



Figura 1- Gráfico Síntesis

## Representación, lenguajes gráficos y proyectación: lo que se juega en la enseñanza del diseño.

*Representation, graphic languages and design: what is in play during the teaching process of design.*

Nidia B. Maidana\*, Leonardo Bortolotto\*\*, Claudia G. Bertero\*\*\*

### Resumo

O artigo que aqui apresentamos é resultado do curso “Agenda didática do design: reflexões a partir das práticas do ensino e suas ferramentas de projeto”, edição 2012 da FADU-UNL. Destinado a professores da graduação das Carreiras de Arquitetura e Urbanismo, e à Licenciatura em Design e Comunicação Visual dessa Faculdade, seu objetivo principal foi revisar criticamente as práticas e teorias que estruturam o ensino das disciplinas projetivas. Apresentaremos suas linhas gerais, para expor os processos colocados em pauta pelos docentes do curso, que contribuíram para pensar o ensino das disciplinas que tem a ver com projeto no contexto específico da FADU. Dalí derivarão algumas conclusões provisionais. É importante reafirmar que o eixo central do curso consistiu em apontar que o ensino das disciplinas projetivas se organiza na interseção de projeto, linguagem gráfica e representações (Figura 1). A pertinência do recorte do tema possibilitou abarcar um importante leque de problemáticas. Entre elas, a dificuldade dos estudantes para assumir linguagens e representações como ferramentas centrais do projetual. Assim, podemos inferir que, apesar de conteúdos e estruturas do plano de ensino, é necessário enfatizar o valor semiótico que linguagens e representações possuem para garantir melhor compreensão e transferências.

**Palavras-chave:** Representações. Linguagem gráfica. Pensamento projetual

### Abstract

This paper is the product of reflections brought about during the Course “Didactics of the design Agenda: reflections on teaching practices and their design tools” edition 2012 of the FADU-UNL.” intended for teachers of Architecture and Urban Planning degrees’ and of the Bachelor’s Degree in Visual Communication Design at this faculty, its main objective was to critically review the practices and theories that sustain the teaching of the design disciplines. We abandon the presentation of our general guidelines so as to illustrate the methods, used by the teachers partaking in afore mentioned Course, that contribute to the teaching of design in the specific context of the FADU. Hereby we shall draw some tentative conclusions. It should be noted that the central point of the Course consisted in establishing that: the teaching of the design disciplines is organized by the intersection of project, graphic languages and representations (Figura 1). The relevance of this permitted a wide sweep at the spectrum of problems. Among them: the difficulty students have in adopting languages and representations as central tools of design. What can be derived from this point is that, in spite of the content and structure of curriculum, it is necessary to emphasize the value that semiotic languages and representations possess in order to ensure better understanding and conveyance.

**Keywords:** representations, graphic languages, design thought process.

\*Profesora de Letras. Docente Ordinaria Facultad de Arquitectura Diseño y Urbanismo, UNL, Argentina. Investigadora Categorizada 3, dirige proyectos de investigación. Es directora del Programa de Imagen y Comunicación Institucional y miembro del Consejo Asesor en Investigación. Desde 2005 es Consejera Directiva por el claustro de profesores.

\*\*Arquitecto. Egresado de la Facultad de Arquitectura Diseño y Urbanismo, UNL, Argentina. Es especialista en Políticas y Mercados de Suelo de América Latina, Facultad de Derecho, Ciencias

Políticas y Sociales, Instituto de Estudios Urbanos -Universidad Nacional Colombia, Bogotá, Colombia. Docente Ordinario Facultad de Arquitectura y Urbanismo, UNL, Argentina.

\*\*\* Facultad Arquitectura Diseño y Urbanismo-Universidad Nacional del Litoral-Santa Fe-Argentina. Profesora Titular por concurso. Dirige proyecto CAI+D 2011 “Escenas didácticas”. Autora del libro: La enseñanza de la arquitectura. Entre lo dibujado y lo desdibujado. Integra Comité de Redac. de Rev PAMPA editada por la UNL y la Ude-LaR.

