

# Taller-mediante. Reflexiones críticas sobre una experiencia de amplificación del taller de diseño al medio virtual/digital

Leandro Dalle \*

---

**Resumen:** El siguiente ensayo parte de preguntarnos qué buscamos con el dispositivo taller. Asimismo buscamos exponer y problematizar una experiencia que tiene como objetivo la amplificación del taller y que implica trasladar algunas clases del taller presencial al entorno virtual a través medio online en el marco de ciertos ejercicios de Diseño. Buscamos problematizar desde una lectura crítica la estrategia didáctica, ya devenida en experiencia académica. Además de exponer la dinámica de dicha experiencia se han propuesto nuevos interrogantes y tentativas y provisorias lecturas que buscaron reflexionar en torno a una experiencia novedosa. Con esta experiencia y su análisis crítico buscamos constituir el sustrato suficiente, aunque nunca necesario, para plantear futuras formas disciplinares que impacten en la elaboración crítica, teórica y práctica de la disciplina y en la futura inserción profesional de los estudiantes.

**Palabras clave:** Enseñanza - Proyecto - Virtualidad - Innovación - Dispositivos didácticos - Estrategias.

[Resúmenes en inglés y portugués en las páginas 89-90]

---

(\*) Diseñador Gráfico. Arquitecto. Magister en Diseño comunicacional. Docente Carrera de Diseño Gráfico FADU UBA. Investigador.

En un exquisito juego de lenguaje, y con los deleites que el mismo posibilita, el término *mediante* puede funcionar como preposición o adjetivo. En este ensayo precisamente lo utilizamos en este doble rol.

Lo interesante de oficiar como *preposición* es que las preposiciones son “palabras invariables que se utilizan para establecer una relación de dependencia entre dos o más palabras; la que sigue a la preposición funciona como complemento; el tipo de relación que se establece varía según la preposición”. Pero en este caso no colocamos la palabra que seguiría a la preposición, lo que le otorgaría completitud a la sintaxis, guiaría el significado, pero con seguridad restringiría el sentido. En este juego adrede nos interesa la condición indeterminada que se desarrolla al dejar la frase inconclusa. La pregunta que seguramente adviene al lector es mediante qué y justamente esta incógnita se irá resolviendo en el desarrollo del texto.

En cambio la frase queda finalizada si entendemos el sentido de “mediante” en su condición de ser *adjetivo*. Desde esta óptica el taller se convierte en un ámbito posibilitador, que media. Un espacio donde las cosas se pueden desarrollar, donde el taller oficia como canal o procedimiento para hacer o conseguir algo. “Mediante” también hace alusión a medio. “Taller-mediate” pretendemos que se lea en dos claves: la de ser un taller abierto, flexible y por completarse, y la de ser un ámbito posibilitador, habilitante. Estas dos claves de lectura estructurarán el ensayo y permitirán establecer ciertos interrogantes y posibles respuestas que retomaremos para concluir con algunas reflexiones finales. El sentido del mismo es exponer la experiencia y también desplegar ciertas críticas en tanto mecanismo reflexivo que nos permita reelaborar y mejorar la actividad en su devenir futuro.

## Introducción - Caso

El siguiente ensayo parte de preguntarnos qué buscamos con el dispositivo taller. Asimismo buscamos exponer y problematizar una experiencia que tiene como objetivo la ampliación del taller y que implica trasladar algunas clases del taller presencial al entorno virtual a través medio online en el marco de ciertos ejercicios de Diseño propuestos por la cátedra Mazzeo en la materia Diseño Gráfico III, del último año (4to año) en la carrera de Diseño Gráfico que se dicta en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo perteneciente a la Universidad de Buenos Aires.

Buscamos problematizar desde una lectura crítica la estrategia didáctica, ya devenida en experiencia académica. Es importante señalar que formo parte del plantel docente de la Cátedra frente a un grupo de estudiantes desde el primer cuatrimestre del año 2010. La experiencia la comenzamos a implementar desde el año 2014 y consiste en dedicar diferentes clases dentro de un proceso proyectual a que los estudiantes vuelquen su producción a un *blog personal* creado específicamente para las actividades on-line. A partir de “subir” a la web su producción, la misma es acompañada por reflexiones y narraciones que guían al lector (docentes- colegas estudiantes- toda la comunidad que tenga acceso al blog) con la finalidad de exponer las decisiones y los criterios tomadas para sostener la estrategias conceptual y discursiva (textual y visual) que soporta y da andamiaje al proyecto.

Asimismo, además del *blog personal* que constituye un *portfolio online* las actividades on-line implican una interacción, por parte de los estudiantes, con *Pinterest*, plataforma que funciona como un reservorio de imágenes donde los usuarios crean sus propios tableros contenedores de imágenes, y asimismo, visitan el de otros usuarios. En esta plataforma los estudiantes seleccionan casos análogos, explicitan y reflexionan en torno a los mismos.

La actividad continúa y se “cierra” con las reflexiones que se plasman por escrito por parte del cuerpo docente, y por los comentarios de los propios estudiantes que analizan críticamente lo subido, compartido y expuesto por sus compañeros.

Si el taller es un ámbito bastante explorado en su condición analógica/presencial (Mazzeo y Romano, 2007; Mazzeo 2015) aquí buscaremos explorarlo en su faceta virtual, a través del medio digital. Esta experiencia virtual se despliega a través del medio digital por eso comenzamos por analizar críticamente este medio.

## El contexto digital en tanto reproducción de viejas prácticas

En principio contextualizaremos el advenimiento del medio digital, su funcionamiento en relación a los usuarios, cómo se despliegan los contenidos que se desarrollan. Pretendemos analizar algunos cambios que de un tiempo a esta parte se están produciendo en torno a los medios. Para dicho fin haremos dialogar a algunos autores que teorizan al respecto.

Vacas (2010) sostiene que el modelo *broadcasting*, que implica un único emisor a muchos receptores, está en crisis como sistema. Este modelo inherente a los *mass media* está siendo reemplazado por el modelo de los *personal media*, donde el usuario pasa a tener un rol protagónico. De asumir un rol pasivo en la era de los *mass media*, se está convirtiendo en un usuario activo, hiperconectado, con la libertad de acceder a lo que desee a partir de la interacción directa. Esta interacción se da a través de diferentes artefactos tecnológicos y a través de internet en tanto plataforma que interconecta usuarios y permite almacenar diferentes contenidos. Otros autores como Eliseo Verón (Pinto Veas, 2010), Carlón (2004) y Scolari (2008; 2009) anuncian que el modelo *broadcasting* y la era de los *mass media*, han desaparecido o están en proceso de desaparición y sustitución.

Si viene estos autores se refieren al universo televisivo, es necesaria esta caracterización porque ubica al medio digital y al advenimiento de internet como el modelo que “supone” la superación de aquel modelo unidireccional e ubicuo. Para entender en cierto sentido el paisaje digital actual es necesario recomponer la transformación dentro de los *mass media*. El paisaje digital actual incluye y supone la atomización de las audiencias y el avance de una internet reticular y colaborativa, marcada por las experiencias interactivas de sus usuarios.

La fotografía expuesta (Ver Figura 1) oficia como arquetipo de la *mass media* y del *broadcasting* –y donde se observa a la tv en tanto artefacto central y monopólico– se vería radicalmente transformada en la actualidad. La misma sufriría algunas modificaciones considerables. Más allá del obvio recambio tecnológico del artefacto, el número de aparatos que permiten acceder y producir los contenidos se vería multiplicado, la experiencia no se daría en el mismo ámbito físico y podría existir la interacción mediante entre todos los usuarios. Se abriría el repertorio de formatos y contenidos, el usuario pasaría a ser asimismo productor y consumidor, y particularmente la experiencia se volvería enriquecedora por la sofisticación tecnológica otorgando mayor realismo particularmente en el plano visual y sensorial.

La fotografía más cerca a pensar el medio digital, y no desde una perspectiva apocalíptica o distópica puede asociarse a un fragmento de la película *Her* de Spike Jonze (Ver Figura 2). La mediatización *face to face* con la computadora, sumado a la proliferación de diferentes soportes es un escenario ineludible.

