
Jornadas de reflexión académica

9 y 10 SETIEMBRE de 2003
UNIVERSIDAD | ORT | URUGUAY

SETIEMBRE 2003 | FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y DISEÑO

Autoridades de la Facultad

Decano

Ing. Eduardo Hipogrosso

Escuela de Comunicación

Secretaria Docente

MSc. Virginia Silva Pintos

Coordinadora

Soc. Silvia Szyrkowski

Coordinador Académico de Audiovisual

Lic. Álvaro Buela

Coordinador Académico de Periodismo Deportivo

Leonardo Haberkorn

Coordinador de Sonido

Ismael González

Catedrático Asociado de Medios

Lic. Juan Da Rosa

Catedrática Narrativa, Semiótica y Persuasiva

Dra. Hilia Moreira

Catedrático Asociado de Sonido

Leonardo Croatto

Coordinadora Graduados

Ana Solari

de Comunicación y Diseño

Escuela de Diseño

Secretario Docente

D. I. Óscar Aguirre

Coordinador

Leonardo Sánchez

Catedrático Asociado de Diseño Editorial y Publicitario

D. G. Gustavo Wojciechowski

Catedrático Asociado de Diseño Corporativo

D. G. Marcos Larghero

Catedrático Asociado de Comunicación Visual y Tecnología

Arq. Álvaro Cármenes

Coordinador de Laboratorios

A. S. Bernardo Korzeniak

Coordinadora Graduados

Virginia González

CORRECCIÓN DE ESTILO: René Fuentes - DISEÑO Y ARMADO: Pablo González

Introducción <i>Eduardo Hipogrosso</i>	5	El diseño en la empresa: ¿función o proceso? <i>Daniel Domínguez</i>	36
Los valores de una filosofía educativa <i>Eduardo Hipogrosso</i>	6	Cambios en publicidad: nuevas tecnologías e información <i>Juan Da Rosa</i>	38
Interacciones ProCreativas <i>Leonardo Croatto</i>	8	El sentido del Arte y contemporaneidad <i>Norberto Baliño</i>	40
Acotar las fuentes <i>Luis Elbert</i>	10	Buen diseño, ¿mala comunicación? <i>Arturo Bustamante</i>	44
Las inteligencias que usamos <i>Óscar Aguirre</i>	11	Convertir cada clase en una experiencia inolvidable <i>Álvaro Moré</i>	46
Deformaciones semánticas y sintácticas en el código escrito <i>Ana Solari</i>	14	Alfabeto para niños: proyecto educativo-recreativo multisensorial <i>Viviana Barletta</i>	47
Reflexiones sobre la enseñanza de portugués <i>Rosina Praderi</i>	16	Educación: una experiencia disfrutable <i>Silvio Raij</i>	48
Vernazza, lector de Dickens <i>Hilia Moreira</i>	18	El diseñador gráfico en un mercado alterado <i>Jorge Sayagués</i>	50
Algunos prejuicios en el uso del código oral y el código escrito <i>René Fuentes</i>	22	El método operativo de expresión en la enseñanza <i>Eduardo Fornasari</i>	53
Los movimientos artísticos en el Uruguay de los años sesenta <i>Didier Calvar</i>	24	El rediseño en los medios de prensa <i>Pablo González</i>	56
Estrategias instruccionales y construcción de contenidos <i>César Montaña</i>	27	El placer de diseñar <i>María Laura Fernández, Vicente Lamónaca y María Fernanda Núñez</i>	58
Reflexiones acerca de la enseñanza del dibujo <i>Álvaro Amengual</i>	28	El juego y el humor en la práctica docente <i>Gustavo Wojciechowski</i>	60
Reinterpretando a Nielsen <i>Álvaro Cármenes</i>	31	Comunicación, comunicadores, comunicólogos y comunicantes <i>Luciana Perelló</i>	64
Tiempos de diseño <i>Marcos Larghero</i>	32	Más allá de la ingenuidad: el diseño gráfico y la reflexión científica <i>Rosana Malaneschi</i>	66
¿Podemos aprender de la historia? <i>Cecilia Ortiz de Taranco</i>	34		

Introducción

Esta publicación refleja el contenido de las Jornadas de Reflexión Académica que se llevaron a cabo en la Facultad de Comunicación y Diseño, los días 9 y 10 de setiembre de 2003. Espacio que nos habíamos propuesto tener, y al lograrlo nos dio la oportunidad de encontrarnos como comunidad académica de la Facultad, en una modalidad de congreso donde compartimos algunas de las valiosas experiencias que son producto de nuestras actividades docentes y profesionales.

De esta forma, cada docente que participó pudo abordar en su ponencia temas relacionados con innovaciones tecnológicas aplicadas en sus cursos, ensayos, investigaciones aplicadas, reflexiones de su área del conocimiento, reflexiones sobre su profesión, herramientas pedagógicas aplicadas, o tan sólo –pero también relevante– la experiencia de haber utilizado un nuevo recurso didáctico en sus clases.

Estoy seguro de que apreciarán el contenido de esta publicación, pues resume lo expuesto en un evento muy disfrutado y exitoso; que esperamos repetir anualmente como una verdadera fiesta académica de nuestra Facultad, y donde –como en esta ocasión– podremos exponer sintéticamente esas reflexiones que muchas veces no tenemos el momento, el público ni el lugar adecuado para expresarlas.

Los valores de una filosofía educativa

LA DOCENCIA EN LA UNIVERSIDAD ORT

La filosofía educativa de la Universidad ORT enfatiza un conjunto de valores y destrezas de gran importancia para el desarrollo profesional (tomado del documento *Nuestro modelo universitario* de la Universidad ORT):

- El trabajo en equipo como forma de abordaje de problemas complejos y de aprendizaje de la cooperación y coordinación de grupos.

- El esfuerzo y la capacidad para continuar aprendiendo por sí mismos durante el ejercicio profesional.

- La calidad como valor definido en la exigencia hacia otros y en la autoexigencia.

- El cumplimiento de metas y plazos.

- La capacidad de comunicación y relacionamiento.

- La integridad personal y la ética profesional como marcos imprescindibles de la acción individual y colectiva.

Teniendo en cuenta los principios enunciados anteriormente, cada docente tiene asumida la responsabilidad de llevar adelante esta filosofía educativa en una función que no admite falta de cronogramas y que traza los objetivos del aprendizaje. Muchas veces el propio grupo de alumnos condiciona al docente a elaborar estrategias alternativas para llegar a poder cumplir las metas, y es por esa misma razón que el docente debe trabajar con el alumno para que éste sea partícipe de la elaboración de su propio conocimiento.

En la actualidad, producto de las nuevas tecnologías, de la globalización y las innovaciones en

todos los campos, más que nunca asistimos a un permanente cambio de las competencias profesionales. Esto nos obliga a estar en permanente actualización profesional o quedar fuera de mercado. Uno de los mejores legados que podemos dejarle a nuestros alumnos, más allá de las habilidades intelectuales que les inculquemos en nuestros cursos, es brindarles materia de enseñanza para que incorporen sus propios conocimientos futuros. De esta forma se puede decir que el docente lleva adelante una de las tareas más relevantes: enseñar a aprender.

Un punto alto que se valora en el docente, es cuando maneja con éxito los niveles de motivación del estudiante para conseguir el máximo de dedicación al estudio. Sobre todo es importante contrarrestar la pasividad que traen algunos estudiantes al iniciar la facultad; en ciertos casos por no encontrar el ritmo del estudio universitario, en otros por falta de orientación o convicción en lo que se han inserto a estudiar, o por otros factores exógenos a la carrera. En cualquiera de los casos, la labor docente debe enfocarse a tratar de inculcarle al alumno una actitud proactiva. Para lograrlo es muy importante trabajar los estímulos del estudiante y para ello resulta relevante valerse de distintos tipos de herramientas que aportan las nuevas tecnologías, como son: los recursos audiovisuales multimedia, el uso del e-mail, o el propio uso de las nuevas tecnologías desarrolladas especialmente para la enseñanza a través de Internet (particularmente el software Web CT como herramienta de e-learning usada en la Universidad ORT). Sin duda que establecer los debates en

clase, los trabajos realizados en grupo y la reflexión conjunta (docente-grupo) son también recursos imprescindibles, donde el docente debe apoyarse para lograr los objetivos. Trabajar la motivación de los estudiantes es una tarea que no sólo disminuirá sus frustraciones, sino que les puede hacer cambiar la forma de presentarse ante la vida.

Forma parte también de las funciones del docente definir con claridad los instrumentos de evaluación del curso; lo que no sólo hace a la propia medición del aprendizaje de los alumnos, sino que brinda una muestra clara de la calidad del curso y del nivel de exigencia acorde que éste tendrá. Manejar las expectativas del alumno ante un programa de estudios y su nivel de evaluación marcan claramente las reglas que rigen durante su dictado.

Finalmente, la consulta -pre y post entrega- es una instancia clave como cierre del proceso de aprendizaje, pues le proporciona a los estudiantes, entre otras cosas, la retroalimentación sobre su producción. Es en esta instancia donde el docente y el alumno dialogan al nivel más alto; porque en este último encuentro el estudiante, que ya ha incorporado el conocimiento, puede debatir y reflexionar con su profesor en una forma más abierta y provechosa. El docente debe ser capaz de hacer repensar al estudiante sobre sus trabajos, de modo que entienda la importancia de ser crítico con sus propias producciones. Por otro lado, hay que destacar la importancia de la consulta como elemento complementario de la enseñanza. Un curso se puede decir que recién termina cuando el estu-

dante tiene su evaluación y posterior consulta sobre la misma.

LA COMUNICACIÓN DOCENTE-ALUMNO

Aquí, puntualmente, quiero hacer referencia a la calidad de la comunicación del docente con el alumno. Más allá del plano del respeto mutuo y de la cantidad de instancias de encuentro que haya entre ambos, muchas veces el grado de compromiso de un alumno ante un curso está relacionado con el compromiso que ha establecido con el profesor. Tanto por haberle transmitido la importancia de la materia, por su calidad como referente académico o profesional, o por la buena comunicación que logró establecer con el alumno: el profesor puede tener conquistada la atención del alumno por el resto del curso. Muchas veces he visto que el profesor que identifica por el nombre o por el nombre y apellido al alumno, lo marca notoriamente y genera una mayor motivación y atención a su curso.

El hecho que el profesor lo cuente en su memoria, le genera una suerte de obligación a estar atento; también le da una mayor tranquilidad a la hora de expresarse en clase o en las distintas instancias de diálogo con el docente fuera del aula.

El acercamiento que el docente pueda lograr con el alumno en tiempo extra clase, lo pondrá en ventaja sobre el seguimiento de su curso, y desde luego verificará la comprensión que obtiene de sus estudiantes. Esto no sólo puede ser relevante para el éxito de su curso, sino que puede ser muy significativo para aquel estudiante que -aunque el curso avanza- él todavía no está bien enfocado. Un docente con buena comunicación puede detectar, en primera instancia y muy a tiempo, a un alumno que esté a punto de desertar por haber sufrido una frustración que sin ser un escollo grave, lo puede haber marcado para el resto de su vida, pero tomado a tiempo puede salvarle su carrera y por ende el

futuro profesional.

Finalmente, cabe señalar que el docente es un referente para el estudiante. El docente es creíble, y el estudiante, que está abierto a recibir, incorpora los conocimientos que éste le brinda en el marco académico y en lo profesional, por ello debemos ser conscientes de que frente a una clase mostramos nuestro intelecto, nuestra creatividad, nuestro entusiasmo y nuestros valores. Aun sin querer ser un modelo, para el estudiante somos un marco referencial sobre nuestro campo disciplinar. Las perspectivas que manejemos con los alumnos serán motivo de su entusiasmo en la disciplina, y la motivación que manifestemos será el motor de la buena comunicación con el alumno, quien no sólo contribuirá al cumplimiento de los objetivos de aprendizaje de los cursos, sino que ayudará a tejer lazos más sólidos entre él y la universidad. ●

Interacciones

ProCreativas

Mi propuesta para este encuentro apunta a definir el campo de las interacciones como territorio de esencial importancia en la tarea educativa.

Me gustaría señalar algunos aspectos aparentemente obvios pero, no obstante, descuidados; o por lo menos no suficientemente potencializados. A partir de esos puntos quiero enfocar la multiplicidad y la riqueza generadora de los diferentes niveles y ángulos de interacción, preguntándonos, por ejemplo:

-Cuál es la interacción actual entre los docentes de disciplinas cercanas y afines. ¿No será también posible la interacción entre áreas del conocimiento aparentemente lejanas y sin embargo complementarias?

-Cómo interactúan, en la enseñanza audiovisual, el audio y lo visual. ¿La comunicación y el diseño, la creación y la investigación?

-¿Cómo podríamos generar nuevos espacios interactuantes entre la docencia y la investigación en el territorio de la producción audiovisual, a su vez intelectuante con la creación artística?

-En la medida que todo ello ocurre en el marco más amplio de la comunicación, cabe también la posibilidad de interactuar desde lo teórico, reflexionando acerca de sus mecanismos operativos y sus funciones.

Una vez definidos varios ángulos de interacción posibles, ¿qué ocurre al combinar los diferentes niveles?. Por ejemplo: la interacción entre estudiantes (de diferentes áreas) alrededor de objetivos comunes, eventualmente definidos por la Institución (como resultado de interacciones previas en el nivel de los educadores e investigadores).

En el terreno de las artes y de las ciencias, las novedades generalmente no son inventos que surgen de la

nada, sino a través de combinaciones de elementos ya presentes, que el artista o el científico -enfocando desde un ángulo nuevo una realidad preexistente- genera, descubre, crea.

En mis áreas de trabajo más específicas, la música y el sonido, donde entre otras cosas se superponen los territorios del arte y de la ciencia, el enunciado precedente es casi un principio operativo absoluto: una melodía "nueva" no es otra cosa que la combinación de notas musicales que esperan silenciosas al compositor para ser reordenadas de alguna manera, para ser recompuestas en el marco de un determinado sistema de reglas y códigos que permite su transformación en ese peculiar soporte comunicativo que es la música.

Mi propuesta de reflexión acerca de los posibles campos de interacción en nuestra tarea educativa tampoco es nada nuevo ni pretende ser un invento. Pero de la misma manera que creo que todas las músicas que conocemos surgen de una necesidad (individual y colectiva), siento desde hace tiempo y en los diferentes ámbitos donde desempeño tareas docentes, la necesidad de interacciones nuevas entre los diferentes actores del proceso educativo.

Si identificamos como actores principales de ese proceso a los docentes, los estudiantes y la Institución, verán que existe, obviamente, un conjunto de interacciones naturales y habituales. Una serie de recorridos conocidos, casi siempre bilaterales, donde nadie teme extraviarse, clase a clase, semestre a semestre. Y claro, está eso que es bueno, y que debe funcionar lo mejor posible.

Pero me gustaría citar dos ejemplos reales. Primero, una conversación entre dos docentes que se encuentran unos minutos antes de en-

trar a clase, mientras retiran sus libretas: "Hola, tú sos fulano, ¿verdad?; el profesor de la materia xx, ¿no?". "Sí, soy yo, ¿y vos?. Sé que te conozco, pero no me acuerdo." "Yo soy mengano, doy la materia zz, compartimos estudiantes del x semestre de la licenciatura... hace por lo menos cinco años... sería bueno encontrarnos y compartir impresiones acerca de los alumnos, ¿no?". "Sí, es cierto, me pasa lo mismo con el profesor jj, que da una materia muy cercana a la mía. Siempre decimos, vamos a juntarnos para hacer algo juntos: pensar, conversar... y al final, como no es un requisito obligatorio, lo vamos dejando y nos quedamos con las ganas." "Bueno, veámonos, encontrémonos, conversemos..." "Con mucho gusto, ¿cuándo podés?". Y ahí empiezan los problemas de las agendas contemporáneas: repletas de urgencias, casi sin espacio-tiempo para las importancias... De este ejemplo, absolutamente real, me gustaría subrayar, como elemento positivo, lo de "quedarse con las ganas".

El segundo ejemplo involucra mucho más que a tres profesores —e incluye, además, a los tres del ejemplo anterior— y es esta convocatoria. Siento que este encuentro, esta posibilidad de interacción tiene también la característica de surgir de una necesidad individual y colectiva, como los actos de creación, y puede convertirse en un generador de ideas y nuevas interacciones (basta citar la experiencia de la creatividad de Eduardo Fornasari, por ejemplo, y varios de los resúmenes del programa de estas jornadas).

Pero debe producirse una generación de tiempo-espacio, y creo que puede nacer y desarrollarse en la medida que tomemos conciencia de la necesidad que sentimos y del placer que produce la creación de resulta-

dos objetivos, frutos del potencial oculto en esas interacciones.

En el terreno audiovisual, que es por definición una interacción indisoluble, comenzamos el año pasado, junto a Álvaro Buela, a hacer trabajar juntos a los estudiantes de dos carreras (Técnico en Diseño de Sonido y la Licenciatura en Comunicación Audiovisual) en diferentes etapas del proceso de pre-producción, rodaje y post-producción de cortometrajes y proyecto final de curso. Otra experiencia sumamente interesante ocurrió en el taller de Radio de la primera generación de la carrera de sonido; donde, bajo la dirección del docente Daniel Figares, cuatro grupos de alumnos realizaron programas radiales piloto con la colaboración de estudiantes de periodismo. La devolución de los alumnos en estas primeras experiencias fue sumamente disfrutable y enriquecedora; no sólo por la calidad de los productos finales, que por fin “empiezan” a sonar mejor, sino por el recorrido realizado en conjunto; quizá en esta ocasión, más por parte de los alumnos que de los docentes involucrados. Pero como la experiencia continuará, el desafío es hacerla crecer en éstos últimos.

Pero lo audiovisual también es una

herramienta didáctica utilizable en las demás áreas y facultades universitaria. Cabe la posibilidad de pensar e imaginar, por qué no, la elaboración de guiones; por ejemplo documentales, y la posterior producción audiovisual de éstos como tarea conjunta entre estudiantes de carreras aparentemente lejanas, donde la interacción seguramente ampliaría los horizontes de conocimiento de las diferentes áreas. Esto acercaría aparentes extremos de interés entre comunicadores, comunicantes y comunicólogos (para citar otra propuesta de este encuentro).