## Antecedentes del curso de posgrado

La experiencia interinstitucional conjunta que dio lugar al Curso de Posgrado de Formación y Capacitación Continua “Agenda didáctica del Diseño...”, del que nos ocuparemos aquí, no fue una experiencia de enseñanza ad hoc ligada a una situación específica sino que surge como propuesta académica luego de transitar instancias previas de re-conocimiento y trabajo.

Por ese motivo, consideramos pertinente reseñar ese proceso ya que en él pueden observarse la identificación de problemáticas de enseñanza comunes entre dos Facultades, FAU-USP Y FADU-UNL, dedicadas a las disciplinas proyectuales en dos países latinoamericanos diferentes, Brasil y Argentina, con contextos educacionales también diversos. El hecho de encontrar puntos de encuentro, contenidos a enriquecer desde distintas perspectivas, estrategias didácticas que en la interacción se pueden mejorar, logros y dificultades en los aprendizajes mutuamente identificables,

corroboran y alientan la idea de que la gestión de redes y generación de ámbitos académicos plurales contribuyen a superar situaciones de estancamiento, optimizan la educación y facilitan la integración de contextos.

En este caso, el primer acercamiento entre docentes de las mencionadas Facultades en relación con el tema de la representación se realiza en el año 2011 en el marco del V Sirca. En El espacio abierto de una mesa de comunicaciones de ese Simposio fue posible identificar como cuestión investigativa común el papel y la naturaleza del dibujo en los procesos proyectuales de la Arquitectura, el Urbanismo y los Diseños. De ese punto específico surge la idea de transferir a la enseñanza de grado, mediante actividades programadas, avances de dichas investigaciones que además vincularan el dibujo con sus interacciones y desdoblamientos en el campo de la cultura digital, y en diálogo con maquetas, mode-



Figura 2- Curso de Posgrado

los electrónicos, imágenes fotográficas y videos, como una forma de poner en valor en la enseñanza códigos de representación capaces de mediar en los procesos de proyectación.

Así mismo, el reconocimiento de las afinidades y convergencia temáticas estimuló el interés para el desarrollo de un trabajo conjunto, una posible investigación interinstitucional que permitiera construir perspectivas comparativas entre las prácticas de enseñanza en el campo de la representación y los procesos de diseño entre a FAUUSP, a FADU-UNL y la Farq-UdelaR.

Recuperando la idea inicial, de la programación de actividades conjuntas vinculadas a las líneas investigativas planteadas, se presenta la posibilidad de programar un curso de posgrado destinado en especial a docentes y proyectistas. El mismo se gestionó a distancia, vía e-mail, y mediante reuniones periódicas programadas en el Google + y con la visita de profesores de FADU UNL a la FAU USP. Como dijimos, el curso se denominó “Agenda didáctica del diseño: reflexiones en torno a las prácticas de enseñanza y sus herramientas proyectuales” (Figura 2) se dictó en la FADU UNL los días 26 y 27 de octubre, 1 y 2 de noviembre de 2012. Integramos el plantel docente los profesores Dr. Arq. Artur Rozestraten por la FAU USP, Mg. Arq. Claudia Bertero, Arq. Esp. Leonardo Bortolotto y Prof. Nidia Maidana por la FADU UNL. La conformación de este equipo docente permitió ampliar la perspectiva de las miradas, al integrar a un do-

cente externo de la Casa y abrir a una dimensión transdisciplinar incluyendo un enfoque semiótico oportuno para transversalizar contenidos.

### Consideraciones desde la epistemología

En franca conexión con las reflexiones que se postulan en las instancias de puesta en común antes aludidas, es que se detecta la problemática que da pie a la realización del curso. La misma surge de la observación empírica de las prácticas de enseñanza llevadas a cabo en las asignaturas comprendidas en el área de Diseño de los planes de Estudio de las Carreras 'Arquitectura y Urbanismo' y 'Licenciatura en Diseño de la Comunicación Visual', ambas Carreras presenciales de la FADU UNL.