Esta segunda fotografía sería la ilustración y el paisaje que caracterizará a la era en la que nos estamos desenvolviendo. Pero notemos lo inquietante de la misma respecto al grado de interacción. Si bien parece mucho más intenso, la figura del individuo aparece exaltada y asimismo desplegada. Como plantea Maldonado (2013) el fenómeno del *social network* acarrea el problema de la condición del individualismo y la extensión de la comunicación y las relaciones. Este juego que a priori parece conveniente en tanto posibilita más experiencias diversas, pero se vuelve débil y lábil perdiendo cierto espesor y achatando la expe-



Figura 1.



Figura 2.

**Figura 1.** Fotografía que retrata a un familia durante una emisión de TV. Según la tecnología del aparato la misma data aproximadamente de la década del 50. Fuente: <https://tecitv.files.wordpress.com/2009/09/tv.jpg?w=300&h=216>. **Figura 2.** Fotograma de la película Her (2013), dirección de Spike Jonze. Fuente: [https://images.eldiario.es/cultura/cine/Fotograma-pelicula-Her-Spike-Jonze\\_EDIIMA20140219\\_0163\\_4.jpg](https://images.eldiario.es/cultura/cine/Fotograma-pelicula-Her-Spike-Jonze_EDIIMA20140219_0163_4.jpg)

riencia individual y colectiva con la cultura, y por ende su retroalimentación. Asimismo, el espacio como único salón recreativo también estaría en crisis trasladando la experiencia audiovisual a otros ámbitos.

Una noción, en tensión, que considero importante a plantear es cómo funciona este modelo de acceso individual a los soportes individuales. En este sentido Vacas (2010) argumenta que esta diversificación de soportes, contenidos, y contextos disponibles tendrá efectos sobre la socialización<sup>1</sup>. Según el autor los nuevos medios personales no obligan al usuario a exponerse a visiones del mundo diferentes de las propias, algo que sugiere que en los *mass media* ocurría con mayor o menor fortuna. Parecería que en dicha reflexión olvida advertir que el esquema comunicativo que proponía el *broadcasting* era unidireccional, por lo tanto en su raíz se escondía el gen de la desigualdad, reproduciendo el verticalismo. La fuente emisora al ser única exponía una única ideología, generando monopolios informativos. De más está decir que este único punto de vista, muchas veces, respondía a intereses comerciales o políticos. De este modo dicho esquema era útil por las esferas políticas y económicas, para hacer circular el cemento ideológico en la sociedad. Si bien el cambio de una socialización colectiva a una individualizada, puede ser objeto de reflexión y análisis añorar volver a un esquema comunicativo, casi autoritario, no parece ser la mejor solución. Para responder a Vacas avanzaremos sobre dos conceptos.

Por un lado el que propone Scolari (2008), al que ampliaremos con algunas reflexiones personales. Este anuncia el estallido de la aldea global de McLuhan<sup>2</sup>, decretando el fin de la cultura oral, donde la tribu escuchaba al mismo tiempo al anciano contando los mitos de su pueblo alrededor del fuego. Amplió la reflexión con la que concuerdo plenamente. ¿No será la era digital que curiosamente se postula como la superación del de la cultura escrita, donde se reproducen las características de la cultura escrita? Cerremos los ojos e imaginemos la cantidad de libros que circulan, pensemos en la relación entre el usuario y el objeto. Al advenir el libro como objeto de consumo, se ha producido una revolución en el conocimiento e indudablemente ha mejorado la circulación del mismo. Evidentemente esta circulación más democrática de contenidos, esta relación menos desigual entre las partes establecen, a mi entender un futuro provechoso, a nivel socialización de los individuos. A nuestro entender, la pluralidad creciente, la libre elección de contenidos, y la participación directa lejos de ser restrictivos en la formación cultural son una gran oportunidad.

Otra forma de argumentar contra la advertencia de Vacas es exponer el pensamiento de Williams (2011) respecto a la relación entre cultura y la tecnología. Más allá del cambio en la forma de interacción la interacción sigue vigente. Williams define a la cultura como un complejo efectivo de experiencias, relaciones y actividades que tiene límites y presiones específicas y cambiantes. Toda tecnología, fija límites y restricciones. Eso afecta las prácticas sociales, pero no las controla necesariamente. Se puede negociar, resistir, impugnar, irse por las tangentes. Queda evidenciado a partir de esta reflexión que el proceso de socialización está condicionado pero no determinado por las tecnologías.

Ahora bien, hemos dicho hasta aquí que desde comienzos del siglo XXI hay un modelo de emisión en crisis y se está en una fase de mutación. También hemos afirmado (y seguramente levantando un poco de polvareda) que el presente (y futuro cercano) es deseable y necesario. Scolari (2008) se hace una pregunta muy interesante que nos hace ser más precisos a la hora de definir el proceso de mutación: ¿que está cambiando? El responde

de forma generalista afirmando que la forma del objeto, la forma de mediación cultural, ciertos formatos, estos enfoques no son otra cosa que diferentes miradas (tecnológica, cultural, comunicacional, semiótica) sobre un mismo proceso de mutación. Ahora bien, ¿se está en un proceso de mutación total en todos los aspectos? A mi entender, si agudizamos el registro del fenómeno que estamos analizando este proceso de mutación comienza a ser menos claros. El fenómeno digital y mediático, al menos el más extensivo, trabaja sobre la cultura popular: masifica, cosifica; además reproduce la lógica de la mercancía. De alguna manera el mecanismo que posibilita Internet, desplegado en un ámbito digital, no sufre sustanciales modificaciones respecto al viejo *broadcasting*. Esta continuidad más allá de los modelos, de alguna manera, parcializa las versiones anteriormente expuestas que afirman que todo está en estado de cambio. Más allá de la libertad aparente de este modelo denominado *nanocasting* de usuario productor y consumidor, la industria esconde mecanismos de funcionamiento difíciles de alterar. Desde una crítica frankfurtiana la sugerida libertad no es más que otra faceta (otra cara) de la dominación, a partir de la racionalidad instrumental<sup>3</sup>.

Para clarificar nuestra postura la hipótesis es arriesgada: hay mutación, pero de superficie y no de contenido. El núcleo duro sigue inerte. Igualmente, dicha transformación en la superficie es deseable y necesaria, ya que desde un punto de vista optimista y parcial se ha ganado en participación y pluralidad.

Este es el contexto de los medios donde la experiencia académica se desarrolla.

## El medio digital como producción e interpretación de textualidades

Desde otro enfoque si ampliamos el concepto de medio digital y lo consideramos como un conjunto de prácticas de producción e interpretación de textualidades audiovisuales desplegadas en una lógica multimedial, ingresamos en el terreno de los contenidos, la narración y el relato. ¿Se están produciendo en esta esfera mutaciones considerables como las que supuestamente están teniendo lugar en Internet desde su advenimiento? ¿O bien en el terreno de la narración la mutación pasa a ser aparente? El principio de la narración es siempre el mismo: narrar constituye un modo de representarse el mundo. Como denomina Kelin (2007), lejos de toda ingenuidad el lenguaje construye el mundo y lo evalúa como nueva producción de lo real. Todo relato nace de la imperiosa necesidad del hombre de ordenar la experiencia real o imaginada y darle sentido. El relato ordena hechos y les da sentido a los mismos.

Ahora bien, nos interesa destacar como sostiene Zalba (2003) refiriéndose a Umberto Eco que en esta experiencia didáctica se constituyen lectores modelo. Asimismo Zalba (2003) despliega el concepto de contratos de lectura creado por Eliseo Verón. Estos dos conceptos son constitutivos de la dinámica planteada. Estas dos posturas ponen en relieve la cooperación interpretativa del lector (docente) con texto y la interacción con la forma textual. Asumen exclusivo valor el texto propiamente dicho y el acto interpretativo por parte del lector. Los estudiantes construyen contenidos que circulan por los más o menos tecnológicos artefactos emisores y reproductores. Más allá de tendencias narrativas como los microcontenidos expuestos por Igarza (2008, 2010) y la autoedición propuestas por el

usuario, coexisten distintos regímenes del narrar (Casetti y Di Chio; 1999) con distintas tendencias gramaticales ciertas y comprobables (Scolari, 2008). Adhiriendo a la reflexión de los mismos nos inclinamos por pensar que a nivel contenido de los medios digitales las regularidades y continuidades respecto a la cultura textual priman por sobre el proceso de cambio o el advenimiento de nuevas formas culturales pos-textuales. Puntualmente cuando analizamos las dos plataformas donde se soportan las actividades online de la experiencia académica (el blog y pinterest) aparecen diferentes regímenes narrativos. En el caso del blog nos encontramos con una exaltación de la dimensión textual, mientras que en el caso de la red social Pinterest, predomina la exaltación del régimen visual, en tanto que es una plataforma especializada en la gestión de imágenes. Pensando en ambos instrumentos el blog oficia a modo de *portfolio proactivo* donde se expone y se hace visible el proceso de diseño, mientras que *Pinterest* oficia como una colección que sirve de modo satelital a ensanchar el universo de cultura visual consumida, proceso que se desarrolla en forma simultánea a todo proceso de diseño.