Podemos pensar en otras interacciones, no sólo entre áreas afines o lejanas, o entre niveles diferentes (docentes/estudiantes), sino también desde otros ángulos; como ocurre por ejemplo en el área musical, donde intectúan los intereses de la música culta, histórica o contemporánea y las músicas populares de diferentes culturas. O sea: relacionando conocimientos diferentes. Para seguir citando ejemplos musicales, invito a imaginar cómo trasladar las ideas a otras áreas, desde otros ángulos. Es maravilloso ver todo lo que puede aprender, en la práctica conjunta, un violinista de un percusionista.

Por último, otro ángulo más ge-

neral, más académico: la relación que existe entre los campos de la creación (entendida como fruto del impulso creativo) y la investigación (entendida como trabajo sistemático). Hacer confluir en el terreno de la enseñanza diferentes tendencias puede ser un desafío tan creativo como científico. El impacto renovador que esa tensión produce en nuestra tarea docente puede ser sumamente enriquecedor y, en muchos casos, en primer lugar para nosotros, los docentes. Como decía uno de mis maestros, a quien cito sin nombrarlo: “en el aula el que más aprende, el que más debe aprender, es el maestro”.

Si seguir aprendiendo siempre es una de las cosas que nos produce placer, transmitamos siempre como docentes placer y entusiasmo; en vez de repetir aburridamente conocimientos adquiridos. Así las clases de tres horas y las dieciséis clases de cada semestre pasarán volando como una buena película o una buena música.

Consideremos que la eventual riqueza o interés de esta propuesta reside, entre otros puntos, en el potencial de poner en juego nuestra creatividad para generar aplicaciones prácticas operativas y autogeneradoras de nuevas experiencias educativas. ●

Acotar las fuentes

Recurrir a Internet como fuente de información es ya un lugar común del comportamiento social. También es común en el ámbito académico: docentes y estudiantes hacen un uso generalmente intenso de esta herramienta. En ese ámbito corresponde a los estudiantes el uso mayor, por tratarse de un elevado número de personas y por tener que encontrar, generalmente en plazos perentorios, materiales sintéticos que los ayuden a preparar sus *papers* o sus exámenes. Internet es, para los estudiantes, un enorme almacén donde sin duda pueden encontrar lo que buscan.

Ahora bien, ¿qué buscan los estudiantes?. Como dijimos: un material básico, razonablemente sintético y abarcador, sobre el tema que ellos deben preparar para su examen. ¿Y qué encuentran? Muchos materiales, en muchos sitios.

Los aspectos negativos de esas búsquedas se notan frecuentemente en sus monografías y exámenes. Los principales:

1) Conceptos generalizadores que se aplican indebidamente a materiales heterogéneos.

2) Errores de información en fechas, en ortografía de nombres, en asignación de obras al autor equivocado.

3) En la identificación de films:

asignación de títulos en castellano sin identificación del original y que son, en general, los usados en España y no corresponden a los títulos de exhibición en Uruguay y en el resto de América Latina.

4) En las citas bibliográficas: errores en la ubicación de páginas o el año de edición. A veces, también, errores de transcripción; todos ellos atribuibles al "original" hallado en Internet.

Lo más negativo, sin duda, está en la parte conceptual. Pero también en el manejo erróneo de datos, que suele indicar una indeseable ligereza en la confección del trabajo.

El uso de Internet en estos aspectos conlleva, en realidad, los mismos riesgos que el acceso a los libros o revistas de una biblioteca. Pero en su conjunto, el material impreso adolece en general de menos información defectuosa que la de Internet: un 5 a 10 % de errores, contra un 15 a 25 %. Estas cifras son, por cierto, antojadizas: no responden a una investigación metódica y extensa, sino a una cierta frecuencia en la comprobación de errores. La experiencia obliga a:

1) desconfiar de los datos que se ofrecen en primera instancia;

2) tratar de verificarlos por otros medios (o en sitios confiables), y

3) eventualmente, ante la duda, no utilizarlos.

El estudiante suele tener escaso tiempo para preparar sus trabajos, y cabe presumir que no gastará muchísimos minutos u horas en nuevas búsquedas de verificación. Por eso debe ser orientado hacia una utilización de fuentes acotadas, que su profesor conoce y recomienda. Y habría que orientarlos también para detectar -en lo posible- cuándo una fuente es más confiable que otras: cátedras reconocidas, universidades de prestigio, publicaciones de reconocida seriedad y exigencia.

En cuanto a las fuentes impresas, éstas también deberían ser acotadas a las que el docente puede recomendar. Hay muchos más libros nuevos con conceptos nuevos, y aún estos conceptos pueden ser a veces discutibles, a veces insostenibles. Las bibliotecas deberían guardar los libros junto con las reseñas que revistas especializadas hicieron de ellos; así el estudiante podría disponer de un marco valorativo a tener en cuenta en el momento de buscar materiales. Y, de paso, tomar contacto con formas eruditas y académicas de encarar la oferta de materiales.

En Internet ese posible marco valorativo es prácticamente inexistente. Por lo tanto, toda orientación en ese sentido queda librada al docente, y a lo que éste pueda exigirle a sus estudiantes. ●

Las inteligencias que usamos

A modo de introducción: “aprender es comprender”¹. Es integrar porciones del mundo exterior a nuestro universo interior y construir sistemas de representación válidos para accionar sobre el primero. Conocer es almacenar, mentalmente, información fácilmente evocable; mientras que comprender es dominar habilidades que superan la información incorporada.

Cuando comprendemos podemos explicar conceptos con nuestras propias palabras, usar la información en nuevos contextos, crear analogías y conclusiones originales. Aprender requiere que el individuo elabore sistemas de representación válidos para él y su entorno. Esta visión establece que el aprendizaje es una acción individual que sólo se da en un entorno de forma única, indisociable, y que es accionada por ambos factores (individuo, entorno).

Por esta razón: “antes incluso de la intervención didáctica, el sujeto dispone de un sistema de explicación; antes incluso de que el maestro empiece el planteamiento de una pregunta, el alumno ya se hace una idea”². Esta afirmación, que cobra gran importancia en el sistema terciario y universitario de educación, obedece a que el entorno es una constante fuente de información y genera múltiples **representaciones** en el sujeto que aprende. No se puede establecer un proceso de aprendizaje exitoso si no reconocemos las representaciones que preexisten en nuestros alumnos.

Es imposible pretender barrer sus representaciones para imponer otras nuevas desde cero. El

docente debe estar atento a las representaciones de los alumnos y tomarlas como punto de partida, con el objetivo de ayudar a su transformación en una representación más válida; es decir, darle nuevos significados. Teniendo en cuenta lo anterior, podemos entonces entender el **aprendizaje** como un proceso de producción de significados.

El sujeto no pasa directamente de la ignorancia al saber, sino que transita de una representación simple a otra con un mayor poder explicativo, permitiéndole poner en práctica un proyecto más ambicioso que lo estructura como sujeto. Cada representación es un obstáculo y un progreso; cuanto mayor el obstáculo, mayor el progreso, y el sujeto quedará más vinculado a la nueva significación. Este dinamismo es igual en el aprendizaje entendido como producción de significados. En este proceso los significados primarios, generados por la interacción de informaciones y de un proyecto, estabilizan representaciones que luego, ante una situación desestabilizadora emergida de la inadecuación entre las informaciones y el proyecto, cambian a un grado superior de significación.

El corazón de la pedagogía, la **didáctica**, se interesa por la organización de las situaciones de aprendizaje. Los instrumentos didácticos posibilitan la identificación y la utilización de estas situaciones que se dan sólo en el interior del sujeto que aprende. Esto le permite al docente saber cuál es su campo de acción en las fases del proceso de aprendizaje y reflexionar sobre cuáles son los resultados que está obteniendo y cómo mejorarlos.

EL ENCUENTRO CON LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

Campbell, en su libro *Las inteligencias múltiples*, nos propone, al mismo tiempo, un juego de inventario personal y de reflexiones acerca de nuestras propias inteligencias y el uso que hacemos de ellas. Es fácil reconocer en cada capítulo elementos de alto contacto con nuestras prácticas, así como el reconocimiento de otras en colegas docentes y alumnos. Por lo que creemos que se adecua al concepto que el diseño es una área de conocimiento multidisciplinar, y se conforma sobre la base del conjunto de las ciencias que, unidas al arte, dan como resultado la esencia de su práctica.

El doctor Dr. Howard Gardner³, autor de la teoría de las *Inteligencias múltiples*, define a la inteligencia humana como:

- La capacidad de resolver problemas cotidianos.
- La capacidad de generar nuevos problemas para resolverlos.
- La capacidad de crear productos u ofrecer servicios valiosos dentro del propio ámbito cultural.

Es común ver personas con un afinado gusto para la música, otras capaces de resolver complicados problemas matemáticos, otras que se dedican a la filantropía, otras que dan su vida por defender una causa política y otras capaces de escribir poemas o gobernar un país. ¿Cuál de todas es más inteligente? Es imposible responder esta pregunta, pues cada una ha desarrollado grados de inteligencia diferentes. Es esta capacidad la que nos hace individuos que contribuimos valiosamente a la conformación de la cultura humana. En tal sentido, el Dr. Gardner define a es-

Óscar Aguirre

tas inteligencias como múltiples y las agrupa en ocho (como forma de definir las y contenerlas para su estudio). Todos poseemos, en diverso grado, las inteligencias formuladas por Gardner y las usamos de manera personal y única. A continuación se presenta su clasificación:

La inteligencia lingüística consiste en la capacidad de pensar en palabras y de utilizar el lenguaje para expresar y apreciar significados complejos. Los escritores, los poetas, los periodistas, los oradores y los locutores presentan altos niveles de inteligencia lingüística.

La inteligencia lógico-matemática permite calcular, medir, evaluar proposiciones e hipótesis y efectuar operaciones matemáticas complejas. Los científicos, los matemáticos, los contadores, los ingenieros y los analistas de sistemas poseen un profundo manejo de la inteligencia lógico-matemática.

La inteligencia espacial proporciona la capacidad de pensar en tres dimensiones como lo hacen los marinos, los pilotos, los escultores, los pintores y los arquitectos. Permite al individuo percibir imágenes externas, recrearlas, transformarlas o modificarlas, recorrer el espacio o hacer que los objetos lo recorran y producir o decodificar información gráfica.

La inteligencia corporal-cinestésica permite al individuo manipular objetos y perfeccionar las habilidades físicas. Se manifiesta en los atletas, los bailarines, los cirujanos y los artesanos. En la sociedad occidental, las habilidades físicas no cuentan con tanto reconocimiento como las

cognitivas, aunque cuando en otros ámbitos la capacidad de aprovechar las posibilidades del cuerpo constituye una necesidad de supervivencia, así como también una condición importante para el desempeño de muchos roles prestigiosos.

La inteligencia musical resulta evidente en los individuos sensibles a la melodía, al ritmo, al tono y a la armonía. Entre ellos se incluyen los compositores, los directores de orquesta, los músicos, los críticos musicales, los fabricantes de instrumentos musicales y también los oyentes sensibles.

La inteligencia interpersonal es la capacidad de comprender a los demás e interactuar eficazmente con ellos. Resulta evidente en los docentes exitosos, en los trabajadores sociales, en los actores o en los políticos. A medida que la cultura occidental ha comenzado a reconocer la relación que existe entre la mente y el cuerpo, también ha comenzado a valorar la importancia de alcanzar la excelencia en el manejo de la conducta interpersonal.

La inteligencia intrapersonal se refiere a la capacidad de una persona para construir una percepción precisa de sí misma, y utilizar ese conocimiento para organizar y dirigir su vida. Algunos individuos con una profunda inteligencia intrapersonal se especializan como teólogos, psicólogos y filósofos.

La inteligencia naturalista consiste en observar los modelos de la naturaleza, identificar y clasificar objetos, y comprender los sistemas naturales y aquéllos creados por el hombre. Los granjeros,

los botánicos, los cazadores, los ecologistas y los paisajistas se cuentan entre los naturalistas exitosos.

Gardner tiene especial cuidado en señalar que las inteligencias no deben limitarse sólo a aquéllas que él ha identificado. No obstante, considera que las ocho proporcionan un panorama mucho más preciso de la capacidad humana que las propuestas hechas por las teorías unitarias anteriores.

Creemos haber encontrado fuertes puntos de conexión entre esta teoría y las prácticas docentes de nuestra Universidad. Por ejemplo: en las materias donde los alumnos deben integrar sonido a sus trabajos, se requiere que pongan en práctica la inteligencia musical; pero no todos la han desarrollado al mismo nivel. De hecho, en clase tenemos alumnos músicos y otros que no saben qué es una nota musical.

Nos preguntamos lo siguiente: ¿son los docentes conscientes de que la materia requiere del empleo de esta inteligencia?, ¿sometemos a todos los alumnos al mismo paquete de requerimientos?, ¿fomentamos el desarrollo de los grupos de trabajo sobre la base de una investigación de las inteligencias de cada uno?, ¿proponemos a los “músicos” de la clase como asesores del resto de sus compañeros?. Y si lo hacemos, ¿cómo se planifica la distribución de la carga de trabajo y las correspondientes evaluaciones?. A la luz de la teoría de Gardner, estas preguntas deberían tener ya una respuesta y un plan de implementación que potencien el proceso de aprendizaje y generen una mejora en la práctica docente.

Si estamos en lo correcto, podemos concluir:

- Identificar cuáles son las inteligencias múltiples de mayor proximidad a la asignatura que imparte el docente.

- Identificar cuál es el grado de desarrollo de éstas por parte del docente.

- Definir el nivel de instrucción de esas inteligencias que desarro-

llará el docente y a quién solicitará apoyo.

- Ajustar el curso y los elementos didácticos a la realidad del grupo.

- Definir con claridad el nivel de empleo de las inteligencias al servicio de los objetivos centrales del curso y los elementos de evaluación acordes con las nuevas prácticas.

COME TÚ MISMO DE LA FRUTA

En cierta ocasión se quejaba un discípulo de su Maestro: “Siempre nos cuentas historias, pero nunca nos revelas su significado”. El maestro le replicó: “¿Te gustaría que alguien te ofreciera una fruta y la masticara antes de dártela?”.

Nadie puede descubrir tu propio significado. Ni siquiera el maestro. ●

Notas:

¹ Prof. David Perkins, codirector del proyecto Cero en la Universidad de Harvard.

² Giordan, A. (1978). *Une pédagogie pour les sciences expérimentales*. Paris: Le centurion. Pág. 190.

³ Dr. Gardner, H. Co-Director del Proyecto Cero y Profesor de Ciencias de la Educación en la Universidad de Harvard.

⁴ Cuento Sufi, Anthony de Mello, S. J.

Bibliografía:

Meirieu, Philippe (1992). *Aprender sí, pero ¿cómo?*. 1ra de. Barcelona: Octaedro S.L.

Campbell, L. y otros. (2000). *Inteligencias Múltiples – Usos prácticos para la enseñanza y el aprendizaje*. Buenos Aires: Troquel

De Mello, Anthony S.J. (1985). *El canto del pájaro*. 9na de. Santander: Sal Tarrae

Deformaciones

semánticas y

La experiencia de la práctica docente en talleres de redacción expresiva y creativa muestra las modificaciones que sufren el léxico y la sintaxis de los estudiantes, además de otros fenómenos vinculados directamente con el uso de la lengua. Las clases son una muestra amplia de esas peculiaridades; los cambios pueden observarse en períodos muy acelerados, relacionados directamente con las modificaciones de la comunicación a través de los medios masivos, básicamente los audiovisuales. En ese sentido es posible barajar algunas hipótesis de trabajo que expliquen lo observado. Poder realizar una investigación sobre este tema permitiría intentar obtener algunas respuestas y propuestas didácticas que tuvieran en cuenta las mencionadas modificaciones.

Nueve años de talleres de redacción en sus diferentes modalidades (expresiva, creativa y oral y escrita) muestran una población estudiantil con carencias cada vez mayores en la expresión de ideas a través de los códigos oral y escrito; también una falta de motivación por el aprendizaje y una ausencia del hábito de lectura. No es necesario demostrar la relación entre la correcta expresión escrita, la estructuración ordenada y coherente de las ideas y la lectura. El hábito de lectura, que se adquiere a temprana edad, no existe en la mayoría de los estudiantes que ingresa a la Escuela de Comunicación. Sin embargo, las deficiencias en la escritura no han sido idénticas a lo largo de estos años. La pregunta acerca de las modificaciones en esas deficiencias esboza una posible hipótesis de trabajo.

Se podrían dividir los nueve años en dos períodos. El primero, que

va de 1995 a 1998; y el segundo, desde 1998 a 2003. Las primeras generaciones estaban formadas por estudiantes que tenían contacto con la lectura —sin llegar al hábito, podría hablarse de estudiantes lectores—; tenían un contexto cultural que permitía la construcción de un diálogo, y presentaban problemas de escritura relativos a la ortografía y la puntuación. El segundo período muestra estudiantes que, con deficiencias ortográficas y de puntuación severas, presenta dificultades para reproducir (descripción, procesos, narración) la realidad a través de la escritura. Es difícil explicar esta observación sin contar con los propios textos de los estudiantes, pero se hará el intento. En general, los textos presentan descripciones de objetos, sujetos o gestos que no sólo son innecesarios (por redundantes, obvios e irrelevantes); sino que muestran el uso indiscriminado de un léxico ajeno, inadecuado, muchas veces inexistente. Los estudiantes no tienen conciencia de sus deficiencias o errores. Es decir, no tienen conciencia del lenguaje.

En estos nueve años, más allá de las crisis coyunturales, las variables socioeconómicas de la población estudiantil no se modificaron sustancialmente (sigue proviniedo de los mismos liceos privados o públicos; se mantiene el nivel sociocultural del entorno familiar, etc.); de modo que cabe preguntarse qué se modificó en la sociedad y cómo puede estar influyendo en el uso del código escrito (y del oral también) de una manera tan notoria, que produce cambios visibles en el corto plazo.

Ya Sartori (1997) alegó contra la acusación que se le hace a la televisión sobre cómo influye en las

conductas del individuo. Sartori lo demuestra, sin demasiado rigor, por el absurdo. Si la televisión tuviera tanto poder de influencia, entonces bastaría con producir determinados programas televisivos para lograr cambios sociales notorios. Lo mismo arguye respecto a la literatura (y barre por tierra con el discurso de los censores de todas las épocas): si los libros tuvieran el poder del que se les acusa, también habría bastado con un par de ellos para que el mundo hubiera cambiado hace mucho tiempo.