Concretamente, lo observado tiene que ver con que en el inicio de un proceso de diseño la instancia de plasmación se sostiene en la presencia de múltiples lenguajes gráficos que a la par de dar comunicabilidad a una idea abstracta, la determinan en relación con sus cualidades específicas y con sus particulares modos de hacer visible. Sin embargo, en general, los docentes no ponen énfasis en la reflexión en torno a estos lenguajes ni en las habilidades que se requieren para su adquisición. Sí enfatizan sobre el resultado alcanzado, hecho que tiende a abreviar, simplificar y en cierta medida desvirtuar los pasos del proceso proyectual. En pos del logro de objetivos, de acortar tiempos de enseñanza o simplemente por

desconocimiento, se dan por sabidas y adquiridas competencias, habilidades y conocimientos relativos a los lenguajes gráficos y a las representaciones, herramientas proyectuales básicas, imprescindibles para que los estudiantes alcancen aprendizajes genuinos.

Entonces, nos propusimos centrarnos precisamente, en la etapa de la enseñanza que instrumentaliza lo que denominamos 'herramientas disciplinares', y plantear estrategias didácticas para enseñar el uso del dibujo, la fotografía, la maqueta y el video como posibilitadores del pensamiento y la construcción proyectual.

Enfatizamos en este segmento del proceso partiendo de la base que las disciplinas del diseño - arquitectura, comunicación visual, industrial, etc- encuentran en la proyectualidad un fundamento epistémico y una lógica disciplinar común, tal como lo plantea GALÁN (2011). Acerca de esto, es oportuno traer a colación las ideas de LEDEMA (2011) y LEIRO (2006) para quienes proyectar, en estos campos, implica procesos que van desde la concepción de una idea que da respuesta a una necesidad contextual transversalizada por múltiples dimensiones, su materialización en forma de productos específicos y su inscripción en dicho contexto. Sin embargo la enseñanza universitaria en general, por las capacidades que le son inherentes, recorta esos procesos de diseño a sus inicios sin alcanzar la etapa de materialización. En esa etapa inicial cobran valor las representa-

ciones, puesto que posibilitan al futuro arquitecto o al diseñador el pasaje de ideas o imágenes mentales a formas e imágenes materiales concretas que permiten la objetivación, la cognoscibilidad, la indagación y la comunicabilidad de las ideaciones previas. Para la construcción de estas representaciones las disciplinas del diseño cuentan con dispositivos con alto valor semiótico, los lenguajes gráficos mediante los cuales se dibuja, se croquiza, se boceta, es decir se experimenta con la representación en pos de objetivos funcionales. Desde esta perspectiva, representaciones y lenguajes gráficos se constituyen como herramientas proyectuales de alta pertinencia para el diseño con distintas capacidades de semiosis y sin embargo, como dijimos antes, no logran ser visualizadas como un contenido legítimo tenido en cuenta para ser enseñado sino que se subordinan como elementos para la realización de proyectos sostenidos por otros contenidos.

Consideramos que las dificultades en los aprendizajes se hacen más evidentes cuando las representaciones propuestas por los estudiantes como exigencia de un proceso de diseño, se comportan como meras aproximaciones gráficas al proyecto sin considerar otras características que articulan el pensamiento proyectual. Entendemos es necesario que las representaciones ligadas a la proyectualidad, particularmente el dibujo, entrelacen simultáneamente en ese proceso las categorías del dibujo como objeto, como indagación y como intercambio; de lo contrario,

estas prácticas devienen en un desdibujamiento es decir, una pérdida de su potencial, como afirma BERTERO (2009).

Haciendo ahora un repaso meta-cognitivo: en el Curso se aplicó la idea de representación en dos ámbitos disciplinares diferentes, aunque vinculados: las representaciones en el contexto de las disciplinas del diseño y las representaciones que los docentes construyen en torno a ellas en lo que EISNER (1998) denomina la escena de la enseñanza. Consideramos el escenario de la enseñanza de grado visto desde la enseñanza de posgrado y analizamos el valor que las representaciones adquieren en ese escenario. Entonces reformulamos la pregunta y en vez de interrogarnos por lo que los estudiantes realizan con lenguajes gráficos y representaciones nos preguntamos por los docentes ¿Qué concepciones tienen los docentes respecto a lenguajes gráficos y representaciones? ¿Qué valor le otorgan en los procesos de enseñanza? ¿Qué uso realizan los docentes del dibujo, de la fotografía, la maqueta y el video? ¿Qué vinculaciones establecen entre 'representaciones' y pensamiento proyectual? ¿Qué estrategias didácticas montan para su enseñanza? ¿Cómo las consideran de cara a la resolución de un proyecto?