Establecidos los lineamientos generales del contexto digital en que tienen lugar las clases en línea este Entorno Virtual de Enseñanza y Aprendizaje (EVEA) abordaremos la dinámica del mismo y sus actores comprometidos. Lo haremos desde un enfoque crítico propio del analista. Necesariamente se filtrará la posición, irrenunciable, como observador y participe directo de dicha experiencia.

## Un análisis de la experiencia como dispositivo

Previo a definir el dispositivo caben algunas consideraciones que postula Deleuze (1990). El autor sostiene que lo que es posible decir y lo que es posible ver son absolutos históricos. Cada sociedad tiene un régimen de enunciación y uno de visibilidad, que impiden llegar a ver y decir más allá de un cierto punto. Asimismo, le otorga al pensamiento una posición muy relevante. Afirma que “pensar” es ocupar la brecha entre lo que se dice y lo que se ve, ya que nunca hay coincidencia entre una cosa y la otra. Ahora indagemos en qué es un dispositivo. Basamos nuestra posición en la definición de Deleuze (1990) quien sostiene que más que simplemente un soporte, una herramienta o un aparato tecnológico, más que una técnica, el dispositivo es una máquina relacional, una máquina diagramática, un diagrama maquínico. Es como una máquina de hacer ver y de hacer hablar. Así, el dispositivo coloca en conexión y en funcionamiento, elementos muy heterogéneos: se trata siempre de una articulación multilínea, una madeja compuesta de hilos visibles e invisibles, materiales e inmateriales de origen y naturaleza diferentes. Y estas líneas no delimitan o envuelven sistemas homogéneos por su propia cuenta (como los componentes del dispositivo) sino que siguen direcciones, trazan procesos que están siempre en desequilibrio, y que se aproximan, o se mueven lejos unas de otras.

Pensar esta actividad como un dispositivo implica poner el énfasis en las formas que se pueden detectar en su interior y sus posibles relaciones. La apropiación de los recursos materiales y tecnológicos, las acciones y estrategias que llevan a cabo sus actores principales, las posiciones que estos ocupan, las prácticas discursivas hegemónicas y las formas de representación son algunos de los componentes de este (y cualquier) dispositivo. Estos

componentes que aparecen como regulares son cambiantes y están en continua mutación. Sobre estas consideraciones vamos a trabajar. Este acercamiento como dispositivo nos permite formular una serie de preguntas con las que estamos satisfechos más allá de buscar su respuesta. ¿De qué forma se ejerce el poder en este dispositivo?, ¿quiénes son los actores principales del mismo?, ¿Cómo se construyen los discursos y enunciados hegemónicos?, ¿y las prácticas comunes?, ¿cuáles son las posibles articulaciones, derivaciones, variaciones, ramificaciones que existen a partir de esta actividad que se presenta como homogénea? Estas preguntas abren la posibilidad de articulaciones eventuales establecidas entre los componentes del dispositivo en un diagrama relacional variable. Por ejemplo, desmadejemos una serie de líneas o bien realicemos una serie de articulaciones posibles.

### **El funcionamiento de las clases de taller de diseño en el medio digital: los contenidos y la mutación como proceso de retroalimentación del proyecto**

Esta mediación en la instancia de taller se inscribe en el marco de una fuerte transformación tecnológica y dentro de la conocida por todos, aunque no ampliamente discutida, mutación del medio analógico al digital. Sin exponer las causas, el paradigma actual muestra nuevas tecnologías, y nuevas prácticas sociales. La re-distribución de los contenidos, y la implementación de estas innovación en el espacio taller, así como la estrategia didáctica abordada, a nuestro entender, responde a este análisis de la situación. La velocidad, la inmediatez y la atención sostenida por breves períodos, la multiplicidad y variedad de la información buscan ser resueltas a partir de la realización de estas clases bisagra. Asimismo esta modalidad online resuelve y posibilita la reflexión sobre el porqué de tal pieza y no tanto en torno a la misma pieza. En esta experiencia el objeto o la cosa física dejan de primar para adquirir mayor plano y dimensión el aspecto argumental de las propuestas. En consecuencia la solidez del objeto físico, su razón de ser, sus diferenciales se desdibujan. A nivel de los contenidos y su estructuración cada estudiante expone de forma diferente su producción por lo tanto se advierte gran variedad de formatos, recursos y estrategias. Los estudiantes realizan una puesta en escena donde prestan especial atención a la forma de narrar y la estructuración de los problemas que implica el uso de categorías específicas. De esta manera el contenido, la calidad del mismo y la justificación que construyen resulta clave. Todas las propuestas por parte de los estudiantes se enmarcan en pura estrategia comunicativa, y resulta necesario preguntarse por la visualidad propuesta y el diseño de dicha estrategia.

Una cualidad interesante de este dispositivo es la forma novedosa que propone de narrar el proyecto. Esta experiencia didáctica busca contribuir a pensar al proyecto como un argumento. Y dicha forma, al menos como docente, ha despertado mi interés. Me ha generado preguntas, en definitiva, ha despertado una increíble cualidad: la necesidad de enfatizar en la argumentación que es inevitable a todo proceso y proyecto de diseño. La misma necesidad se convierte en extrañeza si el problema de diseño, que necesariamente se estructura en términos diferentes a la solución que adopta, es el que valida el argumento. De esta experiencia se puede leer la urgente y necesaria incorporación de comitentes reales que intervengan en la negociación del sentido que todo argumento suscita y conlleva.

Respecto a la forma de estructurar el trabajo subido por parte de los estudiantes y las devoluciones por parte de otros estudiantes y docentes señalaría que es fundamental en ambos casos que los actores involucrados reflexionen sobre la pertinencia de las categorías que estructuran el problema, el nombre y su relación. Entre los aspectos formales a destacar mencionaría: la flexibilidad del orden, la jerarquía de elementos (a partir de sus distintas configuraciones posibles), su disponibilidad para ser leída, interpretada, “consumida” o “decodificada”. Asimismo se debe sopesar su pertinencia con el universo visual y reflexivo contemporáneo y actual que implique algún grado de novedad a los discursos disciplinares de índole académicos o profesional. Este enfoque disciplinar mixto anida en la actividad. En definitiva el ordenamiento del problema y su estructuración evidenciarán elementos gráficos pertenecientes y disponibles en un aquí y ahora, pero también interperlarán sobre un futuro posible. Simularán o trabajarán directamente con actores del seno social, y cada pieza y propuesta los interperlará desde diferentes ángulos convergiendo todos en un posicionamiento político-ideológico irrenunciable. Que el mismo se haga más o menos evidente forma parte del dispositivo de oscurecimiento o encandilamiento sobre el que nos montamos, pero siempre aflora y despunta.

Ahora bien, observamos que dicha empresa no es nada sencilla al calor de la proliferación fecunda y, asimismo, perturbadora, de tanto proyecto e imagen por doquier en el universo digital. En el fragor de tanta confusión reinante el dispositivo textual y visual que se monta en tanto aparato de justificación de una estrategia comunicativa se vuelve un ámbito de libertad y resistencia. Ahora bien... ¿assume una forma novedosa? Esta forma diferente a la presencial, pero necesariamente complementaria, no es excluyente de discursos autoritarios, limitados o altruistas, por el contrario es un espejo del taller presencial. O sea que si en el mismo estas lógicas se reproducen, las mismas aparecerán en este entorno virtual o plataforma pero bajo otras modalidades. Sin embargo es el espejo rojo –empañado– que deforma y estabiliza la oralidad reinante en los ámbitos que produce el taller presencial, dejando a modo de marca indeleble la ida y venida, la marcha y contra marcha (propia del vaivén y de los péndulos) e inherentes a todo proceso proyectual.