Si la televisión no motiva conductas masivas y notorias de algún tipo —más allá de casos puntuales, que deben atribuírsele a las patologías del televidente en cuestión y no al medio—, y si ésta existe desde hace varias décadas, no se la puede hacer responsable de las deficiencias mencionadas. Se insiste en repetir que “los jóvenes leen cada vez menos”, pero esa fórmula es casi tan vieja como las primeras universidades. Ya en el siglo XIV, los académicos se quejaban de que sus estudiantes no leían, o leían mal o leían poco (Cavallo y Chartier, 1997). La queja acerca de la poca lectura parece ser una constante histórica de los académicos sobre los estudiantes. Quizá el metro con que se mide la cantidad de lectura necesaria resulta inadecuado; algo inalcanzable que varía en cada época, pero que nunca complace a quienes lo fijan. De modo que ni la televisión ni la ausencia de lectura podrían explicar enteramente —aunque sí en forma parcial— las modificaciones sintácticas señaladas. Cuando se afirma que es una explicación parcial, se refiere a que el lenguaje audiovisual influye en el procesamiento y la estructuración de las ideas. La percepción visual es glo-

sin-tácticas

en el código escrito

LA EXPERIENCIA DE LOS
TALLERES DE REDACCIÓN. UNA
POSIBLE HIPÓTESIS DE TRABAJO

bal, simultánea, continúa, mientras que la percepción textual es selectiva, cronológica, estructurada en capas (Shlain, 2000).

La nueva variable que aparece como componente en el escenario social es la televisión por cable, que se impone en Montevideo en 1997 y que registra la mayor cantidad de abonados en 2000. Los canales infantiles y juveniles, y los canales que transmiten cine continuado —los más visitados por los estudiantes— tienen en común estar hablados en inglés y acompañados por subtítulos de traducción dudosa al español. De modo que el estudiante sí lee, y en realidad lee mucho. De acuerdo con un sondeo que no pudo ser verificado, se puede ver entonces que un joven consume unas cuatro horas diarias de televisión. O sea: que lee aproximadamente unas 60 carillas de texto diarias (si se calcula una carilla de guión literario por minuto de producto audiovisual). El problema de esa lectura radica en que se trata de un texto que apoya la narración visual, pero que no narra textualmente. Sin el conocimiento de la lectura literaria —texto que muestra, describe, narra y concluye— el estudiante toma el conjunto texto - imagen y cree que, puesto en situación de describir, puede recrear simplemente lo que ha visto (lo visual y lo textual),

sin saber la función de cada lenguaje, sus alcances y limitaciones. Esta confusión lleva a que el estudiante produzca textos que intentan describir un gesto al pie de la letra, como si él debiera registrar, en forma absoluta, todo lo que ve para llevarlo posteriormente al papel. De ahí también la incapacidad de identificar y recrear metáforas, símiles, imágenes o comparaciones. La sintaxis entreverada y pobre no parte necesariamente de la no identificación de los sintagmas nominal y verbal, sino de ignorar la adecuación de un lenguaje y de otro, según la intencionalidad y el soporte. Una vez aprendidos los conceptos sintácticos, no se hace sinapsis entre éstos y lo que implica la generación de un texto, el uso del código escrito, como si se tratara de dos asuntos que no se relacionan entre sí. Por un lado se encuentra la teoría sintáctica, y, por otro, la escritura como remedo de lo que se ve. La palabra es la cosa, no la representa, la sugiere o la rememora.

A esto debe sumársele la pésima traducción de la programación. El castellano plagado de neologismos, de traducciones fonéticas por aproximación de significado (parquear, carro, etc.), más pautas culturales ajenas a nuestra realidad cotidiana y por lo tanto a nuestra lengua usual; todo esto influye en

esta pequeña Babel semántica y sintáctica. Las conclusiones anteriores permiten avanzar también en el planteo de Walter Ong (1997) acerca de la *segunda oralidad* (características de analfabetismo en un mundo altamente alfabetizado). Podría aventurarse la hipótesis de que ya no nos encontramos en una segunda oralidad, sino que hemos ingresado en una suerte de *tercera*; que no sólo incluye el código verbal, sino también el visual, y está formada por la combinación de ambos.

Estas observaciones deben ser comprobadas empíricamente para que se puedan convertir en apoyaturas didácticas y en elementos que ayuden a comprender el paradigma cognitivo de los jóvenes que ingresan a nuestras aulas. La comprobación empírica, que es punto de partida de una investigación, debe incluir en este caso una selección de textos que ejemplifiquen lo que ha sido esbozado; también se deberá hacer una encuesta acerca de la cantidad de horas diarias de cable, programas seleccionados y motivos de la elección. Este trabajo requiere una definición de la relación que existe entre el texto y la imagen, y cómo el equilibrio/desequilibrio entre ambos lenguajes ha condicionado la interpretación y construcción de la realidad. ●

Bibliografía:

- Ong, Walter J. (1996). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica
- Sartori, Giovanni. (1998). *Homo Videns. La sociedad teledirigida*. Madrid: Taurus
- Bottéro, Jean y otros. (1995). *Cultura, pensamiento, escritura*. Barcelona: Gedisa Editorial
- Cassany, Daniel. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós
- Shlain, Leonard. (2000). *El alfabeto contra la diosa. El conflicto entre la palabra y la imagen, el poder masculino y el poder femenino*. Barcelona: Debate
- Caballo, Guglielmo y Roger Chartier. (1997). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus

Deformaciones semánticas y
sintácticas en el código escrito

Reflexiones

sobre la enseñanza

Tradicionalmente, Uruguay ha sido un país donde la enseñanza de lenguas extranjeras ha tenido un espacio importante en los currículos. Sin embargo, a pesar de que nuestro continente es mayoritariamente bilingüe, la enseñanza de la lengua portuguesa no tuvo cabida en ese espacio durante mucho tiempo. Desde que América fue dividida entre portugueses y españoles por el Tratado de Tordesillas, parece que la rivalidad política inicial se tradujo en la casi inexistencia de un aprendizaje sistemático de la lengua del otro. El análisis de las razones de este fenómeno es un tema muy interesante, que dejaremos para sociólogos e historiadores.

A inicios de los '90, a partir de la creación del MERCOSUR y de la firma de tratados que comprometen a los países miembros a implementar la enseñanza de sus respectivas lenguas, la situación cambió significativamente. El portugués rápidamente pasó a ser visto como un idioma que debía ser aprendido, ya que las relaciones con nuestros vecinos probablemente se intensificarían; tanto en lo político y lo cultural, como en lo económico y comercial.

¿POR QUÉ APRENDER UNA LENGUA EXTRANJERA?

El aprendizaje de lenguas extranjeras no sólo tiene un valor instrumental, que los alumnos pueden apreciarlo casi inmediatamente, también lleva consigo observar el mundo desde otro punto de vista. Este aspecto es básico para la toma de conciencia de que todo es relativo e impregnado por lo que llamamos tradición cultural. La lengua está acompañada por una cultura cuyo co-

nocimiento promueve el conocimiento del otro y nos lleva a la comprensión de las diferencias, estimulando así la tolerancia. El aprendizaje de otras lenguas puede llevar a una mayor flexibilidad, a una visión menos etnocéntrica y menos estereotipada de las personas que hablan otras lenguas y, de ese modo, disminuir la xenofobia.

La lengua no sólo funciona como medio de comunicación y de promoción de la tolerancia. Investigaciones han mostrado que tiene una estrecha relación con temas diversos como: la creatividad, la recepción, transmisión y desarrollo de nuevos conceptos, la articulación de ideas, opiniones y emociones, la expresividad, la interacción social, la negociación y transacción, la memoria; e inclusive, con el desarrollo neurológico.

El aprendizaje del portugués en nuestro país parece bastante lógico si consideramos que es una de las lenguas más habladas en el continente. La concreción del MERCOSUR lo colocó como una inevitable realidad. Pero como vimos también existió, durante muchos años, el curioso fenómeno de ignorar la lengua de nuestros vecinos; y entre las ideas que las personas tienen sobre la lengua y sus hablantes, todavía se observa un cierto prejuicio cuando se afirma que el portugués es una lengua que no precisa ser aprendida, que se trata de una deformación del español. Como dice Paes de Almeida: "existe, entre los aprendices hispano hablantes del portugués, una sensación de que están hablando o escribiendo mal su propia lengua". En su comentario el autor suaviza esta percep-

ción diciendo que de ahí surge, en tono de broma, la afirmación que el portugués es un español mal hablado. En nuestra experiencia diaria como docentes escuchamos esos comentarios frecuentemente, y muchas veces no precisamente en tono de broma. La elección de aprender un idioma extranjero se guía en muchas ocasiones por dos criterios: utilidad y prestigio. Parece que el portugués podría servir para obtener lo primero; pero, definitivamente, para la mayoría de la gente, no para lo segundo. Lo mejor para combatir estos prejuicios es el aprendizaje sistemático de la lengua, el conocimiento del pueblo que la habla y de su cultura; todo esto redundará en tolerancia, valor importante y más aun cuando se trata de nuestros vecinos.

Si la enseñanza del portugués es algo importante en general, lo es en especial para los alumnos de los cursos de comunicación. Lamentablemente, vemos cada día la carencia que enfrentan muchos profesionales de la comunicación que desconocen esta lengua y, lo que es más preocupante, la cultura del país vecino. Parece evidente que el cliché "la barrera del idioma" es una realidad cuando vemos el desconocimiento que los periodistas y comunicadores tienen de manifestaciones básicas de la cultura brasileña, y la presunción y ligereza con que manejan datos e inclusive vocabulario que desconocen.

Es un hecho que desde Brasil recibimos muy poco: músicas comerciales pasadas insistentemente, que opacan y ocultan la inmensa y riquísima tradición musical brasileña, a la que raramente los

de portugués

uruguayos promedio tienen acceso. Telenovelas mutiladas y pésimamente traducidas que no mejoran el conocimiento de la cultura brasileña. Cine en cuantagotas, en festivales, muestras especiales o en alguna sala donde la asistencia es más masiva cuando se trata de películas que han obtenido la rotunda aprobación de públicos internacionales; teatro, en poquísimas ocasiones. Todo lo anterior es una mezquina muestra de lo que la actividad cultural brasileña puede ofrecer. Ni siquiera tenemos acceso directo a la televisión a través del cable; y en las ocasiones que hubo, fueron los peores ejemplos de esos medios.

Tenemos canales franceses, italianos, españoles... pero no tenemos, por ejemplo, el canal más importante de nuestros vecinos de al lado.

Por eso nuestra intención es proporcionar a los alumnos la posibilidad de profundizar en una lengua y una cultura rica y diferente. Para hacer de ellos personas más reflexivas, más informadas y más tolerantes. Sería importante que muchas de las personas que ya están en el área de la comunicación se interesaran también por aprender más de la lengua y la cultura de los brasileños, para que puedan informar, comentar y difundir mejor todo

lo que se relacione con ellos.

Como muestra de la importancia que a nivel mundial se le está dando al estudio de las lenguas, la UNESCO ha implementado un programa internacional de protección y fomento del aprendizaje de lenguas llamado *Linguapax*, en el que se resalta la importancia de un sólido aprendizaje de la lengua materna y de, "por lo menos, dos lenguas extranjeras: una lengua internacional y una lengua de vecindad".

En este mundo de contactos instantáneos, las nuevas generaciones deben estar preparadas para comunicarse mejor y comprenderse mejor. ●

Bibliografía:

A.C. (1997). El aprendizaje de idiomas. Revista *Posdata*, 17 de enero, págs. 37-40.

Almeida Filho, J.C.P. (1993). *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes Editores

Ortiz de Urbina, A. (2000). Éloge du Plurilinguisme. *Le Courrier de l'Unesco*, abril

Praderi, R. (2001). *Estado actual de la enseñanza de portugués en el Ciclo Básico de la Enseñanza Media en Montevideo*: monografía para el Diploma en Educación, Instituto de Educación, Universidad ORT Uruguay.

Secretaría de Educación (1999). *Pre Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras*. Buenos Aires: Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires

Widdowson, H.G. (1991). *O ensino de língua para comunicação*. Campinas: Pontes Editores

Vernazza, lector de Dickens

Sobre la mesa de luz del artista plástico Eduardo Vernazza (1910–1991) se apilaban volúmenes de literatura inglesa: Shakespeare, Shelley, Oscar Wilde, Charles Dickens. Fundamentalmente, Vernazza era pintor y dibujante de teatro, danza, circo, músicos y cantantes de ópera; también gran lector y cinéfilo. Admiraba especialmente los trabajos de David Lean, cuyas realizaciones cinematográficas conocía bien. Esas imágenes, esas bellas y movibles formas que emanan hasta imponerse desde el interior de una novela o que perduran latiendo después de la visión de una película ¿influyeron en la labor del artista?. La hipótesis de un ascendente exclusivo y directo sería excesiva. Pero es indudable la impronta de referentes imaginarios e ideológicos que conciden con el universo dickensiano. En este artículo quiero indicar algunas semejanzas y diferencias entre las concepciones éticas y estéticas desarrolladas por Dickens/Lean en *Oliver Twist* y algunas obras sin título del Maestro Vernazza.

BREVE FICHA ARGUMENTAL

La novela *Oliver Twist* (1837–39) cuenta la historia de un niño, huérfano al nacer y recogido en una *workhouse* (suerte de reformatorio) donde se lo maltrata y explota hasta que escapa a los nueve años con el objetivo de dirigirse a Londres. Allí conoce a un viejo judío, Fagin, quien adiestra chicos para robar a cambio de un techo y un poco de comida; a Sikes, un rufián y a Nancy, una prostituta. Gracias a Nancy, Oliver logrará escapar de ese infierno y vivirá feliz con la familia de su madre, a quien también ha descubierto en Londres.

Mientras tanto, Sikes se ahorca y Fagin es condenado a muerte.

IMPUREZA Y SANTIDAD

Dickens se muestra parco para describir a Fagin. Se limita a decir que tiene una repulsiva cara de villano, muy arrugada y oscurecida por unos pelos enredados y rojos (probablemente porque, según una vieja tradición, los cabellos bermejos se relacionan con lo demoníaco). En la versión cinematográfica de Lean (1946), Fagin, interpretado por Alec Guinness y filmado por Guy Green, se destaca sobre el fondo negro de su mugriento tugurio. Aparece con el pelo ralo (la calva ha sido vinculada a la sexualidad) y con la barba con que Dante despliega su Satanás en el último Canto del *Infierno*. Su mirada sesgada se asocia comúnmente con el hecho de ocultar algo. Sonríe a los niños a los que cobija, alimenta y llama *mis queridos*. Como señala Kristeva en *Poderes del horror*, estamos aquí ante el colmo de la abyección: ese benefactor de inocentes los hace jugar, les da un plato de comida y un jergón, vela por su sueño para corromperlos mejor, maltratarlos, ensuciarlos. Los entrena para robo, abuso sexual, prostitución y, si fallan o se niegan, los golpea brutalmente. Como los diablos en general, Fagin tiene nariz grande y deforme. Popularmente, se asocia el tamaño de la nariz con el del pene. En ese sentido, su nariz sería signo de lascivia, a la que el texto de la novela alude de modo connotado. Efectivamente, en su Prefacio a *Oliver Twist*, Dickens señala que, aunque el hecho no se mencione denotativamente, Nancy es una prostituta. Y, en la apasionada de-

fensa que hace Nancy de Oliver contra Sikes y Fagin, ella declara, sollozando, haber trabajado por orden de Fagin en las “húmedas y frías calles de Londres” desde que tenía la mitad de la edad que tiene Oliver: nueve años. Cabe suponer que Nancy ha sido manoseada, vejada, violada a los cuatro o cinco años. Al leer *Levítico* nos encontramos con la palabra abominación (*to'ebah*), con un pensamiento del mal entendido como impureza, especialmente como impureza sexual. Hay una insistencia entre lo puro (*tobar*) y lo impuro (*tame*). Fagin es un agente de lo impuro. Y lo es más aun porque contamina con su impureza a los niños.

¿El personaje barbado de Vernazza puede relacionarse con Fagin? Creo que no. Sus ojos miran directamente a los ojos que lo miran. Sus cejas espesas, sus largos cabellos y su barba cubren más de la mitad del rostro. Más bien parecen pertenecer a alguien que se ha apartado voluntariamente de los suyos. Alguien que ha elegido la soledad escarpada en la que ya no se es hombre sino salvaje entre los animales salvajes. Alguien que ha traspasado el límite más allá del cual no hay *logos*. Las antiguas fuerzas cristianas recogen ese tema de la fuerza animal. En los desiertos de Egipto y Siria comienza la estirpe de los eremitas, figuras límites de la substracción al mundo, de la instigación y la invocación. Son hombres de fe que, en el decir de David Sichère, deciden encarnar en sí mismos el límite lábil entre *lo crudo y lo cocido*, lo cultivado y lo salvaje. Dejan que se acerquen los demonios, pero también los ángeles. El ángel tiene que ver con la luz. La cabeza del hombre bar-

bado de Vernazza se destaca sobre un fondo amarillo luminoso. Nuestra cultura representa a los ángeles como lo que serían los hombres si Adán no hubiese pecado en el Paraíso. Las hagiografías muestran que esa idea obsesionó a muchos santos como María de Egipto. Por una parte, rehacer el camino y traspasar el pecado para ir al encuentro de lo angélico; por otra, atravesar la barrera de las especies, regresar por la senda de los animales, que también conduce a Dios. En la Edad Media, el San Gregorio que pinta Thomas Mann en su novela *El elegido* (1951), con *el pelo quinchado y la barba que lo oculta*, parece más un erizo que un ser humano. Así, encuentra *la negra historia de su vida* trasmutada en *gloria a Dios*. El barbado de Vernazza, mitad humano, mitad animal tiene, en ese sentido, connotaciones de santidad.

EL LUGAR DE LO MALDITO

Al aproximarse su ejecución, Fagin pierde el control: “A veces desvariaba y blasfemaba; otras, daba alaridos y se retorció los cabellos”. Pero no es sólo a causa de la inminencia de su muerte que Fagin no encuentra amparo en nada. Si se lo mira desde el punto de vista del judaísmo, se trata del olvido de que existe una alianza, pactada por Dios con el pueblo de su elección, se trata de un terror que podría provenir del ateísmo o de la creencia en un Dios sin perdón. Cuenta Dickens que: “Unos hombres venerables de su propia fe habían venido a orar junto a él, pero los echó con maldiciones. Renovaron sus caritativos esfuerzos, pero los expulsó a golpes”. Fagin, aterrorizado o ajeno a la palabra que Elohim ha devanado,

también rechaza la mano que Dios le tiende. Hay aquí una pérdida que seguramente ha ocurrido hace mucho tiempo y ha desembocado en el crimen, y especialmente en el crimen contra los niños. El texto no se refiere sólo a una representación moralizante de los vicios del hombre. Más oscuramente, plantea una reflexión sobre la insistencia en un horror indecible y casi inhumano, representado a través del torcimiento de todo el cuerpo: “corría de un lado a otro, con la boca jadeante y la piel que quemaba por la fiebre, en un tal paroxismo de miedo y furia que hasta los carceleros, habituados a esos espectáculos, se apartaban de él con espanto”.