Dicho en otras palabras, el curso buscó transparentar las representaciones mentales que los propios docentes tienen acerca del valor que representaciones materiales y herramientas pro-

yectuales asumen en el diseño para, desde allí, recuperar prácticas didácticas, y analizar casos específicos. El espacio del curso problematizó la enseñanza de grado y reconstruyó sus escenarios poniendo en valor las herramientas proyectuales a partir del trabajo de cuatro ejes. El primero revisó nociones de proyectación y experimentación en su devenir histórico y con referencia a estos instrumentos; el segundo abordó el impacto de las tecnologías de la información y la comunicación en la configuración de herramientas proyectuales en el marco de los contextos actuales de enseñanza; el tercero se ancló en los alcances de las herramientas proyectuales como lenguajes de la prefiguración; el cuarto prestó atención al dibujo como modalidad específica de construcción y apropiación del espacio.

### **Consideraciones desde los planes de estudio**

De lo expuesto hasta aquí, queremos hacer notar algunas cuestiones: el núcleo del Curso se estableció en la intersección entre proyecto, representaciones y lenguajes gráficos. Como explicamos antes somos docentes e investigadores de las Carreras presenciales de FADU UNL, 'Arquitectura y Urbanismo' y 'Licenciatura en Diseño de la Comunicación Visual'. Consideramos que ambas Carreras encuentran en la proyectualidad su base epistémica y en la construcción del hábitat su sentido, no obstante sus especificidades se articulan en función de sus fines proyectuales distintos, consistentes en la 'habitabilidad' en el primer caso y en la 'comunicación' en el segundo.

Estas cuestiones se ven reflejadas en los Planes de Estudio de dichas Carreras que mantienen una estructuración similar (vinculada a lo proyectual) y se diferencian en la asignación de espacios curriculares o asignaturas (vinculadas a las especificidades).

Habida cuenta de que en los Talleres se pudieron observar ciertos obstáculos en los aprendizajes en la vinculación entre representaciones y lenguajes con proyectualidad, es que revisamos los Planes de Estudio.

Los planes de Estudio de sendas Carreras, implementados en el año 2001, se articulan en una estructura tramada que organiza ciclos, niveles y áreas. Mientras Arquitectura presenta tres ciclos, básico, medio y superior que integran cinco niveles, la Licenciatura en Diseño presenta dos ciclos, básico y superior y cuatro niveles. El cambio de ciclo, se concibe en los planes de estudio, como el logro de metas intermedias que se evidencian en cambios cognitivos, procedimentales y aptitudinales en los estudiantes. En tanto las áreas de conocimientos son las mismas para las dos carreras y responden a la organización de contenidos en unidades epistémicas cuyos conocimientos, habilidades y destrezas crecen en complejidad a medida que avanzan en la diacronía. Dichas áreas son, Diseño, Ciencias Sociales y Tecnología. Cabe subrayar que el área de Diseño es central en las Carreras y la concepción de los planes con una estructuración flexible y reco-

rridos horizontales y verticales pretende facilitar la transferencia de saberes, entre áreas y ciclos, con especial énfasis en el área de Diseño.

Aquí nos interesa focalizar en dos áreas específicas: el área de Diseño y el de Ciencias Sociales, y especialmente en el tramo del ciclo básico, tramo donde los estudiantes adquieren e instrumentalizan los conocimientos que los acompañaran a lo largo de la totalidad de las Carreras. Al revisar los contenidos de los espacios curriculares de las dos áreas en las dos carreras, advertimos lenguajes gráficos y representaciones se establecen como contenidos. Lo que difiere es el enfoque, metodologías de enseñanza, objetivos en los logros de aprendizajes etc.