Esta experiencia rompe el mito respecto al tiempo. El sentido común cree que virtualizar ciertas acciones como una clase presencial confiere más tiempo, mientras que nuestra experiencia nos da la pauta de que realizar la actividad lleva un tiempo específico, dedicado, atento. No es la cantidad de tiempo lo que está en juego, sino su calidad. Retornemos a la fotografía que sirvió de marco para contextualizar esta época. Si bien los hábitos de consumo y la experiencia parece exaltar la individualidad por sobre el colectivo este es otro mito a derribar: la experiencia virtual en nuestro caso sirvió para fortalecer lazos, y reforzar el concepto de comunidad. Es cierto que ese amalgamamiento también se complementa con las clases presenciales que operan como actividades centrales en el dispositivo propuesto: son las clases que nos permiten retomar la actividad online y agregarle una nueva capa de sentido.

El grado de exposición del objeto en el entorno virtual dista del presencial. No es igual el acercamiento a la cosa diseñada en ambos ámbitos. En el entorno virtual el sentido del tacto y del olfato queda reducido, la cosa no se puede manipular, tocar y prima la imaginación. Si bien tenemos un acercamiento desde el sentido de la visualidad, estamos ante réplicas de la simulación entendiendo que aún lo entregado al final del ejercicio es la

simulación de productos y objetos que podrían intervenir en el seno social. Veamos aquí toda una declaración de principios del propio ejercicio marco de esta actividad. “Estas actividades –refiriéndose a la actividades online– se relacionarán tanto con el proceso de diseño llevado adelante en cada proyecto como con el material relevado en las etapas previas de los mismos”. En esta frase se define que las actividades on-line tiene su correlato con las actividades presenciales de taller. Ofician de complemento de amplificación pero nunca sustituyendo a la actividad presencial.

A modo de palimpsesto el proyecto acumula capas de significación, que se superponen y actualizan con cada intercambio. El valor de las palabras (orales en el taller presencial y estabilizadas y convertidas en escritura en el taller virtual), que leídas se traducen a voces, es desigual, y afortunadamente abren espacios inesperados, al ser reinterpretadas por los estudiantes. Lejos de clausurar el sentido lo magnifican. Esto tiene lugar más aun cuando ocurre el desentendimiento, el ruido, la incomodidad de leer la interpretación del otro sobre la propia propuesta proyectual. Cuando a partir de la lectura del estudiante afloran en él nuevas preguntas o múltiples ensayos que, desafío mediante, se traducirán en respuestas, la actividad tuvo su razón de ser.

La estructuración de la información que los estudiantes deciden mostrar, si bien tiene un continente y un marco que son los lineamientos propuestos para la clase y un soporte digital donde se sube el material, debe apelar a la persuasión como meta. Al referiros al armado de esa construcción no podemos soslayar los materiales más diversos: audio, video, imágenes referenciales, diagramas, esquemas. La habilidad del estudiante radicará en convertir y utilizar este material de forma provechosa para conferir riqueza conceptual, consistencia, coherencia y espesor a su propuesta.

Según Igarza (2008) la brevedad y la inmediatez son parte del universo mediático en la actualidad, donde prima la convergencia de medios. Estos blogs generados de preponderancia visual y textual no pueden ser la excepción. Evidentemente la tensión dialéctica entre “síntesis” y “desarrollo” de una propuesta es una constante, y debe impulsarse por parte del docente a los fines de consolidar y promover cuáles son los canales explicativos más certeros. En esta línea la superación de estos dos elementos de este par dialéctico resulta esclarecedora e implicará un ordenamiento y un desglose premeditado por parte del estudiante. El rol de guía del docente radica en la detección de formas novedosas de relato que el estudiante propone para “contar” su proyecto.

Analicemos el rol y las implicancias del docente. En sus intervenciones el docente busca que el estudiante reflexione sobre el público al que va dirigido, el tipo de contenido y los actores sociales con los que pretende relacionarse a través de su propuesta de diseño. Sobre el andamiaje teórico sobre el que se articulan las devoluciones es importante el manejo de diferentes bibliografías de diseño por parte de los docentes. En esta línea cabe mencionar el recurrente uso a la teoría de los sistemas que Mazzeo e un libro de reciente publicación (Mazzeo, 2017). También además de bibliografías, resulta clave la cultura y nivel de conocimiento de casos de diseño (ya sea en su fase de proyectos o bien de implementaciones). Este bagaje cultural y visual se convierte en fundamental a la hora de acompañar al estudiante en su proceso.

Cada devolución puede funcionar de forma autónoma y, también, comprenderse como un sistema relacional. Es este último mecanismo el que la actividad busca fortalecer enten-

diendo que es en el mismo donde se activa la crítica como método de procedimiento. Las devoluciones buscan indagar en aspectos formales y conceptuales, pero principalmente pretenden generar nuevos interrogantes, impulsar a explorar lugares recónditos e inexplorados y generar las incertezas necesarias de todo proceso proyectual. Nos enfocamos en la narrativa. El resultado a la clase siguiente es un producto comunicativo construido a través de la interconexión de los relatos de distintos protagonistas (docentes y estudiantes) que tienen tipos de vínculo diferente con el trabajo propuesto, pero todos formamos parte del seno de la sociedad y estamos constituidos por el lenguaje, el mismo nos constituye como sujetos hablantes y hablados.

El resultado final del proceso expone un despliegue cronológico, una dimensión que opera como la superposición de capas de significación. Las múltiples voces y su retroalimentación van tallando huellas sobre el proyecto, mientras que el estudiante oficia como un reconstructor dándole sentido a los hechos. La reconstrucción se observa en el taller presencial a la clase subsiguiente. El taller desde esta propuesta se vuelve territorio deslocalizado: acontece en un espacio físico determinado, pero también se emula bajo otros ámbitos físicos que habilitan el florecer o marchitar de ciertas conductas, el amplificar o susurrar de ciertas voces, el usar de forma esplendorosa o pueril al lenguaje.

Exige prestar exclusiva atención los términos elegidos por los estudiantes y los docentes para narrar y describir. Los términos del lenguaje suelen ser en ambos casos selectivamente elegidos. Los mismos generan sentido que desplegado en una dimensión cronológica, a través del desarrollo de la sucesión temporal, pueden advertir (según la astucia del lector) la mutación en los planteos del proceso de diseño. Los lectores recomponemos la sucesión temporal propuesta asignándole sentido a los hechos planteados y le imprimimos un nuevo sentido al relato. Esta práctica en el entorno virtual no posibilita la repregunta que el taller presencial confiere instantáneamente para comprender el sentido inicial propuesto. Esa letanía abre espacio a la abstracción y la imaginación como recursos que el docente y otros estudiantes activan a la hora de plasmar en otro relato narrado su “devolución” del producto expuesto.

Si analizamos en detalle la estructura de cada clase online en los trabajos que se cuelgan a la red y que los estudiantes y docentes ponen a disponibilidad y se echan a su suerte podemos advertir como mínimo dos narradores. Un narrador que desde la elección de imágenes y textos subidos, desde su edición y concatenación en relatos selecciona qué contar y que no contar respecto a las posibles articulaciones del siempre polifónico enunciado arrojado al plástico y maleable entorno cultural del taller. Este es el narrador principal, con cierta posición ideológica clara, y una evidente finalidad: desplegar el sentido de su propuesta, en varios de sus sentidos sociales, más allá del universo gráfico.

También existen subnarraciones, que son las cosas no dichas, las exclusiones. Lo que no se dice también forma parte de la propuesta y despliega un significado relevante. Será entonces el docente quien deba rastrear aquellas omisiones y detectar e inferir si son adrede o directamente no forman parte del proyecto del estudiante porque este no las puede ver. No forman parte de sus competencias. El repertorio de posibilidades del estudiante quedaría desde este punto de vista reducido a aquello que el docente logra advertir y leer en su propuesta. Esta peligrosa forma de construir la relación docente-estudiante debe ser todo el tiempo sopesada por el docente, y hacer esfuerzos enormes por alentar las propuestas

del otro, sin invocar o imponer su cosmovisión del mundo. Aunque este mecanismo es inevitable es interesante que al menos se vuelva objeto de reflexión y se haga evidente por parte del docente.