También la figura sin nombre de Vernazza parece conocer ese momento de angustia que surge en el interior del sujeto ante la fuerza de una maldición que mora fuera y en él. El personaje que evoca a Fagin tiene el cuerpo agazapado y acosado, el cabello que parece formar un cuerno diabólico, las manos amontonadas sobre sí mismas como tapando algo, los ojos desorbitados y atravesados por líneas violetas, el pie derecho semejante a una pata de macho cabrío. Vernazza dibuja el mal que señorea en el corazón de su personaje como ese momento de horror ante el cual el sujeto cede. Su cuerpo acorralado también aparenta hacer eco a la pregunta que Fagin aúlla: “¿Qué derecho tienen a hacer esta carnicería conmigo?”. El texto de la novela parece responder negativamente a la pregunta de Fagin ya que es ese mismo texto el que cuenta que en los asilos “los huérfanos se volvían tan voraces y salvajes con el hambre que un niño sugirió obscuramente a sus com-

pañeros que, a menos que recibiera otro plato de avena por día, podría ocurrir que se comiese al niño que dormía cerca de él, una débil criatura de pocos años. Los otros le creyeron implícitamente y le tocó a Oliver pedir más. ¡Más!, gritó un miembro de la junta que presidía el asilo. Y afirmó que, con el tiempo, un niño que pide más comida debe ser colgado”.

Más adelante el texto señala que: “Hay una pasión por cazar algo, profundamente implantada en la bestia humana. Un desdichado niño sin aliento, jadeante de tan exhausto, con aspecto aterrorizado y agónica mirada, con la cara bañada en transpiración y todos los nervios tensos para adelantarse a sus perseguidores, los incita a seguir su rastro y a ganar terreno sobre él a cada instante, saludando la fuerza declinante de ese niño con gritos cada vez más agudos y chillidos y alaridos de alegría”. Podría decirse que la propia condena de Fagin es cuestionada: “El edificio retumbó con un enorme grito y otro y otro. Y luego, como un eco, vino un profundo y agudo rugido que creció con el estruendo de un trueno iracundo. Era el estrépito con que, afuera, el populacho saludaba la noticia de que Fagin moriría el lunes”.

Al dibujar al presunto Fagin con sus ojos inyectados de sangre, clavados en algo o alguien, Vernazza también parece interrogar sobre otras formas del mal, sobre ese mal como algo más antiguo, más escurrizado y omnipresente que la mera figura de Fagin. Noche oscura en el corazón del ser humano aun cuando, en la mayoría de los casos, por oposición a Dickens, Vernazza se niegue a admitir que

el sujeto pueda llegar a ser enteramente diabólico o pervertido. Noche oscura en el corazón del mundo si, recordando al Freud de *Totem y tabú* y de “Lo ominoso”, definimos al mundo como el conjunto de reglas que permiten canalizar una violencia fundamental, que constituye un amago y una sofocación y retorna como la parte maldita de cada ser humano en particular y de la sociedad como un todo.

MAL, DOLOR Y PAZ

En su *Prefacio a Oliver Twist*, hablando de Sikes, Dickens muestra una oscuridad, que él considera insalvable, en el corazón de algunos hombres: “me temo que hay en el mundo algunas naturalezas insensibles y duras que se vuelven, finalmente, completa e irremediablemente malas”. Según la tradición judeo-cristiana, desde *Génesis 2* existe una fuerza del mal que hace arrastrarse al ser humano hacia un punto de oscuridad radical en la cadena de los linajes. Un mal más antiguo que el individuo, el cual desemboca en su dolor, porque produce la ira de Dios. Pero únicamente se da en ese individuo en la medida de su propia decisión: como Fagin, Sikes maltrata a los niños. También ha olvidado el amor por las más humildes criaturas. De acuerdo con el teólogo Andrew Lindzey, no hay fe sin el respeto a los miles de millones de habitantes no humanos de la creación, no hay fe en el descuido moral de las criaturas de Dios. El dominio (*irdu*) sobre los otros seres vivos de que se habla en *Génesis 1* debe ser entendido como *cuidado*. Sikes intenta matar a su propio perro. El daño contra los animales aparece como signo de

perversidad en otra novela de Dickens, *Great expectations* (1860 – 61); donde, para mostrar la sordidez de Bentley Drummle, el marido de Estella, la protagonista, y el castigo que tal vileza merece, se dice que murió a “consecuencia de un accidente producido por el maltrato al que sometía a su caballo”.

Dickens describe a Sikes como a un hombre robusto, con gorro oscuro, sucio, desaliñado, de barba crecida, ojos fieros y unas piernas “que parecen incompletas al no estar encadenadas”. En la versión cinematográfica de David Lean, Sikes (Robert Newton), se muestra con sombrero turbio, ojos desorbitados, cara ennegrecida por una barba hirsuta, el gran puño de la violencia en primer plano y la boca abierta que enseña los dientes, como una fiera a punto de atacar.

Los linyeras de Vernazza tienen muchos puntos en común con Sikes. Como él, presentan cabezas hispidas, a veces cubiertas por gorros opacos y visten andrajos. Uno, sentado en la vereda, abraza su propio cuerpo con ojos perdidos mientras su instrumento de trabajo, una especie de carretilla que lo une con la sociedad y la producción, permanece a su lado, abandonada. Otro, encerrado en harapos enteramente negros, sin ojos (la ceguera se asocia con la potencia de la visión interior), tampoco puede extender la mano hasta el carrito donde calienta sus manías. Un tercero, sentado sobre un muro como si no pudiese sostener el peso de la vida, ya sin herramienta de trabajo, ya desprendido de la estructura social, también sin ojos, mantiene, no obstante, su perro junto

a sí. Vernazza, más que el mal, muestra el dolor, la angustia, lo que Heidegger y luego Lacan y Kristeva llaman la *Cosa*. En su *Ética del psicoanálisis* (1960), Jacques Lacan define a la *Cosa* como una región primaria que constituye un vacío persistente en el centro de toda urdimbre significativa y de toda operación subjetiva: pensamiento de un antes del orden simbólico y antes del orden real comprendido como objetividad susceptible de ser dominada por el pensamiento. Carácter inquietante y extraño de la *Cosa*, que se sitúa en esa línea problemática del adentro y el afuera del sujeto, donde se da el momento de angustia. Siguiendo a Lacan, Kristeva (*Sol negro*, 1987) se refiere a la *Cosa* como derrota extrema del sujeto, momento en que éste se ubica al borde de sí mismo.

No obstante, mientras Sikes aparece sumido en el fondo de una guarida mugrienta, a los linyeras de Vernazza les bastaría darse vuelta para encontrar un árbol o el mar: la vida en su fluir y su infinito. Como los griegos, estos desarraigados parecen tener a mano el concepto de otra opción: la *authadia* que, en su *Esquilo*, Karl Reinhardt traduce como “enderezamiento de cabeza”. La *authadia* no tiene la significación de una *Cosa*, que empuja al humano a una región oscura de horror, en la que no hay comunidad posible. *Authadia* significa “fuerza imprevisible de libertad y esperanza”. El último linyera, también sentado, recogido sobre sí mismo, con la mirada ennegrecida por el dolor, está de espaldas a una casa, exiliado del ámbito humano, pero no del de la ternura. Un perro lo mira, el otro

está echado a sus pies. En el destierro, la caricia subsiste. Así, los personajes de Vernazza aparecen como vendedores ambulantes que ya no venden nada, obreros desidiosos, vagabundos sin voluntad para salir de su condición. Pero no son delincuentes. Para ello les falta el espíritu de empresa, el deseo de lo superfluo, de lo placentero, hasta de lo necesario. No obstante, lejos de la indiferencia, Vernazza los pinta como seres intensamente pasionales: vehementemente entregados a su tristeza, arduamente regalados a su conflicto, intemperantemente ofrecidos a su dolor. Un dolor que, sin

embargo, no es estéril porque está transitado por la ternura de un perro, explayado a la sombra de un árbol, pintado sobre la eternidad del mar. En su arte, Vernazza acoge al ser humano en el enfrentamiento con la *Cosa* y su potencial superación mediante la luz y el color. Sus personajes son esos seres misteriosamente venidos a menos que atormentan la mente de los "sanos", quienes también se intuyen capaces de caer bajo la invasión sin nombre de la *Cosa*. Por eso, la estética de Vernazza es, también, una ética que contempla las inagotables posibilidades de la sublimación en el enfrentamiento

con la *Cosa* engendrador de angustia. Sus personajes anónimos, sumidos en una exclusión silenciosa, constituyen, a la vez, una evocación temible y una pacificación de la región de la *Cosa*. El trabajo de Vernazza es un saber tratar con tacto la angustia, trabajo destinado a no rechazarla ni reprimirla sino a hacerla presente y exorcizarla, corriendo riesgos mediante los sutiles recursos de guardar distancias. Pacificación paciente, mediante los significantes pictóricos, del momento de angustia que, como dice Aristóteles, puede volverse ligero, sutil, ágil, liberarse del peso de una realidad tan pesada. ●

Bibliografía:

- Aristóteles. (1996). *La Poética*. Versión de García Bacca. México: Editores mexicanos unidos
- Aristóteles. (1998). *Retórica*. Madrid: Alianza
- Biblia de Jerusalén*. (1966). Bilbao: Desclee de Brower
- Dante. (1993). *La divina comedia*. Edit. De Giorgio Petrocchi. Madrid: Cátedra
- Dickens, Ch. *Oliver Twist*. New York: Doubleday, SD
- Dickens, Ch. (1963). *Great expectations*. New York: The New American Library
- Farmer, E.H.. (1992). *The Oxford dictionary of saints*. Oxford: The Oxford university press
- Freud, S. (1976). *Totem y tabú*. Obras Completas. Vol. XIII. Buenos Aires: Amorrortu
- Freud, S. (1976). Lo ominoso Obras completas. Vol. XVII. Buenos Aires: Amorrortu
- Friedler, R. (2001). "Dolor y genialidad". *Brecha*.
- Friedler, R. Sujeción y libertad en la pasión amorosa (inédito)
- Kristeva, J. (1980). *Pouvoirs de l'horreur. Essais sur l'abjection*. Paris: Seuil
- Kristeva, J. (1991). *Sol negro. Depresión y melancolía*. Caracas: Monte Ávila
- Lacan, J. (1988). El Seminario. T.7. La ética del psicoanálisis. Buenos Aires: Paidós
- Lean, D. (dir.) *Oliver Twist*. Gran Bretaña, 1946. Con John Howard Davies, Alec Guinness, Robert Newton
- Linzey, A. (1996). *Los animales en la teología*. Barcelona: Herder
- Mann, Th. (1951). *The holy sinner*. New York: Alfred A. Knopf
- Moreira, H. (1998). *Antes del asco. Excremento entre naturaleza y cultura*. Montevideo: Trilce
- Moreira, H. (2001). *Caricias. Entre la violencia y la ternura*. Montevideo: Trilce
- Sichère, D. (1996). *Historias del mal*. Barcelona: Gedisa

Algunos prejuicios en el uso del código oral

Prejuicio. m. Acto y efecto de prejuicio. // Idea preconcebida.

Tomo para este trabajo la definición de un ejemplar del Diccionario Enciclopédico Ruy Díaz (1991), que me ha acompañado durante años. La tapa, aunque es de un material resistente, está deteriorada. Pienso y me resulta imposible recordar la cantidad de veces que he vuelto (por ignorancia, duda o placer) a sus más de 1360 páginas. También a las de otros diccionarios que voy acumulando mientras me alejo del prejuicio del hablante: la limitación de conformarse con el valor semántico de la palabra. O sea: creer que, porque escucha y dice la misma palabra todos los días, puede utilizarla deliberadamente; sin tener en cuenta la correspondencia que debe existir entre la acepción elegida y el ámbito de uso particular donde decide emplearla.

Esta limitación del hablante lo priva de un vocabulario amplio y preciso, también de los tres valores restantes: fonético, morfológico y sintáctico¹. Estos valores permiten reconocer toda la magnitud gramatical de la palabra; también habilitan al hablante para pensar, escuchar, hablar, leer y escribir **con** y **por** la lengua. No sólo con el órgano bucal, no en este caso, por supuesto; sino con todo ese sistema de expresiones convencionales usadas por una comunidad humana, según la definición de F. Saussure.

Al expresarnos **con** la lengua, la convertimos en un ámbito de acción donde adquirimos, individualmente, la condición de actores. N. Chomsky define estas capacidades como *competencia* (conocimiento intrínseco de la lengua) y *ac-*

tuación (el uso que le damos en una situación real y concreta).

Si el hablante es portador activo de la lengua y suya es la realización individual del habla, entonces su prejuicio resulta demasiado evidente cuando comenta o protesta: ¿Para qué necesito aprender a escribir más de lo que sé, si “lo que” yo quiero ser es publicista?. Éste es un comentario entre tantos. Mientras el prejuicio continúa, el hablante se queda con su lengua en la boca; y la otra, la de mayor riqueza, espera el vencimiento de esta parcialización.

EL PREJUICIO DE SAUSSURE

El concepto de Saussure que limitaba al código escrito como una transcripción grafemática del código oral fue superado. Sin embargo, este concepto, revelador en su momento, continúa siendo un prejuicio en el imaginario social. Por supuesto que Saussure no tuvo la culpa de esto. Ya lingüistas y gramáticos reconocen la independencia de los códigos; que cada uno posee características diferentes, comparables entre sí, reconocibles además en el contexto (creado por el escritor en el código escrito, circunstancial y variable en el código oral).

Califico como *el prejuicio de Saussure* a esa dicotomía enquistada que muchas veces impide reconocer que el alto grado de elaboración, característico del código escrito, no justifica la falta de claridad expositiva que la realización escrita necesita y merece. La otra variante de este prejuicio se reconoce cuando, apelando a la espontaneidad característica del código oral, se escribe sin ningún grado de elaboración consciente, descuidando las funciones del len-

guaje y las características formales de la tipología textual utilizada. O cuando se habla con más redundancias semánticas y gramaticales de las que se necesitan para cohesionar una realización oral; que, en la mayoría de las ocasiones, es irreversible e irrepetible.

Este prejuicio, por lo general, va acompañado de una cuota de ignorancia o desprecio; pues no se sabe o no importa saber que una película fue antes un guión técnico y, mucho antes, un guión literario; y que una entrevista publicada en un diario fue editada, corregida, desgrabada o anotada antes, mucho antes de ser la declaración oral del entrevistado.

Daniel Cassany, en *Describir el escribir*, analiza ambos códigos. También indaga en sus propiedades *contextuales* y *textuales*². Dice que “el código escrito es el conjunto de conocimientos abstractos que tenemos almacenados en el cerebro”. Insiste además en la importancia del *contexto comunicativo*³ y el *proceso compositivo*⁴. Recalca que “el escritor debe utilizar recursos lingüísticos de adecuación, coherencia, cohesión y corrección gramatical”. Y que, aunque estos recursos caracterizan al código escrito, deben aplicarse también (con otra utilidad y complejidad) en el código oral.

EL PREJUICIO DEL ESCRITOR COMO UN OFICIO EXCLUSIVO Y EXCLUYENTE

El prejuicio del escritor comienza en el lector. O sea: en aquellos lectores pasivos que consideran el texto como una materia terminada, y que decodifican sin una perspectiva interactiva, lúdica. Para este tipo de lectores, la palabra

y el código escrito

EL PREJUCIO DEL HABLANTE

escrita en un soporte perdurable (el papel) es portadora de significados inamovibles, que no les permite otra actividad que la interpretación. Es decir, para ellos el texto ya está terminado, es propiedad y responsabilidad de otro (el autor). Creen no pueden hacer nada o casi nada para adaptarlo, poseerlo y modificarlo de acuerdo con sus referencias y las revelaciones de su tiempo. Considero que la precisión “de su tiempo” no es ociosa, pues no encuentro otra diferencia sustancial entre cómo perdura un recuerdo, un cuento oral o una buena novela.

El mensaje condensado para perdurar en el tiempo parece ser la garantía definitiva que ofrece el texto escrito. Sin embargo, el aire que nos precede, consumimos y nos sucede también perdura, también es el ámbito de un tiempo. El texto escrito (además de la disposición gramatical de los signos lingüísticos codificables y decodificables) propone compartir los hallazgos y la continuidad de una búsqueda; es dolor y placer, periplo de una experiencia sensitiva. Entenderlo así, quererlo así,

creo que oxigena a la escritura. El rol del papel u otro soporte no se reduce a la durabilidad y su capacidad de aceptación.

El prejuicio del escritor (para algunos lectores y autores) es no asumir el texto como una entidad receptiva, vulnerable, ofrecida; interactiva antes, durante y después de su realización. Quienes permanecen bajo el efecto de este prejuicio ven al escritor como dueño exclusivo de un oficio que le permite expresar su labor literaria o teórica. Sin embargo, el texto (en su realización oral o escrita) siempre informa y forma; siempre espera, además, una devolución inmediata o diferida. Leer o escuchar así, supone un acto de inteligencia y de dignificación renovada del acto comunicativo. También ayuda a comprender con mejor ánimo que un escritor competente se diferencia de las otras clasificaciones que hace Cassany, porque domina el código escrito, conoce y aplica las funciones del lenguaje y las tipologías textuales (según cómo y dónde las necesite) y valora la normativa de la lengua como un límite necesario para comuni-

carse y mejorar continuamente su capacidad de expresión.

De este modo, el hablante (sepa o no que *prejuicio* es una palabra formada por el prefijo *pre* más el sustantivo *juicio*) escribirá y hablará con entereza. Suyas serán también las palabras de G. Miller cuando describía la herencia de esta maravilla real:

El vocabulario de una lengua es depositario de todas aquellas categorías y relaciones que las generaciones consideraron dignas de ser etiquetadas mediante términos específicos; se trata de una herencia cultural de sentido común, que va pasando de generación en generación y va enriqueciéndose paulatinamente gracias a la acumulación de la experiencia. (...) Nuestra humana capacidad lingüística tiene que haber sido conformada tanto por la evolución orgánica como por la evolución cultural⁵.