El área de Diseño aborda el núcleo propuesto (representación-proyecto-lenguajes gráficos) atendiendo a los procesos de diseño y proyectación; el área de Ciencias Sociales se ocupa de la construcción del nivel de cognición relativo al orden de categorías, conceptos y teorías de ese núcleo.

Resulta oportuno, para sostener teóricamente la presencia de ambos enfoques apelar a la perspectiva teórica planteada por SCHNAITH (1999) respecto a la representación visual, y asumir que la lógica de la representación y de los lenguajes gráficos puede subsumirse bajo el concepto de código. La autora plantea que la cultura visual depende de un código que a su vez se sostiene en la mutua interdependencia de tres niveles de co-

dificación: 1- el código perceptivo, del cual afirma que es un proceso activo que el sujeto despliega sobre el objeto en el acto de mirar, condicionado por múltiples aprioris entre los que caben los supuestos culturales, las ideologías históricas, los estereotipos cognitivos; 2- el código representativo que plantea un modo de relación con lo visible y un modo de hacer visible instituido bajo la ley de las semejanzas, en otra palabras la representación en nuestra cultura restituye la 'aparición superficial' de las cosas visibles, naturalizada mediante el código de la perspectiva; 3- el código de cognitivo o del saber que carga de significados y sentidos las instancias anteriores y que podemos pensar como acervo ideacional de la cultura y como configuración cultural de la sensibilidad. Luego de lo cual introduce otra diferenciación: en la dinámica de los intercambios sociales la instancia de la emisión recupera los códigos como instrumentos operantes en la cultura susceptibles de interrelacionarse con los contextos y modificarlos, mientras que en la recepción los códigos actúan como condicionantes culturales.

Entonces, es posible advertir que las asignaturas del área de Diseño manejan los códigos en tanto 'operantes', se constituyen en las herramientas insumos básicos que el alumno dispone para el desarrollo de los procesos proyectuales. Mientras que el área de las Ciencias Sociales encara la perspectiva de los códigos en tanto 'condicionantes culturales', es decir se consideran como sistemas significantes heredados y

disponibles en una cultura capaces de construir la significación social. La relación entre ambas áreas implicaría una mutua retroalimentación: las sociales propendería a desarrollar conocimientos y marcos teóricos acerca de estas problemáticas generando un background de saberes que en el área de Diseño se pondrían en acto, posibilitando el pasaje de “las imágenes mentales” a “concretas imágenes materiales”, cargadas de sentido y funcionales a los requerimientos del proyecto planteado por los docentes en las cátedras.

Es decir, los planes de estudio contemplan estas especificaciones, pero a los estudiantes, sobre todo en el ciclo básico de las Carreras, les resulta complejo hacer por sí mismos las transferencias. Y es aquí donde volvemos sobre las prácticas de la enseñanza, el Curso “Agenda Didáctica del proyecto...” y la oportunidad de realizar aportes a los colegas para empezar a zanzar esta brecha.

### **Consideraciones desde la didáctica y la metodología.**

Analizados estos aspectos es que los docentes involucrados en el Curso, juzgamos pertinente plantear un formato elástico que pudiera contener instancias expositivas teóricas junto a espacios de trabajo en taller con capacidad para incluir las experiencias de los cursantes-docentes, con el propósito de poder aportar en cada caso en particular herramientas teóricas,

metodológicas, didácticas y proyectuales que les permitieran visitar sus propias prácticas a la luz de nuevos enfoques. De ahí que optamos, entre las modalidades propuestas para la educación de posgrado en FADU UNL la de Seminario- Taller.

Citamos a continuación los propósitos particulares y generales del Curso de acuerdo a lo planteado en el formulario presentado a Posgrado FADU UNL y que fue aprobado para su dictado mediante la Resolución 187/12 de Consejo Directivo:

Considerando que, en su mayoría, los docentes dedicados a la enseñanza del diseño provienen del campo profesional, y que, por lo tanto no siempre tienen una formación o un acercamiento a las cuestiones pedagógicas o didácticas; muchas de las acciones que implementan en el proceso de enseñanza las formulan desde la experticia profesional. Este hecho, plantea la necesidad de una ampliación y complementación de dicha experticia con concepciones actuales de la enseñanza que involucran, necesariamente, reconocer al estudiante como sujeto de aprendizaje y una adecuada planificación de estrategias para la transferencia y generación de conocimientos.

