado en la enseñanza del diseño en universidades nacionales.

2. Schön, Donald: (1988). 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". P. 81.
3. Mazzeo C. y Romano, Ana M.: (2007).
4. Se reproduce a continuación el fragmento de una de las múltiples observaciones en clase:
 - 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).

Referencias bibliográficas

- Abate, Stella Maris; Abadie, Paula; Tocci, Valeria (2003). *El taller en la Universidad Nacional de La Plata. Experiencias de las cuales aprender*. La Plata.
- Arfuch, Leonor; Chaves N. y Ledesma M. (1999). *Diseño y comunicación*. Buenos Aires: Paidós.
- Bourdieu, Pierre (1988). *Cosas dichas*. Buenos Aires: Gedisa.
- Chaves, Norberto (2001). *El oficio de diseñar. Propuestas a la conciencia crítica de los que comienzan*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Kandinsky, Wassily (1975). *Cursos de la Bauhaus*. Madrid: Alianza, 1983.
- Ledesma, María del Valle (2003). *El diseño gráfico, una voz pública*. Buenos Aires: Argonauta.
- Maldonado, Daniel (2001). *Diseño & Comunicación Visual*. Buenos Aires: Ñ Ediciones.
- Mazzeo C. y Romano, Ana M. (2007). *La enseñanza de las disciplinas proyectuales*. Buenos Aires: Nobuko.
- Potter, Norman (1999). *Qué es un diseñador: objetos, lugares, mensajes*. Barcelona: Paidós.
- Schön, Donald (1988). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Buenos Aires: Paidós.
- VV. AA. (2001). *Fundamentos del Diseño Gráfico*. Buenos Aires: Ediciones Infinito.
- Winkler, Dietmar. "Más allá del modelo de la Bauhaus". En: *Revista Tipográfica* N° 32, pp. 10-17. Buenos Aires.

Mujeres al borde de un ataque de nervios. Almodóvar: sumergido en el mundo femenino

Zayra E. Flores-Ayffán Santana

"Almodóvar demuestra que el estudio de la humanidad empieza con la mujer: lo que Eva tiene, Adán lo quiere". Autor: Guillermo Cabrera Infante

"Bien sé que las mujeres aman, por lo regular, a quienes lo merecen menos. Es que las mujeres prefieren hacer limosnas a dar premios". Autor: Jacinto Benavente

Pedro Almodóvar, su nombre es sinónimo de cine. Como menciona Vicente Molina Foix "fuera de España, Almodóvar es España", y eso no cabe la menor duda.

Almodóvar ha creado un estilo único que se desarrolló a partir de "la movida" en la década de los 1980. Se le conoce como "la movida" a la nueva libertad artística que surgió luego del fin de la dictadura franquista. La huella de una represión política fue influyente para toda una generación que creció privada de libertad, de la revolución sexual y del arte. El cine también estuvo privado de toda libertad en la época de Franco, donde sólo era permitido, aquello que el poder aceptaba. No es de extrañar que toda una nueva generación quisiera retar a lo establecido e imponer nuevas temáticas, y Almodóvar no fue la excepción. "Antifranquista sin manifestarlo, Pedro Almodóvar es quizás el cineasta con el que soñaba España para demostrar que ha cambiado" (Méjean, J. 2007, p. 24). Almodóvar nace en 1949 en Calzada de Calatrava, en La Mancha y es proveniente de una familia humilde. A sus diecisiete años llegó a Madrid a estudiar cine, en el momento en el cual Claudillo acababa de clausurar la escuela de cine. No le quedó de otra, que tener que