Todavía persiste la herencia. La lengua existe porque somos parte de su juicio. ●

Notas:

- ¹ Marcos, Antonio Alonso. (1996). *Glosario de la terminología gramatical*. Madrid: Editorial Magisterio Español. Pág. 110
Alonso Marcos no utiliza aquí el término “valor”, sino “punto de vista”. Término que no repito, pues creo que se ajusta más al análisis de la palabra fuera del proceso compositivo.
- ² Cassany, Daniel. (1997). *Describir el escribir*. Buenos Aires: Paidós. Págs. 36 – 40.
- ³ Ídem. “Para comprender un texto, el autor (...) primeramente tiene que ser consciente del contexto comunicativo en el que actúa el texto: tiene que pensar cómo serán los lectores, cuándo leerán el escrito, dónde, qué saben del tema en cuestión.” Pág. 18
- ⁴ Ídem. “El proceso de composición está conformado por el conjunto de estrategias que utilizamos para producir un texto.” Pág. 19
- ⁵ Millar, George A. (1985). *Lenguaje y habla*. Madrid: Alianza Psicología

Algunos prejuicios en el uso del
código oral y el código escrito

Los movimientos artísticos en el

El Uruguay de esa década produjo un arte que no se compadecía con la coyuntura de la crisis política, social y económica donde se desarrollaba. Se percibía un cierto aislamiento de la actividad plástica; no así de otras como la teatral y la música, más proclives a intervenir en el contexto. La desmoralización reinante generó una intensificación de la militancia política, regida por valores de solidaridad, interés por las utopías y la esperanza en una sociedad más justa; que se daría a través de una revolución total, percibida como inminente.

La experiencia creativa se proyectaba de forma dinámica sobre todos los ámbitos de la cultura; y aunque se vio mediatizada por este contexto, la actividad de las artes plásticas resultaba tímida, comparándola con otras. Se registraba un clima de mayor liberalidad para aceptar nuevos patrones de conducta, vestimenta y tendencias del arte. Aunque la disconformidad necesaria para el cambio no se inicia en realidad en los sesenta, sino que se gestó en la década anterior, con la incidencia del existencialismo

Este entusiasmo por el cambio provocó naturalmente un afán de experimentación que lo distingue de otros momentos anteriores y posteriores de la historia del Uruguay. Uno de los primeros planteos fue la ruptura con una seña de identidad que dejó una profunda huella en todo el quehacer artístico nacional: el Taller Torres García. Esa institución, que había dominado la creación de las décadas anteriores, cerró sus puertas en 1962. Así como el batllismo daba certezas sociales, el TTG había dado certezas estéticas de haber encontrado una vía propia y dogmática. Es una muestra más de que a veces las vanguardias tienen actitudes más

intransigentes que la tradición.

Encontramos entonces un panorama que se veía afectado por la ruptura con lo torresgarciano, por parte de grupos de artistas que habían estado vinculados con el Taller y otros, de reciente aparición en el medio, que se decantaron hacia tendencias relacionadas con la abstracción, el informalismo europeo, el geometrismo y la desmaterialización del arte. El panorama ya presentaba grupos no figurativos como *La Cantera*, pero también gente que se volcó de la figuración hacia la abstracción: como Ventayol, Hilda López, Barcala y Pareja.

El informalismo europeo penetró en Uruguay a través de exposiciones de artistas españoles; quienes no sólo influyeron en los uruguayos, sino también en artistas españoles, afincados en nuestro país, como Nóvoa o Alamán. La exposición de 1960 fue emblemática para el medio, hasta el punto que Pablo Mañé Garzón la calificó de "Armory Show" uruguayo.

Algunos experimentaban movimientos pendulares entre la figuración y la abstracción, como Vicente Martín o Espínola Gómez, mientras que otros pretendían integrar ambas vertientes del arte. Entre quienes incursionaron en la abstracción geométrica, se destacaron María Freire y José Costigliolo.

Pero el gran éxito se experimentó en el dibujo y el grabado. Razón por la cual María Luisa Torrens bautizó a esa eclosión como "El Dibujazo"; representado por Castellani, Teresa Vila, Cappozzoli, Nelson Ramos y Anhele Hernández, entre otros.

Del mismo modo que el "art brut" francés también contó con claros seguidores por parte de artistas que representaron figuras

fantasmagóricas de esta corriente europea, percibimos una escasa influencia de algunos movimientos internacionales como el cinetismo o el hiperrealismo; así como del arte pop, salvo en algunas composiciones de Cristiani o Ruisdael Suárez. La razón por la cual se detectó escasez de exponentes en este último movimiento, podría ser que Uruguay es un país con un muy atenuado consumismo y no se justificaba un tratamiento del objeto cotidiano de la misma forma que en el mundo desarrollado.

En el arte político, lo que se puede vincular más directamente con una protesta temática, se desarrolló la estética de los muros; donde había una presencia del realismo socialista en imágenes icónicas de las revoluciones rusa y cubana, pintadas de forma casi anónima y sin una presencia formal en los circuitos artísticos.

Los ámbitos de exhibición oficial estaban constituidos por salones como el Nacional y el Municipal, o el premio Blanes del Banco República; aunque existieron otros alternativos, como el Centro de Artes y Letras de El País y, a partir de 1963, el Instituto General Electric. También resultaron paradigmáticas algunas galerías, como la Arcobaleno de Punta del Este o la U de Enrique Gómez, entre otras, que sirvieron de catalpa para el arte nuevo. El Club de Grabado de Montevideo y la Feria del Libro, inaugurada en 1960, fueron también ámbitos de vital importancia para la exhibición. La Feria agrupó a muchos artesanos que bregaban por la aceptación de la artesanía a pie de igualdad con otras manifestaciones artísticas más consideradas por los medios académicos.

El experimentalismo fue una vertiente dominante en todo el medio

Uruguay de los años sesenta

cultural, afianzado por un afán de búsqueda innovadora que derivó en iniciativas como la escuela experimental de Malvín, con las ideas del Dr. Decroly, los nuevos planes piloto para los liceos y en el Nuevo Plan de Estudios de la Escuela Nacional de Bellas Artes.

Una novedosa perspectiva de conexión con el público fue desarrollada por la ENBA en campañas de sensibilización, como las que se llevaron a cabo por medio de la pintada del Barrio Reus al Sur y la organización de ventas populares de obras producidas en la institución.

Las búsquedas sensoriales fueron un *leitmotiv* en todo el mundo, y el Río de la Plata no era una excepción. El hombre como protagonista y no como espectador, hizo que la acción fuera valorada por encima de actitudes contemplativas; lo que condujo, necesariamente, a la experimentación y a la militancia política.

El trabajo colectivo de artistas en *La Cantera*, el *Grupo 8* y otros llevó a rechazar el torremarfilismo aislacionista de la genialidad incomprendida. Estos artistas se planteaban una nueva articulación arte-industria, arte-arquitectura, buscando proyecciones internacionales, propias del contexto desarrollista.

Las luchas reivindicativas, sin embargo, se centraron en varios gremios, principalmente en la Unión de Artistas Plásticos Contemporáneos (UAPC); que apoyaban iniciativas como el rechazo de premios y la ocupación del Subte Municipal en 1963, cuestionando a miembros del jurado por considerarlos adversos al arte moderno.

Frente al Teatro Solís, en 1967 se consiguió organizar un salón de los rechazados por el Salón Nacional, siempre por motivos exclusivamente de orden artístico; aunque el clima

de protesta general que se percibía en el país influía sobre las decisiones de todo el ámbito cultural en su conjunto.

En esta década se destacó la profunda vinculación artística con Argentina, a través de instituciones paralelas inauguradas con pocos meses de diferencia: el IGE dirigido por Angel Kalenberg y el Di Tella por Romero Brest. Ambas mantuvieron una política de contacto e intercambio fluido, como demuestra la mencionada exposición de La Otra Figuración Argentina, así como invitaciones de artistas uruguayos (Hilda López o Américo Spósito) para participar en muestras del Di Tella.

A partir de Experiencias 68, este instituto argentino quedó más politizado en las propuestas presentadas por los artistas que el IGE y tomó un sesgo que lo diferenciaba de su par uruguayo. En Uruguay la articulación directa entre arte y política fue muy débil en comparación con la fuerza transmitida por un "Tucumán Arde" presentado en Buenos Aires.

La figura que actuó de pivote en la relación entre Montevideo y Buenos Aires fue Jorge Romero Brest: nombre de referencia para todo el Plata, padre espiritual de una generación de críticos en el Uruguay. Un hombre conservador, que finalmente se decantó por aceptar las últimas tendencias, hasta llegar a asociar happenings con libertad artística.

En nuestro país la actitud conservadora fue la dominante y llevó a que las tendencias internacionales tuvieran dos flancos de crítica: los tradicionalistas y la izquierda próxima al realismo socialista. La primera postura condujo a que el Ministro de Instrucción Pública de entonces se disculpase por los comentarios adversos que había hecho a raíz

de la exposición de Burri en Montevideo. O en el caso del Premio Blanes de 1963, Carlos Herrera Mac Lean justificara su voto por la figuración debido a lo que él llama "el cansancio por el arte abstracto".

Tampoco todos los sectores de izquierda vieron al realismo socialista como un avance, sino que rechazaron sus premisas academicistas. Badano, en *El Popular*, defendía el arte de la URSS y negaba que allí se registraran persecuciones por motivos estéticos. Rama le respondió en *Marcha* poniendo el ejemplo de Neisvestny, cuya obra abstracta era calificada de bazofia por el arte oficial soviético. En general, la abstracción fue entendida como sinónimo de evasión por los sectores izquierdistas.

Los temas directamente políticos, rayano en lo panfletario, no se vieron en Montevideo. Algunos críticos interpretaron alusiones de forma muy sutil al tema político en las *Novias* de Leonilda González o en los rostros de Cristiani. El muralismo, asociado al izquierdismo, a pesar de ser tradicionalmente figurativo, en Montevideo tuvo la particularidad de incursionar en la abstracción. Concretamente, en el gigantesco mural del estadio del Cerro, que realizó Nóvoa.

La influencia institucional del director de Artes Visuales de la OEA, Gómez Sicre (a favor de la abstracción y calificando al realismo como arte para turistas) se enmarcaba dentro de los planes culturales de los EE.UU. en la Guerra Fría. Como muestra de la defensa del "arte por el arte", Vieira, llegado de San Pablo para formar parte del jurado en el IGE, declaró: "Lo que interesa no es ya saber de dónde venimos y a dónde vamos, sino palpar la riqueza, la vibración, el vigor del trazo mismo".

Los movimientos artísticos en el Uruguay de los años sesenta

Otra opinión calificada fue la de Greenberg, quien visitó nuestro país y mientras ponía en un pedestal a Pollock, afirmó que con la abstracción se había superado felizmente el realismo. Los principios aplicados eran que el arte, para ser bueno, no debía de tener más compromiso que con lo estrictamente artístico. Desde otro ángulo, cierta izquierda entendía que lo que se conectaba más próximamente con el arte internacional era *esnobista* y superficial, porque esperaba que la forma artística fuese comprendida por la generalidad de la gente, y no elitista para encasillar el arte en las galerías o los museos.

Las manifestaciones próximas a la desmaterialización del arte, a partir del primer happening de Kaprow en 1959, provinieron de experiencias como la de Marta Minujín en el estadio del Cerro, donde lanzó pollos desde un helicóptero. También uruguayos como Teresa Vila realizaron muestras en la Explanada Municipal de Montevideo.

Si bien uno de los pilares del arte de los sesenta fue el escándalo, éste no se hizo sentir de igual manera en Montevideo. La Menesunda, mezcla de instalación y happening, al igual que la vagina gigante de Renart constituyeron el paradigma de la transgresión para un medio provinciano. Resulta innegable, sin embargo, que algunos sectores de la crítica supieron ver, más allá del escándalo, la apuesta innovadora que apelaba a lo polisensorial como una ruptura con el concepto de pintura. La idea residía en que la obra era más importante que la representación, y hasta podía implicar la desaparición del objeto físico. Se trataba de involucrar al espectador para que participara y recorriera el espacio que la contenía; pero no como quien ob-

serva una escultura en un museo tradicional, sino que asumiera protagonismo y hasta penetrara físicamente en ella. La obra se materializa de forma efímera y luego se desmaterializa, demostrando que es la acción lo que importa.

Montevideo mantuvo un perfil más bajo en estas experiencias, producto de cierta idiosincrasia menos osada, que no dio cabida a provocadores del estilo de un Greco o un Santantonín en Buenos Aires. Por entonces, Uruguay veía con buenos ojos la posibilidad de trascender en el ámbito artístico internacional, sirviendo de epígonos, por usar una expresión cara a la época. Aunque María Luisa Torrens pidió “presentar obras cargadas de universalidad”, no existió el mismo optimismo que experimentó Argentina. Allí no sólo se esperaba compartir el espacio de exhibición con los países desarrollados, sino incluso superarlos, imponiendo el arte argentino como vanguardia internacional.

Hoy resultan grotescas las palabras de Córdova Iturburu, en Argentina, asegurando que: “se estaban superando los últimos resabios colonialistas para empezar a ser colonizadores”. En Montevideo, Pablo Mañé Garzón se limitaba más discretamente al llamado a sacrificar lo individual en aras del cosmopolitismo.

La cuestión del momento era cómo ser original apropiándose de la estética de la vanguardia internacional y a la vez citar sin copiar.

Los centros de exhibición como el IGE se enorgullecieron de contar con jurados internacionales (como Restany, Fry y Greenberg), aunque éstos no siempre tuvieron una buena opinión de lo que veían por estas latitudes. Greenberg, por ejemplo, sostenía que lo que se hacía en el

Río de la Plata era lo de Nueva York veinte años atrás, una visión que daba al traste con las expectativas de nuestros críticos.

La exigencia radicaba en conseguir algún toque de color local dentro del lenguaje vanguardista del Primer Mundo, pero no una transposición directa de esos modelos. Con gran agudeza Celina Rolleri se quejaba de que los norteamericanos aspiraban a mantenernos como exóticos para luego exhibirnos en sus museos etnográficos. En parte era un círculo vicioso, porque la búsqueda de “universalidad” de los latinoamericanos provocaba desinterés en los críticos extranjeros, que no percibían gran diferencia con respecto a lo que se hacía en el centro. Mientras que, por otra parte, a ellos les interesaba subrayar la existencia de un lenguaje universal en las Américas, cuyo origen atribuían luego al expresionismo abstracto del norte.

El denominador común que presentó el afán de trascender tiene que ver con el colonialismo cultural, pues la metrópoli se encargó de crear mentalidades que apreciaran los valores centrales. Por esta razón no se manejaron bien las apropiaciones. El problema de cómo llegar a un equilibrio entre lo recibido y lo propio y hacer una síntesis original era el quid del asunto, y se puede afirmar que fue una incógnita sin despejar, planteada constantemente en todos los movimientos latinoamericanos anteriores, como el antropofágico brasileño o el martiniferismo argentino.

Siempre la historia de Latinoamérica ha tenido movimientos pendulares entre el malinchismo y el arielismo, porque ha sido constantemente obligada a plantearse su identidad respecto a los centros emisores determinantes. ●

Estrategias instruccionales y construcción de contenidos

Se entiende por diseño instruccional a un conjunto de procedimientos sistemáticos para desarrollar ambientes educativos. Para definir las estrategias instruccionales debemos basarnos en las teorías del aprendizaje: el conductismo, cognoscitividad y constructivismo; que juegan con sus características propias, de diferente forma en el propio diseño instruccional.

Algunos de los aspectos que Brenda Mergel (1998) señala sobre el tema son:

Cuando se diseña desde la posición conductista/cognoscitivista, el diseñador analiza la situación y el conjunto de metas a lograr. Las tareas o actividades individuales se subdividen en objetivos de aprendizaje. La evaluación consiste en determinar si los criterios de los objetivos se han alcanzado. En esta aproximación el diseñador decide lo que es importante aprender para el estudiante e intenta transferirle ese conocimiento. El paquete de aprendizaje es de alguna manera un sistema cerrado, a pesar de que estaría abierto en algunas ramificaciones o mediaciones, aquí, el aprendizaje de cualquier manera está confinado al 'mundo' del diseñador o del instructor.

Abordando el constructivismo, Mergel agrega: "Para el diseño desde una aproximación constructivista se requiere que el diseñador produzca estrategias y materiales de naturaleza mucho más facilitadora que prescriptiva. Los contenidos no se especifican, la dirección es determinada por el que aprende y la evaluación es mucho más subjetiva ya que no depende de criterios cuantitativos específicos, pero en su lugar se evalúan los procesos y el aprendizaje realiza autoevaluaciones. La

prueba, en base de papel y lápiz estándar, de dominio de aprendizajes no se usa en un diseño instruccional constructivista; en su lugar se realizan evaluaciones basadas en resúmenes o síntesis, trazos, productos acabados y publicaciones (Assessment, en línea)".

Se hace necesaria una elaboración y definición de los objetivos, de la visión sobre qué desarrollo se quiere realizar en el entorno universitario; incorporando el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en la actividad académica, de docencia, investigación y divulgación. Para ocupar de este modo un lugar en la Era del conocimiento, donde la dimensión del tiempo cambia con el uso de las redes, y las posibilidades de producir y articular capacidades e ideas generan nuevos desafíos.

¿CÓMO MEDIR?

Una herramienta fundamental para administrar el proceso de aprendizaje que brinda la institución es un LMS (Learning Management System). El uso de esa herramienta nos permite crear un entorno educativo virtual, que permite junto al presencial la posibilidad de utilizar las métricas de diferentes indicadores del aprendizaje; y poder así timonear, ajustar y rediseñar la estrategia en forma permanente. Esos indicadores se definen en base del diseño instruccional realizado. Las métricas pueden expresar diferentes cortes horizontales y verticales del proceso de aprendizaje en tiempo, clases, generaciones, áreas académicas, comparar indicadores con distintos referentes, etc.

Se trata de crear un entorno virtual, un campus donde la inmersión y la experiencia sean particulares del contexto que deseamos configurar y que se genera en forma permanente con su participación, uso y mejora continua.

CONSTRUCCIÓN DE CONTENIDOS

Según la estrategia de diseño instruccional y el uso que se haga de las teorías de aprendizaje, se definen los aspectos que hacen al diseño y construcción de los contenidos: la estructuración del hipertexto, los relatos posibles, su elaboración, la navegación permitida, el diseño de la interfase audiovisual, el diseño de la interactividad en los diferentes grados que corresponda.