Los objetivos del curso son:

- Problematizar las estrategias didácticas desplegadas al momento de la enseñanza del proceso de diseño.



- Indagar sobre visiones alternativas del proceso de enseñanza aprendizaje.
- Profundizar sobre el ejercicio del rol docente.
- Generar pensamiento crítico respecto a las propias prácticas.

El curso propone una reflexión crítica sobre la práctica cotidiana de los docentes de las

carreras Licenciatura en Diseño de la Comunicación Visual, Arquitectura y Urbanismo y dediseño en general en el ámbito específico de los Talleres de Diseño. El seminario taller pretende articular para su desarrollo situaciones experienciales andamiadas por marcos teóricos que faciliten la reflexión e iluminen, desde distintas bases disciplinares, dichas prácticas. En otras palabras: se pretende propiciar en los cursantes, situaciones de enseñanza y aprendizaje similares a las que ellos mismos ponen en práctica a la hora de planear recorridos, metodologías de enseñanza en los espacios de los Talleres a su cargo. De este modo, y a partir de una dialéctica que contemple el hacer y el pensar, la teoría y la praxis, se pretende promover una actitud crítica y renovadora respecto de sus propias prácticas de enseñanza.

En función de lo expuesto, se organizaron clases expositivas teniendo en cuenta los componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje. Es decir, el rol del profesor en el marco de las nuevas teorías de la enseñanza y haciendo hincapié en construir competencias del lado de la didáctica

en perfiles fuertemente profesionalistas; las características del alumno a partir de considerarlo un sujeto de enseñanza, involucrado en un contexto donde las tecnologías redefinen el valor del conocimiento, el pensamiento y la memoria; una revisión de los contenidos que problematizó las nociones de lenguajes a la luz de aportaciones semióticas. A la par de esto se implementaron estrategias de didácticas de Taller desde las cuales se revalorizaron las nociones de proyecto, de creatividad y de proceso.

Como propuesta evaluativa, si bien la metodología de taller implica una modalidad donde se ponen en juego permanentemente el hacer y el pensar, se pidió una reflexión crítica sobre las propias prácticas docentes. Llamamos reflexión crítica a la posibilidad de acercarse a las actividades que realizan en función de enseñar y reevaluarlas en relación a nuevos marcos conceptuales.

En tal sentido sosteníamos que la formulación de ejercicios vinculados a la enseñanza y aprendizaje de procesos de diseño, asumen de modo explícito o implícito, teorías de la mente, posicionamientos docentes, estrategias didácticas; que se solapan con una idea disciplinar de lo que “debe ser un correcto diseño” (sus saberes específicos), y lo que los profesionales, docentes de cada disciplina, entienden por ello. Esta confluencia de dimensiones: la disciplinar y la pedagógica, muchas veces subordina la segunda a la primera, ocultando los aspectos particulares del

problema de enseñanza aprendizaje, debilitando la posibilidad de enfocar las dificultades propias de los estudiantes en su condición de tal, y desdibuja el potencial de las herramientas disciplinares con las cuales sería auspicioso problematizar el diseño para posibilitar el desarrollo de un proceso proyectual crítico y fundado, sostenido principalmente en una faceta autoreflexiva. En este sentido, se vuelve imperiosa la comprensión de las coyunturas de enseñanza aprendizaje contemporáneas. La irrupción de nuevos medios tecnológicos, devenidos herramientas en el campo del diseño, han tensionado no sólo los procesos de formulación material, sino que han puesto en cuestión la forma en que se proponen y asimilan los paradigmas disciplinares, arrastrando consecuentemente las prácticas docentes a un espacio de redefiniciones que intentan contener y abarcar las problemáticas emergentes como nuevas variables del proceso creativo. En medio queda una praxis docente que toma prestado de la praxis disciplinar muchas de sus formas volviendo invisible el objetivo primordial: que los estudiantes aprendan. Para ello, entendemos que es central reposicionar la enseñanza en estrategias que se centren en el alumno como sujeto de aprendizaje, en el proceso de diseño como objeto de enseñanza y en la construcción de las herramientas más adecuadas para lograrlo.