A partir de las lecturas consideramos que lo interesante del planteo es la desterritorialización y, asimismo, el desligamiento parcial de la relación docente- estudiante que se repite a modo de dispositivo en el escenario analógico generando un nuevo espacio de oportunidad para el estudiante. Esto puede posibilitar un despliegue novedoso e inédito que excluye los frenos inhibitorios de cualquier relación interpersonal cara a cara. La relación estudiante-docente se tensa. Lo interesante de la desterritorialización radica en hacernos reflexionar sobre la producción desde otra óptica, a través, de un universo que borra al interlocutor, pero el mismo se hace presente desde su propia voz hecha escritura. Esto genera posibles relaciones que el estudiante intenta reponer combinando las diferentes piezas que el docente le propone. La estrategia expositiva tiene más que ver con aspectos topológicos y relacionales que con un relato lineal, más allá de los posibles acentos y ritmos propios de los relatos lineales. La devolución escrita, a modo de rompecabezas, va configurando su sentido en el momento que se va completando.

Según nuestro criterio un relato bien logrado, abre preguntas y al mismo tiempo las responde, instruye y de forma lúdica debe predisponer a los otros (docentes y otros estudiantes) a corroborar aquello que se dice proponer, además de producir efectos extra, sobrepasar los límites del continente propuestos en las consignas. Rebasarlas con la finalidad de volver lábiles los restrictivos límites de toda instrucción o consigna.

El estudiante hace interactuar múltiples elementos: preguntas, conceptos, presupuestos, elementos textuales, gráficos, materiales diversos, etc. La edición se convierte en un recurso vital para construir el relato. Analizarlo en detalla se vuelve el mayor valor de la experiencia de taller amplificado y virtual. El taller mediante simulaciones y el taller mediante el diálogo son los principales aportes de este derrotero de clases online.

La secuencia en la edición suele contemplar una jerarquización que suele estructurarse bajo un orden lógico y cristalizado. Esa convención en la definición de las partes puede y suele clausurar lugares fértiles de exploración proyectual. En cada exposición se va construyendo un mundo a partir de la descripción del universo de trabajo. Si bien la estructura narrativa no se repite en ninguna propuesta, ni devolución, existen regularidades. Estas regularidades con variables sutiles que tienen que ver con algunos cambios que se van realizando a medida que avanza el proceso de trabajo. Considero como aporte la necesidad precisa de derribar y combatir estas regularidades que de forma infructuosa igualan procesos de diseño desdibujando su propio recorrido, y forzando otros caminos, trazados por otros sujetos, por otras lógicas de producción.

La forma del dispositivo permite que queden plasmados a modo de huella los avances y las instancias del proyecto. Se evidencia entonces cómo luego de ciertas clases la propuesta va evolucionando. Los cambios, clase a clase, se vuelven inexorables y necesarios: si se decide participar aquello que se subirá necesariamente será nuevo, no habrá sido visto. Cómo fenómeno generalizado puede decirse de esta experiencia que, desde que surgió, masifica y amplía los límites del intercambio entre docentes y estudiantes que deja latente, a modo de estela, el devenir del co-proceso proyectual establecido entre ambos. Leer la estela, seguirla por una distancia considerable permite entender el producto cultural del intercambio.

Es interesante que el docente pueda detectar e indagar en las instancias y las grietas en que el proyecto sea gramaticalmente certero, novedoso y muestre algún tipo de posibilidad de desarrollo. Ahora bien si estos lugares son lugares comunes, anacrónicos o están suficientemente vistos y explorados, la utilidad del dispositivo gramatical y retórico se vuelve redundante e imprecisa convirtiéndose en una herramienta coercitiva. Los planteos más abstractos e integrales aparentan mayor fertilidad que aquellos figurativos, descriptivos y que no dan lugar al deslumbramiento del lector. La consigna de las clases online, en definitiva, no lo dicen, pero evocan a que la instancia textual propuesta por el estudiante seduzca, enamore, posibilite la imaginación de aquello que aún no está creado.

La mayoría de los textos y comentarios suelen estar acompañados de algo que está por detrás, algo que es opaco. Esto es precisamente la cuestión ideológica, precedente a toda estrategia. El mecanismo de desocultamiento implica un “docente-lector” ávido, ya que lo omitido puede y suele ser material fértil de trabajo. Mazzeo retoma la cuestión ideológica que sostiene siempre existe por detrás de las propuestas de enseñanza. La autora sostiene que los “...saberes, escenarios y actores son atravesados por posicionamientos ideológicos personales, institucionales y sociales sobre el Diseño y sus prácticas. De la forma en que asumamos su existencia dependerán las nuevas propuestas de enseñanza del Diseño” (Mazzeo, 2017, p. 16). El docente busca evidenciar... aunque en un acto se sensatez debería también evidenciar desde que punto de vista y cosmovisión está abordando el trabajo del otro. Lejos de los imperativos como modo de devolución, acto tentador desde un posicionamiento verticalista y de alguien que se cree custodio del saber, podría abrirse desde este dispositivo el valor del disenso y del conflicto como fortaleza. La aporía significa contradicción que no puede resolverse: un conflicto que resulta sin solución. Si basamos la experiencia en la noción de consenso reforzamos un argumento esencialmente conservador. Esto es así porque sirve a aquellos que están en posiciones dominantes (de privilegio) en este caso el docente. Justamente las carreras proyectuales anclan su andamiaje teórico y comunicacional en la idea de consenso, y no en la idea de conflicto, que sugiere mayor potencialidad y una posible transformación y modificación de las relaciones sociales existentes y el *status quo*.

Sobre la capacidad o incapacidad de transformación del medio, según Foucault (1966) cada episteme sujeta y condiciona a los individuos a dispositivos de poder, condenándolos a existir sometidos y carentes de autonomía respecto a sus propios intereses y deseos. Esto pone de manifiesto su propia incapacidad de reflexionar sobre su propia finitud, su objetivo, convirtiendo a los sujetos en sujetados, en vez de seres actuantes con capacidad de transformación en la sociedad. Al hacer evidente el funcionamiento de este dispositivo y que es la cuestión ideológica la que está por detrás del mismo buscamos contribuir, en un sentido, a posibilitar la transformación y el cambio que desde la perspectiva foucaultiana quedaría clausurada.

## El modelo comunicativo detrás de esta experiencia

Desde una óptica puramente comunicativa la interpretación que las interactuantes hacen de la propuesta subida es el efecto de las múltiples interacciones entre distintos puntos de

vista y no sólo de la enunciación propiamente dicha. En esta línea la actividad se basa en el esquema de la comunicación discursiva propuesto por Bajtín (2008 -1979-) y Benveniste (2004 -1966-, 2004 -1974-), que se diferencia del esquema emisor-mensaje-receptor que trabaja el estructuralismo comunicacional.

Para definir el esquema de la comunicación discursiva propuesto por Bajtín y Benveniste, y sus diferencias con el esquema de comunicación que trabaja el estructuralismo, ante todo, debemos remontarnos a las entrañas de la historia de la semiología. El esquema de la comunicación discursiva es superador al esquema de la comunicación estructuralista. Definiremos entonces los componentes del mismo y develaremos las diferencias y las mejoras (me atrevo a valorarlo) que este esquema supone.

El esquema de la comunicación discursiva, o de la teoría de la enunciación, plantea como unidad mínima de sentido el enunciado, que a su vez es la unidad del discurso. En cambio en el esquema estructuralista la unidad mínima de sentido es el signo, que en su conjunto con otros signos forman un mensaje. En este esquema, para que haya comunicación posible los participantes del mismo deben compartir un código, que es la lengua. Es un sistema donde prima la inmanencia y la igualdad. Sin embargo veremos que ocurre en el esquema de la comunicación discursiva: el sentido no lo da la lengua, ni ese sentido es igualitario, ni inmanente, sino que está dado por los participantes. Las teorías de la enunciación se centran en las situaciones comunicativas concretas: el aquí y ahora del discurso. Esto supone el pasaje de la instancia de la lengua como código, al lenguaje como discurso. Por lo tanto afirmamos que en la teoría de la enunciación el lenguaje deja el laboratorio para pasar a formar parte de la realidad: la comunicación humana.

El esquema discursivo está compuesto por dos figuras: la del enunciador y la del destinatario, y supone un diálogo constante, un intercambio simultáneo, un protagonismo doble. Ambas figuras, la del enunciador y la del destinatario son activas y el destinatario no es necesario que exista como figura que recibe y devuelve un mensaje, sino que la postura de respuesta del destinatario está presente en el enunciado, antes de ser formulado. Asimismo, lejos de ser un oyente pasivo es un constructor activo de nuevos significados. Aquí radica una diferencia significativa respecto al esquema estructuralista donde existe una situación desigual. Hay una figura que es un emisor que es activa. Y del otro lado, hay un receptor que es pasivo: debe traducir, entender, comprender, ese mensaje y devolver una respuesta, pero no forma parte del mensaje.