El diseño de la interactividad del alumno con la obra puede ser (desde la inmediatez de la pantalla hasta la evolución de su aprendizaje en el tiempo) su biblioteca; aula virtual; espacio de conocimiento compartido, de estudio, de investigación, de esparcimiento, de juego, de comunicación y crecimiento. Para lograr una construcción de los contenidos acordes al diseño necesitamos de un **equipo** interdisciplinario que genere los contenidos, que abarque los diferentes aspectos que la construcción implica: lenguaje y producción audiovisual, diseño multimedia, escritura, animaciones, programación, ingeniería de software, etc.

El **proceso** de construcción de un producto de e-learning podría expresarse esquemáticamente en las siguientes fases:

- 1) Definición del producto.
- 2) Diseño instruccional de la obra
- 3) Diseño de interfase, interactividad y navegación
- 4) Diseño orientado a objetos - (learning objects)
- 5) Prototipación
- 6) Producción multimedia
- 7) Programación
- 8) Quality Assurance - Testing
- 9) Tuning

Estas fases involucran al equipo interdisciplinario en varias tareas, de ahí que la definición clara del proceso y su gerenciamiento son fundamentales para el logro de los objetivos. ●

Bibliografía:

Mergel, Brenda. (1998). *Diseño instruccional y teoría del aprendizaje*. Postgrado del Programa Comunicaciones y Tecnología Educativa de la Universidad de Saskatchewan, Canadá.

Reflexiones

acerca de la

La efectividad en el proceso de enseñanza y aprendizaje obedece a un vasto número de variables. Nombraré tres que considero esenciales:

- 1) capacidad del docente para comunicar sus conocimientos,
- 2) vocación del alumno para recibirlos,
- 3) tiempo suficiente para desarrollar y profundizar los temas a tratar.

Si bien considero a estos tres puntos igualmente importantes e indisolubles, me detendré en uno de ellos: el tiempo referido a la materia que profeso, el dibujo. Antes de desarrollar el tema del tiempo, es importante definir si la formación de un diseñador se inscribe meramente dentro del ámbito de la instrucción o se extiende al espacio de la cultura; entendiendo como instrucción a la incorporación pasiva de conocimientos, y cultura como el procesamiento reflexivo y personal de los mismos.

Iré más lejos en el cuestionamiento. ¿Se inscribe el diseño dentro del ámbito del arte? Afirmo que sí, y por lo tanto creo que la formación de un diseñador rebasa la mera instrucción, exigiendo de él una actitud activa, reflexiva y cuestionadora.

La toma de postura por parte de la Universidad ORT de uno de estos dos caminos formará, en el primer caso, operarios calificados; y en el segundo, individuos pensantes capaces de fundar por medio del diseño un universo visual de enriquecimiento personal y social.

Desde mi inicio como docente en esta institución, he tomado postura por la segunda opción; intentando que el alumno desesti-

me una actitud escolar, pasiva, y se adentre en un territorio donde no existe una clara cartografía que podría utilizar como un cómodo y distanciado turista. Esta actitud desconcierta a los alumnos recién ingresados a la educación terciaria, ya que en la educación primaria y secundaria se movían en un territorio de límites precisos y acotados. La libertad de opciones, la responsabilidad en el crecimiento personal y la duda instaurada como eje pedagógico son esenciales para el ejercicio de una tarea artística; que muchos la consideran como una materia estrictamente técnica, y que exigirá de ellos la asimilación de una sumatoria de conocimientos, incorporados pasivamente en un determinado lapso temporal.

En el caso específico de la materia que imparto, su propio nombre (Técnicas de dibujo) refuerza la idea de una serie de recetas, enunciadas en tiempo y forma, que serán aplicadas mecánicamente. El desencuentro entre el enfoque conceptual de la materia, el programa a desarrollar y el tiempo asignado generan desazón en alumnos y docentes. La materia dibujo se estructura en cuatro grandes áreas, que serán desarrolladas en un semestre; es decir, en cuatro meses. Estas son:

- 1) espacio tridimensional (perspectiva),
- 2) figura humana,
- 3) inclusión de la figura en el espacio,
- 4) técnicas de dibujo (materiales y técnicas que posibiliten la viabilización de las tres anteriores).

En cuanto al tiempo disponible para el desarrollo de este programa,

si consideramos que el semestre asignado para esta materia se compone de dieciséis clases y damos a cada tema una distribución temporal equitativa, tendremos disponibles cuatro clases para cada tema. Es necesario aclarar que el enfoque del programa tiene en sus intenciones y en sus temas una enseñanza pretendidamente académica, por las normas o recetas que serán aplicadas mecánicamente por el alumno; con las cuales se persigue la destreza, en detrimento de la investigación personal.

Es paradójico que el enfoque académico sea tan acotado en el tiempo, siendo uno de los rasgos esenciales de dicha enseñanza un prolongadísimo entrenamiento temporal. Si tomamos a modo de ejemplo uno de los temas que conforman el programa (la figura humana), comprobaremos que el curso no tiene el tiempo ni la infraestructura necesarios (modelo vivo, salón con la necesaria privacidad, tarimas, focos, etc.) para su desarrollo.

En el año 1998 la Universidad ORT me solicitó que estructurara un curso de desnudo, que tendría la duración de un año. El programa que desarrollé incluía, además del dibujo del natural con modelo vivo, una serie de temas paralelos. Estos temas (estructura óseo-muscular, proporciones, movimiento, estilos en la representación de la figura a través de diferentes épocas, técnicas imperantes en cada período, etc.) pretendían aportar otros elementos que independizaran al alumno del modelo observado y pudiera ahondar en estilos y técnicas para la representación del cuerpo humano.

A pesar de la extensión temporal y temática, el curso no garanti-

enseñanza del dibujo

EL TIEMPO Y LOS LOGROS

zaba tampoco que el alumno llegara a dominar la representación de la figura. Durante ocho años dirigí un taller de desnudo y puedo afirmar que recién en el transcurso de un año se podían observar, en algunos alumnos, aciertos en la representación de la figura humana (en cuanto a proporción y calidad gráfica); lo cual no garantizaba que ellos fueran capaces de dibujar una figura sin el estímulo visual del modelo.

Por lo expuesto anteriormente, referido a un sólo tema del programa, creo dejar en claro que el actual curso de dibujo es absolutamente ineficaz. Los alumnos escuchan una serie de enunciados que no son difíciles de expresar ni de entender, pero que son imposibles de procesar debido al carácter del programa y el tiempo para desarrollarlo.

¿Qué opción queda ante este reducido lapso temporal para que el curso de dibujo deje alguna huella en el alumno? Ante esta pregunta se imponen otras dos: ¿qué es el dibujo? y ¿qué aporte puede brindar a la formación de un diseñador? Comenzaré por la primera. En general, se asocia el dibujo con la representación mimética de la realidad. Este concepto erróneo nos lleva a exclamar admirativamente frente a un dibujo que cumple con este requisito: ¡Qué increíble, parece una foto!, afirmación claramente laudatoria para quien ha ejecutado tal prodigio. Sin embargo, eso es tan patético e insustancial como exclamar admirativamente ante una planta de plástico: ¡Qué increíble, parece natural!. El dibujo nunca es copia servil de la realidad. Siempre es evocación de la misma. Utilizando una figura literaria, diré

que el dibujo es metáfora. Existe la misma distancia entre el dibujo mimético, fotográfico y el dibujo como metáfora, que la que existe entre el acta de un notario y un poema.

Describir, inventariar y explicar no son las finalidades del dibujo; sino poetizar (a través de su lenguaje inherente: líneas, formas, valores, etc.) aspectos de la realidad, que abran un amplio abanico interpretativo en el espectador. El dibujo no explica, expresa.

Intentaré abordar ahora la segunda pregunta, acerca de qué aporte puede brindar el dibujo a la formación de un diseñador. Antes debo remitirme a una afirmación anterior: considero que el diseño es arte. Esta afirmación puede parecer temeraria, sobre todo para quienes consideran -como argumento fundamental para negar esta postura- que un diseñador trabaja para un cliente, con todas las exigencias y limitaciones que éste le impone. Por lo tanto, se entiende que un artista trabaja a partir de sus caprichos, sin condicionamientos externos. Esta consideración para la definición del artista es adecuada, partiendo del Romanticismo (mediados del s. XIX) hasta la actualidad. ¿Pero qué sucede con la historia del arte anterior al Romanticismo? La historia del arte anterior a aquel período es la historia del encargo. La historia del arte es la historia de individuos que marcaron, por medio de su talento y personalidad, a una época; sorteando la valla caprichosa de nobles, clérigos y burgueses. Si se enfoca el problema desde este punto de vista, entonces ¿qué diferencia sustancial puede existir entre un artista como Miguel Ángel,

trabajando para Julio II, y un diseñador trabajando para un determinado cliente?

Las exigencias y limitaciones suelen ser muy fecundas para el desarrollo de la creatividad, pues entrenan a quien tiene que sortear estos problemas para encontrar nuevas soluciones que eviten el anquilosamiento de lo que a veces se llama estilo. Como consecuencia de esta afirmación, considero que el dibujo tiene un papel fundamental en la formación sensible de un diseñador; porque lo enfrenta a problemas de orden gráfico que ahondan en su personal modo de ver, sentir y trasladar al papel situaciones externas y/o internas.

Es claro que la función del dibujo desde este punto de vista no tendría un carácter auxiliar o meramente utilitario, como en el actual programa, sino que sería parte integral de su formación y futura labor como diseñador. Este enfoque generaría más preguntas que respuestas. Y en este punto quisiera destacar y valorar al docente como un generador de dudas fecundas, en oposición al docente de recetas que encierran verdades inapelables, luego mecánicamente aplicadas. Considero que la docencia debe enfrentar al estudiante a su autoformación, y esto exige una actitud activa y a ser responsable de sí mismo. Situación que es adormecida y neutralizada por la docencia escolar, creadora de un dudoso cobijo que adormece al estudiante en un acotado territorio de pautas impuestas por el docente.

Es obvio que este enfoque no es aplicable a otras materias en las cuales la especulación no es un elemento determinante, pero en materias como el dibujo, que

Reflexiones acerca de la enseñanza del dibujo

involucra a la sensibilidad del estudiante, esta consideración se transforma en eje medular durante el curso.

La forma personal de representar suplantaría a la “correcta” forma de representar, sustituyendo la destreza vacía por la particular forma de ver, razonar y sentir de cada estudiante. Las formas de dibujar son infinitas, tantas como individuos interesados en hurgar en su personal manera de graficar. La grafía personal es algo que adquirimos naturalmente con el paso del tiempo en el acto de escribir. En la escuela nos enseñaron la correcta forma de las letras pero, con el paso del tiempo, naturalmente le

hemos dado una forma personal e identificatoria a cada una. La grafología ha ahondado en este hecho, determinando una íntima relación entre grafía y personalidad.

El graficar, que es en definitiva dibujar, es un campo más que propicio para la investigación de nuestra personalidad y, por consiguiente, de la particular forma de resolver problemas en el ámbito de lo visual. Partiendo de estas consideraciones, el dibujo se transformaría en un vastísimo laboratorio de investigación para la formación del diseñador. Esta investigación no estaría acotada por la duración del curso, sino que sería una puerta abierta a una forma de pensar y

sentir la materialización de lo visual, encontrando diversidad de opciones a la solución de los problemas visuales a los cuales se enfrentará en el desarrollo de su carrera.

Más que el dictado de una serie de normas, el curso propondría una actitud esencialmente especulativa, gobernada, como planteé anteriormente, por el lenguaje inherente al dibujo y no por sus aplicaciones auxiliares. El tiempo en este sentido no conspiraría contra alumnos y docentes, ya que quedaría excluido de toda consideración; pues se transitaría por un camino con un comienzo, pero sin final. ●

Reinterpretando a Nielsen

Jakob Nielsen, el auto proclamado “gurú de la usabilidad” a través de su sitio web y de sus numerosos libros, conferencias y talleres ha generado amores y odios bien marcados. Seguido ciegamente por aquellos que encuentran en sus propuestas una solución fácil para hacer (no uso deliberadamente la palabra diseñar) sitios web, y criticado por muchos diseñadores que entienden el diseño como una disciplina creativa, variante, en la cual no siempre $2 + 2 = 4$.

Hablar de función en el diseño (prefiero el término *funcionalismo*, ya que es mucho más fiel que tener que inventar una palabra en español, *usabilidad*, para traducir el *usability* de Nielsen) no es ninguna novedad. Hablarle de esto a los diseñadores y a quienes entienden lo que es el diseño sería tan obvio y reiterativo como volver a las discusiones de las décadas del ‘50 y ‘60 sobre el funcionalismo en la arquitectura.

Pero dada la notoriedad que ha tomado la figura de Nielsen y la influencia negativa para el diseño web de quienes aplican sus conceptos como única alternativa para solucionar los problemas de un diseño determinado, es bueno plantear algunas cosas al respecto.

Para Nielsen “la simplicidad debería ser el objetivo del diseño de páginas web”, porque “los usuarios no suelen ir a un sitio para disfrutar del diseño”. Esto se cumple luego de aplicar una serie de criterios que harán que el mejor sitio diseñado sea, principalmente, aquél que descargue más rápido; por lo tanto no utilizará imágenes ni elementos que aumente su descarga. Nielsen utiliza su propio sitio web como un buen ejemplo de diseño, pues fue diseñado por él mismo y de acuerdo con sus pautas.

En primer lugar, debo decir que comparto muchos de los criterios planteados por Nielsen para hacer un sitio más funcional; criterios muy simples y básicos en muchos aspectos, pero que son una pequeña parte dentro del proceso del diseño. Cuando estos elementos se convierten en los únicos, cuando se aplica rígidamente el más duro y obsoleto funcionalismo técnico en total detrimento de la forma, cuando se deja de lado todo el universo tan rico del significado de las imágenes: es cuando se empiezan a generar propuestas reiterativas, monótonas, aburridas; y, por sobre todas las cosas, para nada comunicativas.

Por ende, mal diseñadas aunque descarguen muy rápido. O, como dice el diseñador Joshua Davis, uno de los mayores críticos de Nielsen: “Respecto a la idea de “usabilidad” que él defiende, estoy de acuerdo en que hacen falta unos ciertos estándares, pero lo que Nielsen viene a decir es que todo tiene que tener siempre el mismo aspecto y que al usuario hay que ponérselo fácil porque es estúpido. Yo prefiero pensar en términos de innovación y experimentación...”

Justamente, la mayor equivocación de Nielsen es considerar a Internet solamente como un lugar para encontrar información y hacer negocios en la forma más rápida posible, y no como un mundo cambiante de interacción y, por sobre todas las cosas, de comunicación; donde cada sitio deberá manejar un lenguaje visual en relación directa con su propia identidad. Y esto es, al igual que en otras ramas del diseño, de una variedad tal que no resiste la más mínima aplicación de recetas preestablecidas.

Usemos a Nielsen en su justa medida, pero apostemos a la innovación y la experimentación de Davis, porque eso es apostar al diseño. ●

Bibliografía:

Nielsen, Jakob. (2000). *Usabilidad, Diseño de sitios Web*. Prentice Hall. Ed. orig.: Designing Web Usability: The Practice of Simplicity. New Riders, 2000.

useit.com: Jakob Nielsen's Website, <http://www.useit.com/>

Joshua Davis Studios, <http://www.joshuadavis.com/>

Entrevista a Joshua Davis en [elmundo.es](http://www.el-mundo.es), <http://www.el-mundo.es>

álvaro cármenes

Tiempos de diseño

De alguna manera, se ha establecido entre nosotros el concepto de rapidez como sinónimo de eficiencia y adecuación a los ritmos actuales de trabajo y existencia. Si bien esto es parcialmente cierto, adherir a tendencias predominantes sin analizarlas puede ser peligroso; y, desde un punto de vista existencial, irreparable.

Es cierto, se nos exige hacer más en menos tiempo, producir más y mejor en menor tiempo y vivir prácticamente al servicio de la inmediatez, porque si no, se dice, quedaremos detenidos, excluidos. ¿Es así realmente?

Ser eficiente no implica ser el primero. Ni más rápido, sinónimo de mejor. Y producir más y mejor en menor tiempo debe ser, después de siglos de evolución tecnológica, una tarea para máquinas; llámense palancas, ordenadores o robots.

¿Dónde ubicamos a la calidad, la diversidad, la creatividad y el placer de vivir en este entorno?

Hay tareas que deben y pueden realizarse en tiempos mínimos y otras que requieren tiempos mayores. No por ser mejores ni peores, sino distintas. El diseño es una de ellas.

El proceso proyectual de diseño no se desarrolla como una secuencia lógica u ordenada. Es difícil de preestablecer, porque en cada proyecto estamos generando elementos nuevos, diferentes y posiblemente innovadores. Los procesos de gestación son una mixtura no formulable de raciocinio, sentido común, imaginación y sensibilidad. Estos componentes varían en cada situación y con cada diseñador. Cada uno puede y debe generar su solución, que será única y diferente a todas las

otras. Más o menos válida.

No existe la solución única, no se trabaja con fórmulas aplicables. Cada situación obliga al diseñador a generar caminos efectivos, nuevos, diferentes, personales. Generar su propio bagaje de herramientas, crear las soluciones por una sola vía posible: la práctica. Que demanda tiempo, que funciona acotada y fuertemente condicionada por los requisitos de cada proyecto. Pero nutrida con la potencialidad que aporta la imaginación, el contenido conceptual y la creatividad individual. Estos componentes no se accionan con un botón, su gestación se elabora en un tiempo no acotado.

Aquí es donde, como docentes, detectamos los diferentes “relojes” que cada estudiante posee y cómo los utiliza. Podemos establecer como especialmente particular, el empleo del tiempo en los procesos generadores de diseño gráfico. Percibimos y nos preguntamos: ¿por qué los alumnos talentosos suelen ser en general perezosos?, ¿por qué otros estudiantes suelen concretar sus proyectos, en tiempo y forma?, ¿la inconstancia y la no sistematización pueden ser utilizadas como herramientas creativas?, ¿existirá un *orden-desorden* mental que necesita de un aparente caos (desde un orden tradicional) para rendir?

A menudo una mente creativa no necesita demostrar su capacidad, ser consciente de ella le resulta suficiente. Es importante el aporte de estímulos que la currícula no siempre provee. Por lo tanto, el uso imprevisto -por parte del docente- del humor, la sorpresa, el desafío y la anécdota, entre otros, pueden actuar

como estímulos movilizados de los procesos creativos. Instancias disfrutables, distendidas, aptas para la generación de caminos alternativos estimulantes.