Se buscaba que los docentes participantes del Curso, en primer lugar, pudieran reflexio-

nar acerca de cuáles son los supuestos disciplinares estructuradores de dichas ejercitaciones: Objetivos, presupuestos, conocimientos requeridos, etc. Y en segundo lugar, indagaran respecto a cuáles son las estrategias didácticas implícitas, denotadas o connotadas, que intentan dar andamiaje a los procesos de aprendizaje en cada instancia de diseño; revisarlas y formular ajustes o reconsideraciones a las mismas.

Los resultados obtenidos fueron diversos, sin pretender una categorización exhaustiva, podemos decir hubo quienes pudieron realizar un proceso de identificación crítica de las prácticas docentes (tanto respecto a los modos de presentación de los trabajos prácticos de cada asignatura, como a las metodologías de transferencia, transposición, reinterpretación, uso activo de los contenidos teóricos en las prácticas proyectuales, como así la valoración respecto a las herramientas disciplinares) y a partir de ello proponer reformulaciones tanto en las propuestas de actividades como consideraciones acerca de los estudiantes y un modo de abordaje de contenidos y prácticas más actualizadas. Otros grupos consideraron que los aportes del Curso, confirmaban líneas de trabajo que los equipos de Cátedra ya realizaban. Para los docentes en formación la propuesta resultó movilizadora y tal vez fueron los que adhirieron con fervor a algunas propuestas del curso y con el mismo fervor rechazaron otras.

### **Consideraciones provisionales sobre una experiencia abierta**

Asumir el rol de docentes en este Curso, puso en juego nuestros propios marcos teóricos, revitalizó y resignificó aspectos de nuestras propias investigaciones confirmó algunas certezas y sembró dudas.

Fue posible confirmar nuestro punto de partida, que fue la necesidad de generar un espacio de enseñanza en posgrado posibilitador de la revisión de las prácticas docentes. Este hecho se evidencio en los intercambios que se produjeron en las clases donde los relatos de las experiencias de los docentes cursantes demostraban un nivel de elaboración propio de un pensamiento que se venía desarrollando. Sin embargo, en dichos intercambios no se presentaban con entidad o no se asumían como problemática el tema de las representaciones y los lenguajes gráficos en el marco de la proyectualidad. Por lo que creemos que haberlo planteado de este modo resultó oportuno y renovador para nuestros colegas docentes.

Fue oportuno proponer recuperaciones semióticas para inscribir en ellas la idea de lenguaje vinculándola con las de diseño y el proyecto, lo que contribuyó a recontextualizar el valor de las representaciones a partir de ponderar alcances y límites de los lenguajes y hacer hincapié en la atribución de sentido. Sin embargo, por cercanía a cuestiones relativas a la comunicación, esta

posición no fue tan relevante para los docentes de la Carrera de Licenciatura, como lo fue para los docentes de Arquitectura.

Los aportes de los jóvenes docentes, que están en el inicio de sus carreras académicas en cargos auxiliares, nos hicieron re pensar el valor que cobran sus roles en el proceso de enseñanza. Por cercanía etaria, por compartir una cultura común, son capaces de comprender mejor las dificultades propias de los estudiantes.

### **Bibliografía**

Bertero, C. **La enseñanza de la Arquitectura.** Entre lo dibujado y lo desdibujado. Ediciones UNL, Santa Fe, 2009.

EISNER, E. **Cognición y curriculum.** Amorrortu, Buenos Aires, 1998.

GALAN, B. **Diseño, proyecto y desarrollo.** Wolkowicz Editores, Buenos Aires, 2011.

LEDESMA, M. **El diseño gráfico, una voz pública.** Wolkowicz Editores, Buenos Aires, 2011.

LEIRO, R. **Diseño, estrategia y gestión.** Ediciones Infinito, Buenos Aires, 2006.

SCHNAITH, N. **Paradojas de la representación.** Leviatán, Buenos Aires, 1998.