Habiendo expuesto las diferencias sustanciales entre ambos modelos, ahondaremos al interior del esquema discursivo para esclarecer una distinción entre Bajtín y Benveniste. Si bien ambos coinciden en que el sujeto produce enunciados. Bajtín, afirma que el esquema discursivo tiene lugar dentro de los géneros discursivos, que define como un tipo relativamente estables de enunciados dentro de cada esfera de la comunicación humana. Como lo géneros discursivos son sociales e históricos las figuras de enunciador y la del destinatario también son consideradas como sujetos sociales, mientras que Benveniste los entiende como sujetos individuales. Bajtín a su vez complejiza la noción de enunciado. Este distingue tres componentes en los enunciados, que son: el contenido temático, el estilo y la composición, y define tres tipos de enunciados: los individuales (del sujeto), los neutros (de la lengua) y los ajenos (sociales).

Como reflexión final, el esquema estructuralista infelizmente ilusiona dando la sensación de que la comunicación puede ser lineal, precisa, teledirigida y controlable. Conlleva esa idea utópica de eficacia, transparencia y claridad. Antepone el esquema discursivo como un proceso complejo, multilateral y activo de la comunicación entre individuos, que contempla el ruido y el malentendido como formas de comunicación. Si bien este esquema se ajusta más a la realidad, curiosamente dentro de las disciplinas proyectuales, y me animaría a aventurar que desde el sentido común (que como sabemos es el menos común de los sentidos), el esquema estructuralista parece tener mayor validación.

Todo relato tiene una intención, un hacer y un hacer-hacer (lejos de cualquier inocente creencia en la neutralidad). En la instancia de recepción es donde se consume el fenómeno. La comunicación en tanto posibilidad de comprensión, involucra al sentido. No hay un relato total. Tanto el que relata como quien consume el relato deja, inexorablemente y no de forma adrede, cosas afuera. Las competencias individuales y las condicionantes sociales influyen en nuestra capacidad de negociar con el texto. La estrategia expositiva que involucra aspectos visuales y textuales conforma el texto. El texto dice y el lector atribuye sentido, el cual se negocia. El texto tiene una intencionalidad, y a su vez es encuentro o desencuentro. Lo que el texto puede decir tienen que ver con el contexto. El género, la clase social y la época son limitantes. No existe un sentido único. El narrador con el poder que le compete narra, lo que le implica urdir la trama: hacer llorar, reír, emocionar, esperar, etc. Es a la comunidad académica, integrada por docentes y por el resto de sus compañeros con ciertas competencias a quienes el texto interpela. Deben entonces prefigurarnos e imaginarnos como espectadores ávidos de lectura, capaces de interpretar el polifónico sentido de las palabras, y sobre todo con la vara alta, esperando que el diseño como tal trasgreda los límites de un continente estrecho que muchas veces la sociedad delimita en un hacer explícito y en su no hacer (en su acción o inacción).

Más allá de la conocida sintáctica y semántica nos interesa la gramática. Específicamente la construcción de esa gramática que por ende se define como programática. Sin embargo creemos que la atención debe correrse de la formulación de los programas y posicionarse en los actores implicados, directa e indirectamente, en dichos programas. Cuando proponemos el posicionamiento de los mismos nos referimos a una participación directa, no a la ponderación de los mismos por parte del profesional, dado que dicha actitud promueve una nación verticalista donde la figura del diseñador es la que decide. La sustitución del docente en vez del comitente, hace asumir un lenguaje heredado y un punto de vista borroso. Hablar la lengua del otro, no hace más que agrandar el hiato entre los interlocutores. La simulación de diálogo entre docentes y estudiantes, no hace más que convalidar la máscara alejando a los intérpretes reales –verdaderos beneficiarios (o no)– de las mieles de un trabajo académico –que sustituye al profesional– respecto a su comunicación. La transferencia sería entonces el vehículo, aquel que daría andamiaje a la acción, y no la haría flotar en la entelequia de las justificaciones intradisciplinarias alejadas de toda transformación directa de la sociedad en la que interviene.

Fiorini y Schilman (2009) reponen en un escrito dos aportes de Arfuch (1997) que considero sustanciales para comprender la dimensión de esta empresa. Por una parte el valor de la figura de Bajtín quien concibe la comunicación como un ida y vuelta, un intercambio simultáneo con doble protagonismo, y por otra parte, la de Derrida quien valora la deriva,

el desvío y el malentendido como posibilidades mismas del lenguaje –de los lenguajes– y por ende de la comunicación. Esta doble valoración sirve para desterrar el mito de la comunicación, feliz, eficaz y certera, en tanto imposible. Justamente esta experiencia didáctica se basa en estos dos principios y pone de manifiesto la imposibilidad de la comunicación teledirigida y objetiva.

## **Reflexiones finales. Resonancias, posibilidades y propuestas**

Al calor de las distópicas reflexiones sobre el porvenir tecnológico, que se exponen de forma cabal en la serie *Black Mirror*, que observo como futuro no deseado (pero cercano y posible) quiero dejar plasmadas los aciertos y las críticas hacia este dispositivo didáctico. La experiencia académica que venimos desarrollando pone en crisis, cuestiona y re-interroga los siguientes campos:

- El campo de la reflexión crítica y colectiva.
- El campo de la interacción y las mutaciones interpersonales.
- El campo de los procesos de diseño.

Es sobre estos tópicos sobre los que hemos problematizado en este ensayo. Se implementa un dispositivo distinto al taller presencial desde su forma, pero bastante similar respecto a su funcionamiento donde se reproducen métodos y prácticas de taller presenciales pero donde aparecen grietas y emergentes, brindando un espacio y un sentido único de oportunidad. La propuesta académica es una instancia de simulación, una actividad que emula a la práctica que ocurre en el taller de diseño aunque habilita otras posibilidades que se aprovechan parcialmente. Entre las posibilidades que se observan podemos mencionar dos que son clave:

- El desarrollo de la retórica textual como virtuosismo de la virtualidad.

En esta actividad propuesta tiene preponderancia la dimensión del logos y del lenguaje. Este dispositivo didáctico se basa en la articulación de las palabras, las imágenes y las construcciones gráficas como mediación dialógica. Según sostiene Iglesia (2010) los problemas se formulan en un lenguaje predominantemente textual (con palabras) y el resultado de diseño (refiriéndose al diseño gráfico puntualmente) es predominantemente visual. Este dislocamiento que Iglesia hábilmente detecta para la instancia de comitente-diseñador, se hace evidente en el taller y también en esta experiencia didáctica. La interacción entre docente-estudiante anida predominantemente bajo la dimensión del logos y del lenguaje textual. Es en este intercambio de palabras y saberes donde germinan y maduran propuestas de diseño. Es, asimismo, el trabajo de traducción donde se enriquecen las propuestas y contrapropuestas de los estudiantes. La noción de estrategias expositivas, de ambas partes, se vuelve clave y la escritura y justificación de los proyectos se convierte en estrategia retórica con fines persuasivos. Como sostiene Cecilia Iuvaro (1987) la retórica nunca es nula. En este caso la retórica se vuelve motor del proyecto de diseño, y no de una pieza específica

de comunicación o de una situación particular. Es la operación persuasiva donde se engendra el proyecto, también está presente en todas las etapas subsiguientes a la argumentación inicial. Estas etapas son la producción, la distribución y el consumo.