Personas cuyo pensamiento está más estructurado funcionan muy bien cuando existe un método establecido o un orden de trabajo. Algunos estudiantes responden mejor a normas establecidas. Las cumplen, respetan los tiempos estipulados. Frente a un deber, se predisponen a cumplirlo. Este perfil no es el más común en nuestras aulas; donde prima un esquema mental multidireccional, se hace hincapié en el valor de las ideas y la calidad del producto sin que importe demasiado cumplir con normas y tiempos (que en general, les molestan). Hacer algo significa hacerlo bien, de la mejor manera, y eso requiere un cierto tiempo y desear hacerlo. Frecuentemente importa tanto el proceso, el desarrollo del proyecto, como el producto resultante.

Esta aparente anarquía, libertaria y efervescente, hace gala de un particular uso del tiempo en función de la calidad del resultado. Se conecta además con un sentimiento vital, lúdico y de satisfacción personal generado en el propio hecho creativo, que hace a la experiencia intransferible y que se manifiesta posteriormente en el resultado: elaborado, pertinente, valioso, único.

Estas situaciones no son manifestaciones exclusivas del ámbito universitario; sino que se repiten, con diferencias, en el ámbito profesional, abordando proyectos concretos con objetivos reales.

¿Qué difícil establecer a priori un tiempo de realización o un cál-

culo ajustado de horas de trabajo cuando cada situación proyectual es siempre diferente? A veces las ideas y soluciones surgen de manera imprevista, en momentos de distensión. Fuera de horarios de trabajo preestablecidos, que muchas veces resultan estériles. Para un diseñador es fundamental aprender para olvidar. Integrar los conocimientos y dejar de ser consciente de ellos, para así ejercer libremente su *amateurismo profesional*, que no tiene horario porque es parte de su ser. Tener la mente abierta a la ocasional inspiración.

Ni siquiera los deformados relojes de Dalí serían adecuados para contener los tiempos de diseño; que, curiosamente, sin responder a la dimensión establecida, generan objetos que mejoran los tiempos de vida en el entorno y perduran en el tiempo.

Posiblemente entonces estamos necesitando, en el nivel universitario, un planteo más cercano a un *continuum* educacional que respete los diferentes tiempos de los futuros diseñadores. Aprovechar esta diversidad, formarlos como conocedores de sus capacidades y las de sus compañeros, optimizará

su particular uso de los tiempos. Un ambiente universitario con instancias de práctica más prolongadas y compartidas; donde, más allá de las herramientas que les brindemos, los estudiantes puedan desarrollar sus singularidades y potenciarlas. Que puedan afirmarse en una práctica guiada pero libre, continuada y compartida, que les permita integrar conocimiento y generar una confianza analítica y madura que estimule la autogestión y resulte fácil de administrar. Sacar buen partido del hacer, analizar, fundamentar y -por supuesto- aprender de los errores propios y ajenos, reconociendo los valores de la diversidad.

La universidad debe ser más contenedora, con ámbitos de integración estudiantil generadores de un fuerte sentido de pertenencia y de profunda implicancia y compromiso con su carrera y su formación. Con un sistema de calificaciones conceptuales, aplicadas a proyectos individuales previamente evaluados por los propios estudiantes. Sin pruebas preestablecidas. Instancias siempre tensionantes que se transforman en fines en sí mismas y por lo tanto de validez relativa.

Hacer, crear, idear e innovar requieren de otra dimensión temporal; siempre diferente, desafiante, disfrutable y vital. Los tiempos para arribar a una solución válida no debieran jerarquizarse en exceso. Los procesos, las ideas y los ajustes para lograr ese diseño son los que importan. Una buena solución puede gestarse en un instante, no por inspiración divina, sino por experiencia acumulada y conocimientos integrados que funcionan como disparadores naturales. O llevar un proceso de días o meses, por la magnitud del proyecto o por las dificultades que presenta.

La calidad en el diseño no se consigue con la rapidez. Como un buen vino, un buen diseño necesita su maduración. Entonces, está claro que a diseñar se aprende diseñando. Un diseñador se constituye madurando en su práctica. Su capacidad se manifiesta en sus diseños, oportunos y funcionales, que reflejan los tiempos de elaboración que los hace atemporales.

Tiempos de diseño, para formar diseñadores seguros de sus capacidades. Aptos para integrar la realidad usando su propio tiempo.

Es otro tiempo: el del diseño. ●

¿Podemos

aprender de la

Esta ponencia tiene la intención de formular una reflexión acerca de los distintos abordajes del conocimiento histórico. Más aun, realizar un diagnóstico sobre lo que se considera normalmente aceptado como aportes de la historia al desarrollo de una disciplina (en este caso, el diseño); e introducir a la vez, lo que algunos historiadores han planteado como visión alternativa.

Dicho de otro modo, se intentará esbozar una reformulación del abordaje específico del conocimiento histórico y de sus usos al servicio de la disciplina, y por ende también de su enseñanza. En tal sentido, esta reflexión se basa en las ideas planteadas por el arquitecto argentino Roberto Fernández¹ (en el área de la historia de la arquitectura), contrastadas con la reflexión crítica, sobre la práctica del diseño por parte de Norberto Chaves² o sobre la sociedad contemporánea de la mano de Umberto Eco³.

Al formular el fundamento del saber histórico y sus posibles usos, Fernández propone una polaridad que resulta, a mi entender, sumamente apropiada y que servirá para ejemplificar la idea de esos distintos abordajes del conocimiento histórico.

Esta polaridad está expresada en los siguientes términos: "Historia: memoria y laboratorio"; términos tomados a su vez de un historiador de la ciencia que plantea: "La historia de la ciencia constituye no sólo la memoria de la ciencia sino también su laboratorio epistemológico"⁴.

Se trata entonces de la necesidad de desarrollar un proyecto histórico que se proponga un saber en sí mismo, pero al mismo

tiempo, un saber crítico capaz de presentar un pasado concreto como escenario reflexivo de las prácticas posibles.

Aclaremos estas ideas: hay una dimensión de "historicidad" en el conocimiento -y por lo tanto, en el ejercicio de las prácticas proyectuales como la arquitectura o el diseño- que se considera "imprescindible", de un modo bastante generalizado. Es decir, si planteamos la pregunta que titula esta ponencia: ¿podemos aprender de la historia?, seguramente la mayoría de nosotros tendería a responder afirmativamente; basándose en la idea de la historia como conjunto de datos, informaciones específicas, registro de formulaciones concretas (formales, materiales, tecnológicas y hasta conceptuales o ideológicas), pertenecientes a momentos del pasado, caracterizables a su vez en términos políticos, sociales, culturales y artísticos.

En definitiva, y arriesgando un cierto diagnóstico, se detecta una coincidencia o aceptación generalizada del valor de la historia relacionado con el primer concepto manejado: la historia como memoria. Se juzga necesario tomar contacto con los hechos o materiales históricos, como información básica; lo que en el plano de la enseñanza se sitúa por ejemplo en la "imprescindible" cultura general que implica conocer qué se ha hecho antes de nuestra época y desarrollar lo más claramente posible (en relación con esas propuestas históricas) el conocimiento de formalizaciones, materiales o técnicas, razones ideológicas que las sustentan. O inclusive, permanencias e influencias posteriores en el trayecto histórico hacia nuestro presente.

Sin embargo, coincido con Fernández en la idea que el saber histórico puede "jugar" tanto como memoria, como aportar una reflexión específica, basada en su propia capacidad analítica como ciencia social (con un objeto y una metodología específica, según la disciplina) y al mismo tiempo (y no menos relevante) aportar en relación con el desarrollo de una teoría y una crítica también específicas. La historia es entendida entonces como laboratorio de ideas.

En el terreno del diseño gráfico, todos coincidiremos con Chaves cuando señala que "aprender un oficio -entre otras muchas cosas- es apropiarse de una herencia". La formación debe incluir entonces el encuentro con los saberes acumulados históricamente por quienes cultivaron ese oficio o profesión. Aprender un oficio es apropiarse de un patrimonio y sumarse a su desarrollo.

Por otra parte, definiendo la actividad específica del diseño gráfico (y su patrimonio conceptual) como de naturaleza productiva, operativa y técnica; pues no se trata de un arte, una ciencia ni una tecnología científica, sino de una práctica con alto componente experimental o exploratorio: Chaves sostiene que "los análisis teóricos serios del diseño gráfico sólo pueden realizarse desde disciplinas exteriores que dispongan de una auténtica plataforma de tipo analítico: historia, teoría de la comunicación, semiología, sociología, etc."

Que quede claro, que no se está planteando la sustitución del "oficio" propiamente dicho por parte de ninguna aplicación simplista de los métodos de estas disciplinas teóricas, filosóficas o científicas.

historia?

Ellas sólo se pueden incidir en la producción o creación de mensajes (en el caso específico del diseño gráfico) a través del enriquecimiento de las capacidades analíticas del diseñador. Otra vez el laboratorio de ideas.

Para terminar, e intentando una posible aplicación de estas ideas en el terreno concreto donde nos movemos (la enseñanza del diseño), se menciona un ejemplo del posible enfoque del estudio histórico del diseño gráfico, referido a una época tan remota como la Edad Media, que para la mayoría tal vez no revista interés ni motivación alguna.

Siguiendo el hilo conductor planteado, el estudio histórico del diseño gráfico en la época medieval no sólo debería interesar como un modo de conocer qué se hizo y cómo para transmitir ideas o información con medios gráficos (por ejemplo: cómo eran los manuscritos iluminados en términos formales, técnicos o conceptuales), sino que al mismo tiempo debería motivar el análisis crítico de esa experiencia: una sociedad cuyas instituciones rectoras (Iglesia y Estado) elaboraron un ambicioso programa de diseño de imagen de identidad, mientras ponían en funcionamiento, en

un determinado contexto, una verdadera política centralizada de comunicación visual basada en la creación de un repertorio iconográfico de grandes proporciones, como mecanismo de adoctrinamiento filosófico o espiritual.

Esa política de comunicación visual tenía el fin básico de comunicar el contenido y mensaje de la historia sagrada, basándose en la imagen que, como en nuestra sociedad contemporánea, lo cubría todo: vitrales, bajorrelieves, frescos, pórticos historiados, manuscritos. Imágenes que tuvieron el desafío de traducir ideas filosóficas y religiosas complejas, difíciles de describir aun con palabras. Al decir de Víctor Hugo “durante la Edad Media el género humano no pensó nada importante que no estuviese escrito en piedra”.

En relación con todo esto, Umberto Eco reflexiona sobre el alcance que tuvo tal mecanismo de comunicación visual en la Edad Media, y resulta particularmente provocativa la correspondencia que establece con nuestra época contemporánea:

Por un lado, tenemos una correspondencia bastante perfecta entre dos épocas que en

formas diferentes, con iguales utopías educativas e igual disfraz ideológico de un proyecto paternalista de dirección de las conciencias, intentan paliar la diferencia entre cultura docta y cultura popular pasando a través de la comunicación visual. Ambas son épocas en que la *élite* razona sobre los textos con mentalidad alfabética, pero después traduce en imágenes los textos esenciales del saber y las estructuras que sostienen la ideología dominante.

Civilización visual la Edad Media, en la que la catedral era el gran libro de piedra y, de hecho, era el anuncio publicitario, la pantalla de televisión, el tebeo místico que debía contar y explicar todo: los pueblos de la tierra, las artes y los oficios, los días del año, las estaciones de la siembra y de la cosecha, los misterios de la fe, las anécdotas de la historia sagrada y profana, y la vida de los santos (grandes modelos de comportamiento, como hoy los divos y los cantantes, élite sin poder político, (...) pero con enorme poder carismático). ●

Notas:

¹ Fernández, Roberto. (1985). Historia: memoria y laboratorio. Notas sobre problemas “centrales” y “periféricos” en el trabajo crítico-histórico. *Revista SUMMA* N°215-216.

² Chaves, Norberto. (2001). *El oficio de diseñar. Propuestas a la conciencia crítica de los que comienzan*. Barcelona: Editorial Gustavo Gil

³ Eco, Umberto. (1974). *La Edad Media ha comenzado ya*. En Eco, Umberto; Furio Colombo; Francesco Alberoni y Giuseppe Sacco, *La Nueva Edad Media*. Madrid: Alianza Editorial

⁴ Dijksterhuis citado en Roberto Fernández. Op. cit.

El diseño en la empresa:

daniel domínguez

Desde una óptica de la inserción del Diseño en las dinámicas empresariales, se plantean similitudes muy interesantes con la Calidad. ¿Es el diseño una barrera no arancelaria? ¿El diseño se incorpora como estrategia en la Alta Dirección de manera planificada y permanente, o se recurre a éste en forma esporádica e improvisada?

La experiencia de la inserción de la calidad en las empresas y organizaciones del ámbito nacional transitó varias etapas hasta alcanzar el estado actual. En sus comienzos y ante la caída de las barreras arancelarias convencionales se definió a la Calidad, la Gestión de Calidad y, más precisamente, a la Certificación de la Gestión de la Calidad como una barrera no arancelaria, que distinguía a unas empresas de otras y los mercados exigían esa certificación como requisito de ingreso. Cuando la certificación se extiende a los proveedores de esas empresas, ésta impone su presencia para poder entablar una relación comercial cliente-proveedor.

La certificación de gestión de la calidad permite a las empresas acceder a mercados exigentes y entablar relaciones comerciales con empresas que así lo demanden para sus proveedores.

La calidad, que comenzó siendo una diferenciación que las empresas aspiraban alcanzar (punto de arribo), hoy se constituye en el cimiento sobre el cual se debe de iniciar un emprendimiento (punto de partida).

Siendo los diseñadores aspirantes a proveer servicios a empresas certificadas con Gestión de la Calidad, ¿cómo instrumentan la Calidad del Proceso de Diseño?

Como introducción, la Calidad

y el Diseño tienen similitudes en su enfoque. Tanto la Calidad como el Diseño son estratégicos y nacen de un compromiso asumido por la Alta Dirección. La Calidad debe involucrar a toda la empresa y el Diseño Global (diseño de identidad, diseño de producto y diseño de espacios que corresponden a las disciplinas comúnmente identificadas con diseño gráfico, diseño Industrial y diseño ambiental) como estrategia de empresa involucra comercialización, compras, producción, ventas, finanzas, etc. Es decir, a toda la empresa.

La Calidad se basa en un enfoque sistémico y trabajos de grupo. El Diseño es una labor interfuncional y multidisciplinaria (el diseñador es un integrante de esta labor, un articulador entre las necesidades del mercado y las capacidades productivas). La Calidad integra a los clientes y a los proveedores. El Diseño debe atender las necesidades de los clientes de la empresa y aprovechar las capacidades de los proveedores para el enriquecimiento de la labor proyectual.

La Calidad no descuida la competencia. El Diseño construye sus propuestas integrando al proyecto y su estudio cualitativo. La Calidad se basa en hechos objetivos y en datos que alimentan la toma de decisiones. El Diseño se construye con opiniones objetivas, evitando las críticas y valoraciones subjetivas. Las Normas Técnicas cualificando procesos, materiales y productos se construyen como barreras, de las cuales el Diseño no está excluido.

En las Normas de Gestión de Calidad, denominadas ISO 9000, el Diseño ocupa un lugar. La evo-

lución de las Normas es coherente aun con la inserción del Diseño en las empresas. Las Normas ISO 9000, originalmente definidas para grandes empresas productoras, suponían una estructura donde cada eslabón de la cadena de valor estaba asociado a una identificación formal dentro de la empresa (subestructura permanente, formalizada y con asignación y dedicación exclusiva de recursos económicos y humanos). Es decir, una estructura basada en funciones.

La confrontación de este modelo con la realidad, derivó en su flexibilización con la versión del año 2000 de las Normas ISO 9000, donde el enfoque se centra en procesos y no en funciones. Los procesos no se dan en forma permanente, sino eventualmente cuando la empresa lo requiere, con asignación y dedicación asociada y limitada a los objetivos y alcances del proceso considerado.

Esta realidad refleja cómo el Diseño se ha ido integrando a las empresas, de forma esporádica, en forma de proceso. Son muy pocas las empresas que pueden mantener una dinámica continua de generación de nuevos productos, que justifique la presencia del Diseño como función dentro de su estructura. Aun en aquellos países desarrollados donde el Diseño se formaliza en Departamentos de I+D (Investigación y Desarrollo), las estructuras combaten esta formalización con la actuación esporádica de agentes externos que inyecten nuevas dosis de creatividad, los citados I+D evolucionan a I+D+I (Investigación, Desarrollo e Innovación)

Ante esta situación, el Diseño debe integrar herramientas que

¿función o proceso?

ofrece la Gestión de la Calidad para asegurar su propio desarrollo y para cumplir los requisitos de empresas certificadas que lo demanden como proveedor. En el Desarrollo de Diseño desde la óptica de la Calidad se plantean algunos conceptos que llevan a pensar y repensar las habituales dinámicas proyectuales, racionalizando y objetivando todo aquello intuitivo y en ciertos casos, irracional.

La introducción de conceptos de Calidad persigue dos objetivos: uno, poder evaluar los resultados del desarrollo de diseño; dos, mejorarlo permanentemente. Estos conceptos son: revisión, verificación, validación, gestión de la configuración y recalificación.

Se entiende el desarrollo de diseño como una secuencia de actividades coordinadas con responsabilidades y tiempos asignados para alcanzar un objetivo determinado por requisitos específicos. La revisión del desarrollo de diseño permite (mediante un proceso formalizado, documentado y sistemático), poder evaluarlo para cumplir los objetivos particulares de cada etapa; identificando problemas y no permitiendo que éstos avancen a etapas posteriores.

En un desarrollo simplificado de diseño constituido por tres eta-

pas (idea, boceto y original), las tareas de revisión se plantean como definidores de salidas del proceso que se convierten en entradas de la siguiente etapa. Previo a la construcción del boceto se debe revisar la propuesta de idea; revisar que se hayan sentado las bases conceptuales y que son compartidas por los participantes (diseñador y cliente, estudiante y profesor). Sólo cuando se ha llegado a un consenso y a la debida argumentación se puede avanzar con seguridad a la siguiente etapa, habiendo explicitado las bases conceptuales sobre las cuales construir (identidad, página web, producto, etc.).

La generación de alternativas expresadas por los bocetos, basados en la idea que ya no se discute, permite concentrar los esfuerzos en la búsqueda de la mejor propuesta configurativa. Una revisión previa a la ejecución técnica del original supone que se han agotado las posibilidades expresivas y se ha logrado la satisfacción del cliente (profesor) acorde a sus necesidades. De esta forma, la aprobación de esta etapa permite abordar la elaboración técnica del original definitivo o prototipo sin el cuestionamiento posterior de ideas conceptuales o alternativas formales.