Uno de los mayores aciertos es el dislocamiento y el cambio del punto de vista sobre el proyecto de diseño que se está desarrollando en el curso. La calidad de la redacción hace al argumento. Con un bajo nivel de sofisticación técnica el objeto de diseño se abre y posibilita un arista que muchas veces en los talleres presenciales queda subsumida y es el valor de nutrir de argumentos textuales al proyecto a diseñar a través de la navegación por los avatares de la lengua, y la obligatoriedad de volcarse en un dispositivo específico que implicará múltiples lecturas, argumentaciones y contraargumentaciones también textuales. Como sostiene Buchanan (1895), el diseño sólo puede considerarse diseño cuando existe un argumento por parte del diseñador que lo pone en esos términos. La definición de si algo es diseño o no lo es, radica en la voluntad de quien lo crea. Desde esta óptica si alguien dice que algo está diseñado ya le otorga la condición de ser objetos de diseño. Es en este planteo donde la argumentación, y por ende la retórica se vuelven puras herramientas de transformación. La retórica es un arte de modelar la sociedad, modificar el curso de los individuos y comunidades, y establecer los patrones para nuevas acciones (Buchanan, 1985). Lejos de la lógica axiomática esta plataforma despliega la posibilidad de estructurar reflexiones, ordenar pensamientos y estrategias que, como opera el lenguaje, de repente encuentra su gramática propia. Es en la combinatoria y la astucia en el modo de estructurar y mostrar los elementos producidos donde radica la originalidad del dispositivo generado. Es una experiencia dialógica que contrapone distintas racionalidades que se encuentran a partir del valor del argumento como sustento de lo posible. Klein (2007) sostiene que distinguir y describir la actividad narrativa, o sea las operaciones que permiten que un hecho se organice en una trama, y la estructura o recursos narrativos del relato, ayuda a transformar al lector ingenuo en un lector crítico. Un lector crítico a medida que explora las piezas es capaz de adquirir un dominio del relato, para descubrir la multiplicidad de niveles de significado que lo constituyen. En definitiva el EVEA propuesto es un combinación de argumentación retórica textual y visual que a modo de ensayo se reinventa contra los formatos de educación a distancia convencionales (sistemas para la creación y administración de cursos) que operan con plataformas y *softwares* estandarizados. La otra posibilidad que habilita esta experiencia, aunque de forma parcial y con cierta crítica que plantearemos a modo de mejoramiento del dispositivo es:

- La posibilidad y el desarrollo de generar nuevos lenguajes paratextuales y paravisuales a modo de sintetizar investigaciones, reorganizar elementos de una propuesta y hacer visibles diferentes fases y elementos en un proceso en ejecución.

En cierto sentido, la instancia que se desaprovecha es la de complejizar aún más el dispositivo a fin de des-dispositivar el modo de funcionamiento del mismo. Del dispositivo deberían advenir diferentes formas de narrativa, no solamente predominantemente textuales o visuales basadas en las reglas y buenas prácticas del diseño de información, sino otras inexploradas que pueden contener narrativas audiovisuales, múltiples plataformas de in-

teracción y/o diversas mixturas hipertextuales e hipervisuales. Indagar en nuevos órdenes narrativos, crearlos desde el grado cero aparecen como deudas pendientes.

Diseñar nuevas consignas en este contexto de medios es el desafío pendiente y donde podrá superarse el horizonte hoy conocido. Queda pendiente el desafío de seguir proyectando estos espacios virtuales y su funcionamiento. Un artefacto experimental desarrollado por Ken Issacs sirve de antecedente de las posibilidades que el dispositivo de clases on-line (entorno virtual) montado a fin de complementar el taller presencial puede asumir. El proyecto de Issacs se denomina “Caja del Conocimiento” y data de 1962. El mismo es un entorno-espacio cuya finalidad es la de vivir y experimentar la “cultura”. Este consiste en un cubo equipado con veinticuatro proyectores de diapositivas y proveedores de audio. Era un dispositivo pre-internet para transmitir narrativas de una manera no lineal; un ambiente inmersivo que cuestionaba los modelos “pasivos” de transmisión de información. Retomamos esta propuesta no por su vigencia ya que es un artefacto demodé, sino por lo rutilante y novedoso que fue para su época. El mismo habilitó extender los límites de lo conocido y con más precisión pensar formas novedosas y posibles de transmisión de conocimiento. ¿Cuál será la forma futura del dispositivo didáctico que nos ocupó en este ensayo? A modo de crítica si retomamos el título del ensayo (“Taller-mediante”) el taller confiere herramientas, mediatiza, vehiculiza formas de hacer diseño. Sobre el tipo de formas de hacer diseño considero que aún restan debates, que en un futuro más próximo que lejano, deben ser estoicamente asumidos por el conjunto de la comunidad académica y profesional. Creemos necesario proponer el pasaje del Taller-mediante al Taller-itinerante que pueda asumir diferentes formas. Lo importante es que la forma no se establezca porque de esa manera cuando el dispositivo se cristaliza quedan congelados los actores y las formas de funcionamiento. Aquellos sujetos invisibilizados quedan en una posición absolutamente de desventaja.

En esta línea, como mayor crítica, podríamos proponer un sistema más abierto que utilice y amalgame diferentes plataformas y estrategias digitales. El objetivo que debe primar es el de desdispositivar. La mayor debilidad de la propuesta es su hermetismo, y ciertos hiatos que se abren entre las diferentes racionalidades que aparecen confrontadas entre los distintos actores involucrados. Detectamos, también, cierta abundancia y reiteración de estrategias textuales pero que no contemplan las preguntas y la interrogación como mecanismo desarticulador de realidades existentes. La potencia en la pregunta radica en la posibilidad de múltiples respuestas, por ende en activar mecanismo de investigación sobre diferentes temáticas, que de otra manera quedarían obturados. También podríamos describir que muchas veces aflora cierta redundancia entre lo que se dice y lo que se muestra. Es un dispositivo parcial que solamente retoma algunas de las múltiples posibilidades de acción e interacción con el medio digital. Habilita la crítica colectiva aunque teledirigida a cada proyecto. Las estrategias expositivas se ponen de manifiesto, de un modo condicionado que asume validez en el mismo dispositivo. Es una herramienta en construcción. No puede seguir operando igual y debería poder asumir la horizontalidad que como virtud las nuevas tecnologías ponen en relieve y, justamente, le discuten a los viejos paradigmas tecnológicos.

Sobre el cuestionamiento a la inserción profesional que el dispositivo posibilita nos interesa a modo de cierre plantear algunas reflexiones. La inserción y el accionar profesional

del diseñador, salvo excepciones, está sometida a las leyes del mercado. ¿Debe el mercado ser el único legitimador de la programación vigente en las prácticas de diseño que se desarrolla en la Universidad? Debates culturales y políticos son necesarios para responder esta pregunta. Sin embargo, no es la intención de estas líneas de reflexión y análisis avanzar sobre el mismo sino dejarlo planteado y sugerido. Creemos y consideramos que debatir sobre la didáctica del proyecto es inevitablemente un problema que implica el hacer del diseño, su rol en la sociedad e inevitablemente conlleva un posicionamiento ideológico, lo que lo convierte innegablemente en una cuestión política. Poner a disposición esta experiencia académica y sus alcances pretende, en última instancia hacernos reflexionar sobre el rol del diseño en la sociedad y los actores involucrados, comenzando por la relación docente-estudiante. Creemos necesario incorporar la mediación entre el diseño entendido como actividad cultural –capaz de transformarla– (Longinotti, 2007; Arfuch, 2009; Mazzeo, 2017) y el diseño como actividad productiva capaz de pensar el desarrollo (Galán 2011; Dalle 2017). En la mixtura de ambas propuestas se podrá integrar un diseño que no deposite tanto su razón de ser en su faceta de transformación cultural sino también en su vertiente y capacidad productiva, su contracara económica.

Además de exponer la dinámica de dicha experiencia se han propuesto nuevos interrogantes y tentativas y provisorias lecturas que buscaron reflexionar en torno a una experiencia novedosa. Con esta experiencia y su análisis crítico buscamos constituir el sustrato suficiente, aunque nunca necesario, para plantear futuras formas disciplinares que impacten en la elaboración crítica, teórica y práctica de la disciplina y en la futura inserción profesional de los estudiantes. En síntesis y a modo de cierre, este híbrido virtual-presencial se planteó como una estrategia tendiente a pensar nuevas formas de hacer diseño. Así como valoramos su puesta en funcionamiento, creemos también necesario volver a pensarlo. Desdispositivar aquel planteo será necesario para seguir imaginando y soñando una didáctica del proyecto innovadora y necesaria presta a construirse. ¡Larga vida a la propuesta, y bienvenida su reinención! El desafío queda latente.

## Notas

1. La socialización es un proceso por el cual el individuo acoge los elementos socioculturales de su ambiente y los integra a su personalidad para adaptarse en la sociedad. También, es la asunción o toma de conciencia de la estructura social en la que un individuo nace, y aprende a diferenciar lo aceptable de lo inaceptable en su comportamiento.
2. Marshall McLuhan (1911-1980) fue un profesor y filósofo canadiense reconocido como uno de los fundadores de los estudios sobre los medios. Ha pasado a la posteridad como uno de los grandes visionarios de la presente y futura sociedad de la información. Durante el final de los años 60 y principios de los 70, McLuhan acuñó el término *aldea global* para describir la interconexión humana a escala global generada por los medios electrónicos de comunicación. También es reconocida su sentencia “*el medio es el mensaje*”.
3. En la teoría crítica, la racionalidad instrumental se considera a menudo como una forma específica de racionalidad que busca los medios más eficientes o más rentables para alcanzar un objetivo específico. Según Adorno y Horkheimer la forma de producir mer-

cancias en la industria cultural es similar a la de la producción de otras mercancías, con la particularidad de la apariencia de las masas como consumidoras. La industria cultural, sistema estrictamente reglado, favorece el control y la sumisión de las capas populares. La diferenciación, el caos y la heterogeneidad cultural son desmentidos cotidianamente por los hechos, y constituyen un sistema con reglas tendiente a la uniformidad. Esta reducción de la heterogeneidad para establecer igualdades abstractas, esta falsa equivalencia, reproduce el sistema capitalista de dominación y las condiciones sociales de la explotación.

## Bibliografía

- Arfuch, L. (1997). El diseño en la trama de la cultura: desafíos contemporáneos. En *Diseño y comunicación. Teorías y enfoques críticos*. Buenos Aires: Paidós.
- Arfuch, L. (2009). Ver el mundo con otros ojos. Poderes y paradojas de la imagen en la sociedad global. En Arfuch, L. y Devalle, V. (2009) (comps) *Visualidades sin fin. Imagen y diseño en la sociedad global*. (pp. 15-39). Buenos Aires: Prometeo libros.
- Bajtín, M. ([1979] 2008). El problema de los géneros discursivos. En Bajtín M. *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Benveniste, E. ([1966]2004). *Problemas de lingüística general, t. I*. México: Siglo XXI.
- Benveniste, E. ([1974]2004). *Problemas de lingüística general, t. II*. México: Siglo XXI.
- Buchanan, R (1985). Declaration by Design: Rhetoric, Argument, and Demonstration in Design Practice. *Design Issues*, Vol. 2, No. 1, pp. 4-22. Published by: The MIT Press.
- Carlón, M. (2004). Sobre lo televisivo. Dispositivos, discursos y sujetos. Buenos Aires: La Crujía. “El lugar de los dispositivos en los estudios sobre televisión”.
- Dalle, L. (2017). Diseñar el desarrollo, desarrollar el Diseño. De las políticas públicas de diseño a los artefactos del diseño de información. (Argentina, 2003-2013). (tesis de maestría) Universidad de Buenos Aires, Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, Maetría en Diseño Comunicacional, Buenos Aires, Argentina.
- Deleuze, G. (1990). ¿Qué es un dispositivo? En varios autores, *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa.
- Casetti, F. y Di Chio, F. (1999). *Análisis de la Televisión. Instrumentos, métodos y prácticas de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Fiorini, D. ; Arfuch, L. y Devalle, V. (2009). *Visualidades sin fin: imagen y diseño en la sociedad global*. Compilado por Leonor Arfuch y Verónica Devalle.
- Foucault, M. (1977). El juego de Michel Foucault. *Revista Ornicar*, núm. 10, julio 1977, págs. 62 Fue traducida al castellano por Javier Rubio para la *Revista Diwan*, Nros. 2 y 3, 1978, págs. 171-202.
- Galán, B. (2011). *Diseño, Proyecto y Desarrollo: Miradas del período 2007-2010 en Argentina y latinoamerica*. Buenos Aires: Wolkowicz Editores
- Iglesia, R. (2010). *Habitar, Diseñar*. Buenos Aires: Nobuko.
- Igarza, R (2008). Nuevos medios. Estrategias de convergencia. Buenos Aires: La Crujía. Capítulo N.º 2: “La convergencia de medios”.
- Igarza, R (2010). Burbujas de ocio. Nuevas formas de consumo cultural. Buenos Aires: La Crujía. Capítulo N.º 5: “Microcontenidos”.

- Iuvaro, M. C (1987). Retórica y comunicación visual. Revista tipográfica N°1.
- Klein, I (2007). La narración. Buenos Aires: EUDEBA. "Introducción"
- Longinotti, E. (2007). Contra la servicialidad. Al rescate de la profesión invisible. *Revista Husmee* (04), pp. 7-8.
- Maldonado, T. (2014) "Conferencia magistral en el marco de la Creación del Centro de Diseño del Conocimiento: Tomás Maldonado" Academia de Medicina. <https://www.youtube.com/watch?v=UcEba7kMaAA>
- Mazzeo, C. & Romano, A. (2007). *La enseñanza de las disciplinas proyectuales: hacia la construcción de una didáctica para la enseñanza superior*. Buenos Aires, Argentina: Nobuko.
- Mazzeo, C. (2015). *Qué dice del diseño la enseñanza del diseño? : las propuestas de enseñanza de diseño gráfico son determinadas por la concepción de la disciplina y determinantes de esta*. Buenos Aires: Ediciones Infinito.
- Mazzeo, C. (2018). Prólogo: La dimensión ideológica en la enseñanza del diseño. En Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación [Ensayos] N° 67 (pp. 11-17) Buenos Aires: Universidad de Palermo.
- Mazzeo, C. (2017). *Diseño y sistema. Bajo la punta del iceberg*. Buenos Aires: Ediciones Infinito.
- Pinto Veas, I. (2010). Semiótica, televisión y fin de los medios. Una conversación con Eliseo Verón, *laFuga*, 11. [Fecha de consulta: 2018-02-26] Disponible en: <http://2016.lafuga.cl/semiotica-television-y-fin-de-los-medios/407>
- Scolari, C. (2009). "This is the end. Las interminables discusiones sobre el fin de la televisión". En *El fin de los medios, el comienzo de un debate*. Buenos Aires: La Crujía.
- Scolari, C. (2008). Hipermediaciones. Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva. Barcelona: Gedisa. Primera Parte: "El saber comunicacional".
- Vacas, F. (2010). La comunicación vertical. Medios personales y mercados de nicho. Buenos Aires: La crujía. Parte N.º1: "De medios masivos a medios personales".
- Williams, R. (2011). *Televisión. Tecnología y forma cultural*. Buenos Aires: Paidós.
- Zalba, E. (2003). De lectores y prácticas lectoras: la multiplicidad de pactos de lectura en los albores del tercer milenio. *Revista Confluencia*, año 1, número 3, verano 2003, Mendoza, Argentina. (pp. 137 a 157)

---

**Abstract:** The following essay part of asking ourselves what we seek with the device workshop. In addition we seek to expose and problematize an experience that has as its objective the amplification of the workshop and that involves moving some classes of the onsite workshop to the virtual environment through online medium within the framework of certain design exercises. We seek to problematise from a critical reading the teaching strategy, since transformed into academic experience. In addition to expose the dynamics of this experience have proposed new questions and attempts and provisional readings that sought to reflect on a novel experience. With this experience and your critical analysis we seek to constitute the substrate enough, although never necessary, to raise future disciplinary forms that have an impact on the development criticism, theory and practice of the discipline and the future employability of students.

**Keywords:** Teaching - Project - Virtuality - Innovation - Didactic Devices - Strategies.

**Resumo:** O seguinte ensaio parte de nos perguntar o que buscamos com o dispositivo oficina. Além disso, procuramos expor e problematizar uma experiência que tem como objetivo a ampliação da oficina e que envolve a movimentação de algumas classes do workshop no local para o ambiente virtual por meio on-line no âmbito de certos exercícios de projeto. Buscamos para problematise a partir de uma leitura crítica da estratégia de ensino, uma vez que experiência acadêmica em tranformed. Além de expor a dinâmica desta experiência têm proposto novas perguntas e tentativas e leituras provisória que buscou refletir sobre uma nova experiência. Com esta experiência e sua análise crítica procuramos constituem o substrato nunca suficiente, embora necessário, para levantar o futuro formas disciplinares que têm um impacto sobre o desenvolvimento críticas, a teoria e a prática da disciplina e a futura empregabilidade dos estudantes.

**Palavras chave:** Educação - Projecto - A virtualidade - Inovação - Dispositivos Didático - Estratégias.

[Las traducciones de los abstracts fueron supervisadas por el autor de cada artículo]

---