Si a cada etapa se asocia la in-

versión necesaria en tiempo e insumos, resulta eficiente la revisión de cada etapa antes de hacer la inversión necesaria en la siguiente (aplicar los recursos cuando son justificados) En cada etapa el número de modificaciones posibles en inversamente proporcional a su costo. En la etapa creativa (idea) se pueden realizar muchas modificaciones a costo reducido, mientras que en la etapa técnica (original) las pocas modificaciones posibles de realizar suponen costos muy altos.

La verificación permite, luego de culminado el desarrollo de diseño, control el grado de desviación que se ha obtenido de los objetivos, retroalimentando futuras formulaciones. La validación asegura que el desarrollo de diseño mantiene los niveles de calidad requeridos para un eficaz desempeño.

La gestión de la configuración o la gestión de las modificaciones realizadas durante el desarrollo de diseño debe documentarlas para convertirlas en datos de entrada, enriqueciendo y mejorando futuras aplicaciones.

La recalificación integra las modificaciones internas o externas que afectan el desarrollo a efectos de actualizarlo y adaptarlo a nuevas exigencias o conducirlo eficientemente en condiciones similares. ●

Bibliografía:

Instituto Uruguayo de Normas Técnicas. (2000). *Manual de Normas UNIT ISO 9000*. Montevideo.

Cambios en publicidad:

1. ESCENARIO DE CAMBIOS FUERTES

Hace menos de 5 años (1999-2003) que el mercado publicitario uruguayo está experimentando una serie de cambios muy relevantes en la incorporación de nuevas tecnologías e información en tres áreas diferentes, pero complementarias entre sí:

- a) nuevos instrumentos de medición de rating,
- b) nuevos datos y
- c) profesionalización de la compra y planificación de medios, entre otros, dentro de una economía recesiva desde 1999 hasta la fecha, y que ha determinado un decrecimiento de las inversiones publicitarias en medios¹.

1.1. NUEVOS INSTRUMENTOS PARA MEDIR EL RATING

En materia de nuevas tecnologías incorporadas a la medición de audiencias, en 1999 aparece la primera medición de audiencias electrónica de TV para Montevideo, con sistema people meter, desarrollado localmente por la empresa Mediciones & Mercados / Combex², conocida en la jerga publicitaria como MediaMetría TV (MM). A partir del año 2000, Ibope Media Uruguay³, conocida en el mercado como Ibope (IMU), implanta su sistema, también de people meter, diseñado internacionalmente. Si bien las características técnicas de los aparatos de una y otra empresa presentan algunas diferencias, las más relevantes están en los tamaños muestrales (MM 150 hogares e IMU 300 hogares), definición de universos (MM 1.224.550 e IMU 1.240.860) ya que toman niveles etarios diferentes (MM 6+ e IMU 4+), lo que razonablemente repercute sobre los niveles de rating y

también sobre los márgenes de error de cada medición.

Pero más allá de estas diferencias -no menores- y las dificultades que éstas ocasionan para la realización de una óptima planificación de medios, resalta el gran avance que se produce en materia de "precisión de los datos" y las posibilidades de "análisis de las audiencias de TV" que se presentan a partir de este nuevo sistema de relevamiento de información, que sustituye definitivamente al sistema del cuaderillo utilizado hasta entonces.

Este nuevo escenario, que dispone de dos sistemas de relevamiento de información de TV en el mismo país, es bastante original si lo comparamos con lo que sucede en el resto de la región; donde solamente existe un proveedor (en general es Ibope), y solamente se conocen tres países (de un total de 65 donde se realizan mediciones con meters en el mundo⁴), donde existen 2 proveedores de información haciendo la misma medición. Estas particularidades del Uruguay se generaron por la gran desconfianza que existía en el mercado, en relación con las mediciones de audiencia. Previa a la implantación de este nuevo sistema, pero que por la vía de los hechos, casi cinco años después, aún continúa y no se perciben signos de que esta desconfianza desaparezca en el corto plazo, al menos por lo que se observa en informaciones difundidas en la prensa escrita y la televisión⁵.

1.2. NUEVOS DATOS/NUEVA INFORMACIÓN

A partir de la implantación del sistema people meter en los televisores de los hogares capitalinos, se genera un espacio amplio para el análisis del comportamiento del te-

levidente frente a la TV y, particularmente, frente a las tandas comerciales. La posibilidad de conocer la exposición de un determinado público (minuto a minuto) genera grandes opciones para realizar pautados muy focalizados en los tiempos o momentos donde se concentra mayormente el target, y de esta manera alcanzar a la mayor parte de ese público (cobertura neta) para lograr la mayor cantidad de impactos o contactos posibles (PBRs) y abatir a su vez el costo por contacto de la comunicación planteada.

Este conjunto de información acerca del consumo de televisión (por semana, por día, hora y hasta por minuto) permite generar un análisis acerca de las horas de exposición a la TV de cualquier público objetivo. Por ejemplo: las amas de casa uruguayas se exponen a la TV un promedio de 3 ½ hs por día. Se puede calcular la cantidad de spots a la que se expone un ama de casa en una semana tipo (un promedio de 742 spots, semanalmente); lo que se conoce como el *Indice Clutter*. En las tandas publicitarias no se fuga el 100% del público, sino aproximadamente un 50%, y a esa misma tanda se agrega un 30% de público que viene de otros canales⁶.

Por un lado, se puede monitorear y calcular la presión publicitaria que se realiza sobre diferentes públicos (por canales, programas, días y horarios) y analizar el impacto de la publicidad de un determinado cliente y su competencia durante el período que se determine⁷.

Naturalmente, con estas nuevas fuentes de información (ratings y monitor publicitario) se puede realizar análisis a partir de software muy sofisticado de simulación y optimización

nuevas tecnologías e información

de pautas, lo que permite mejorar sustancialmente la eficiencia del trabajo de los planificadores de medios de agencias, centrales y medios.

Por otro lado, existe en la actualidad (a nivel de agencias, centrales, anunciantes y medios) una “moneda” corriente que es reconocida y usada por los principales operadores del mercado a la hora de *transaccionar* espacios de medios, ya sea para decidir la compra/venta de medios, más allá de las visiones, opiniones y resistencias que se tengan sobre los datos en particular.

En definitiva, el mercado publicitario uruguayo dispone de un sistema de información de ratings de TV estable, en proceso de consolidación, perfectible, pero que está debidamente implantado y reconocido por todas las partes; más allá de las predilecciones de los agentes del mercado por una u otra medición, lo que es realmente atípico ya que Uruguay es uno de los pocos países donde coexisten dos proveedores de información de ratings de TV.

1.3. PROFESIONALIZACIÓN DEL NEGOCIO

En este contexto, de introducción de nuevas tecnologías y nueva información, se abre un campo pro-

picio para el mejoramiento del negocio de medios o de la planificación de medios. Así es que, rápidamente las principales agencias de publicidad del país apoyan esos emprendimientos a partir de la contratación de los servicios de información de people meters y también se produce la instalación de operaciones de algunas centrales de medios, en la medida que también los anunciantes toman rápidamente conciencia de que ahora disponen de información confiable para tomar decisiones en materia de optimización de su inversión publicitaria.

Las principales agencias de publicidad comienzan a capacitar a sus departamentos de medios en el uso de la información de meters y en el uso de las nuevas herramientas informáticas que aportan los mismos proveedores de información (Ibope y MediaMetría). Por otro lado, hacia mediados y finales del 2000, comienzan a instalarse las primeras planificadoras de medios o centrales de medios, como OMD y algunos agrupamientos de agencias de publicidad locales (Tecnomidia y Alianza Estratégica), en el 2001 INITIATIVE MEDIA y en el 2002 ZENIT/OPTIMIDIA⁸.

2. CONCLUSIONES

A pesar de que el país entró en una aguda crisis económica a partir de 1999 y que aún persiste, en el mercado publicitario surgió una oportunidad de desarrollo de nuevas tecnologías e informaciones relevantes para el conjunto de la industria publicitaria.

Este proceso de desarrollo aún no ha finalizado y está en plena marcha; y lejos de estar consolidado, está en “proceso constante de revisión / ajuste / mejoramiento por parte de los principales operadores del mercado publicitario”⁹.

Sin lugar a dudas que el proceso avanza y dependerá del involucramiento y de la capacidad e inteligencia de los operadores del mercado (agencias, medios y anunciantes) para encontrar las mejores vías y/o formas de resolución de los conflictos que se presentan, vengan del pasado o que se generen en el futuro.

Quizás exista un papel o rol a jugar por parte de la comunidad académica universitaria, con aportes y/o trabajos académicos o aportando masa crítica a este proceso. No se debe descartar algún grado de involucramiento de la Facultad de Comunicación de ORT en este proceso. ●

Notas:

¹ Naya, Estela. (2003). Tendencias del Mercado Publicitario Uruguayo. *El Observador*, suplemento *Café&Negocios*, agosto.

² www.combex.com.uy

³ www.ibope.com.br / www.ibope.com.ar

⁴ Lamas, Carlos. (2003). Seminario sobre Mediciones de Audiencia de TV, organizado por la Cámara de Anunciantes del Uruguay, en abril; y artículos en www.anunciantes.com.uy

⁵ Canal 4 (2003). Informativo Telenoche 4 y sus emisiones laterales, julio y agosto de 2003. También en *Caras & Caretas*, julio de 2003.

⁶ Datos de Ratings de Ibope Media Uruguay, según TeleReport software de análisis de audiencias, diciembre 2002.

⁷ Datos de Monitor Publicitario de Ibope Media Uruguay, según Monitor Publicitario del Mercado Publicitario, diciembre 2002.

⁸ www.ond.com / www.initiativemedia.com / www.zenitoptimidia

⁹ Cámara de Anunciantes del Uruguay (CAU). A instancias de la CAU, se conformó en mayo 2003 una Comisión Técnica para la evaluación de las mediciones de audiencias de televisión en el Uruguay; integrada por Canales, Agencias, Centrales y Anunciantes.

El sentido del Arte

LA IDEA MODERNA DE ARTE

1. Habitualmente pensamos el Arte partiendo de su correspondencia con la esencia de lo humano y nos representamos a lo humano como la unidad cuerpo-espíritu apartada de las cosas materiales. Pero así como en ese humanismo permanece oculta la existencia misma y por su intermedio la relación de la verdad del ser con el hombre, también, propiciada por la historia como categoría y la interpretación metafísica, el Arte oculta su esencia. Por esta razón nos es indispensable pensar en la esencia del Arte a partir de la correspondencia con el ser, como habitar-del-ser en el juego de sentido, como “*morada del ser humano en tanto ser*”, pues es en el juego mismo de producción simbólica del Arte donde habita el ser-ahí (Dasein)¹ de lo humano.

Pensar en el sentido del Arte es interrogarnos acerca del enigma que subyace en él. Esa interrogación no es con un fin predeterminado de causalidad, sino el mostrar-se de un *cómo* y un *qué*. Interrogar en torno de la idea moderna de Arte es remitirnos a lo categorial de sus productos y actores como sujetos históricos. Lo categorial implica extrañamiento y representación, apartamiento de lo producido y representación en lo producido.

2. Pensar en la idea moderna de Arte, es pensar en una de las crisis del ser moderno. Es pensar en escisiones. Si la abordamos desde lo institucional y más concretamente desde la llamada Autonomía de un Sistema de las Artes, la idea moderna de Arte está implícita en la concepción de las Academias de Arte (a mediados del siglo XVII), al sustituir la preservación por la producción de saber. Así, el Arte deviene en proyecto y con él su configuración disciplinar y ámbitos específicos

contenidos socioculturalmente en otro proyecto: el de Estado-nación.

En esa lógica proyectual, el Estado-nación intentó particularizar la producción de saber qué es el Arte en torno de la Estética de Baumgarten (1750), la Historiografía del Arte de Winckelmann (1764) y la incipiente Sociología del Arte de Diderot (1759). A la vez que constituyó ambientes y funciones: el Salón como difusor del Arte; el Museo como preservación del acervo artístico representativo de una memoria colectiva constitutiva de la identidad nacional y la Academia como legisladora de las prácticas artísticas, las temáticas de las obras en relación al gusto, la moral, así como la formación y el rol social que le compete al artista. Pero también el proyecto moderno ordena roles individuales relacionado con las instituciones del Arte. Es así que conexos a la Academia surgen las figuras del Crítico, cuya función caracterizada como una derivación más liviana de la especulación estético-filosófica tiene como cometido la orientación del público en la apreciación artística; del Coleccionista que, por su prestigio social y poder económico, opera como legitimador, principalmente, del artista; del Público, categorizado como culto y común, y cuyo rol resulta fundamental en la legitimación de productos y creadores; y por último, por su orden, la figura del Artista.

Esto en un marco macro-social tenso donde operaban -por un lado- el interés del Estado como impulsor de la norma y -por otro- los intereses individuales de la gente en la vida cotidiana. Convengamos que esto es algo nuevo, pues el Estado-moderno como proyecto social exigía la promesa dirigida a sus integrantes. Una promesa de proyecto común de nación, de una sociedad futura, de un bien común, de una sociedad ideal.

En esta situación las actividades culturales en general -y el Arte en particular- operaban como mediadores entre los dos niveles de interés: el de la norma y el de la vida cotidiana. Mediación que tuvo dos modalidades: una de *compensación*, en el sentido de permitir la inclusión del ciudadano como sujeto social, de modo que la cultura y el Arte representaban lo que la norma prometía; y otra de *reconciliación*, ya que ciertas actividades culturales tienden a sublimar catárticamente las oposiciones existentes entre esos dos niveles, confrontando -en ese ámbito- las diferentes manifestaciones de intereses de la sociedad. y sugiriendo que la tensión no era de hecho ni tan grande, ni tan dramática. Pensemos en las grandes polémicas de los antiguos y los modernos, los clásicos y románticos, los realistas y románticos, los abstractos y figurativos, expresionistas y geométricos, conceptuales y objetuales, etc.

Es claro también que el Estado-nación protege esta función de mediación, pues es a través de ese juego mediador -no el único- que se accede al código de la norma; es decir, “a través del juego se infunde entropía al sistema y se decodifica el código para aliviar la tensión cotidiana”².

En este contexto del Estado-nación como proyecto es que surgen (a principios del siglo XIX) las Humanidades y con ellas, según el propósito programático de Dilthey, las “ciencias del espíritu”. Se patentiza así claramente otra escisión y esta vez de orden epistemológico. Se fundan estatutos de conocimiento. Por un lado, el conocimiento científico fundado en el *logos* constituido en el-saber; y por otro, una forma de conocimiento más débil que, buscando superar lo utilitario y lo metafísico, pugna por definirse bajo un

y contemporaneidad

estatuto de saber-verdadero. Esto es muy importante para el Arte, pues se estaría ante el propósito orgánico de encontrar (así como existe un estatuto de cientificidad) un estatuto propio, algo así como un estatuto de artisticidad. Esta circunstancia nos ubica frente a otras crisis más profundas, esta vez en el propio campo del Arte. Una brevísima reseña de ellas estaría dada por dos cuestiones: la voluntad del artista como expresión auténtica y su rol social en tanto liberación.

EN QUÉ CONSISTEN LAS CRISIS IMPLÍCITAS EN LA IDEA MODERNA DE ARTE

Un aspecto de esas crisis podemos ubicarlo en la cuestión de la sustancialidad del Arte; es decir, el debate acerca del carácter ontológico de la producción artística y la inadecuación de su sometimiento a una normativa. Las permanentes disputas acerca de la forma y contenido y la acelerada fragmentación del Arte en diversas manifestaciones expresivas que, a su vez, tuvieron su impulso creador en la realidad social y la reivindicación de la voluntad del artista fueron un claro ejemplo de esto. La evidente tendencia socializante del Arte de fines del siglo XIX deviene en programas donde la producción artística implicaba un estado particular y categorizado del ser-artista; ya que a través de él, sus praxis y sus productos se representan la posibilidades únicas e intransferibles de subvertir la norma y alcanzar un nuevo proyecto social, de visualizar la utopía. Precisamente, la nueva estética moderna propende a la instauración de un nuevo orden representativo y constituido en norma. Bajo esta circunstancia, el Arte en su producción simbólica refleja a un sujeto histórico, condenado a trascenderse a tra-

vés de la cada vez más irrenunciable libertad creadora que lo aparta (también cada vez más) de la norma imperante y lo ubica al margen de lo establecido..

Otro aspecto de esa crisis se presenta en el enunciado moderno del Arte marcado por otra noción fuerte: vanguardia artística. Noción que realimenta el debate acerca del rol social del artista, sus modalidades expresivas y sus prácticas y actitudes creativas a la luz de un imprescindible protagonismo vanguardista que fundaba un día sí y otro también una forma de romper con el pasado. En este quimérico esfuerzo se insertan las propuestas esteto-céntricas y universalistas, que propugnaron en el discurso de la estética moderna una ética; el ejemplo a seguir una guía social, una actitud, una subjetividad.

Pero ¿qué era ser-vanguardista en materia artística? Era, aproximadamente hasta la década del '50 del siglo pasado, proyectarse a un futuro, superar el presente y experimentar anticipadamente un tiempo que sólo es en el orden re-presentacional. Era fe en la progresión categorizada del tiempo histórico que evoluciona como producción de nuevas realidades expresadas en una verdad fundamental a través de un gran relato histórico. Y esto también era reafirmar el ser-histórico a través de una dialéctica homogénea, logocéntrica, estetocéntrica. Desde estos principios vanguardistas el artista se constituyó en guía, en alguien que se distingue de los demás, en alguien que en posesión de cualidades que los demás no tenían podía vislumbrar lo que otros no eran capaces de ver para lograr emanciparse del orden establecido. Pero esta noción también lleva implícita su auto-negación, pues ser-vanguardia es estar apartado. En ese sentido, la estética moderna expone

la exclusión, es un orden estético necesariamente excluyente que no puede admitir el pasado ni siquiera como experiencia-del-pasado.

La segunda mitad del siglo XX nos expuso una variante radical de este concepto de vanguardia ya que de la auto-negación contra-cultural pasamos a la necesaria sobre-exposición del ser-vanguardista en la sociedad de consumo. El ser-vanguardia en la sociedad de la reproductibilidad y el cambio permanente imponen el reconocimiento que a través del éxito le dan proyección social al creador y su producción. A la dialéctica vanguardista de la ruptura con lo anterior le sobreviene la tradición de lo nuevo de un arte de vanguardia oficializado y legitimado a través del éxito. Ser vanguardia es pertenecer a la tradición de lo vanguardista que, como retazos descontextualizados de discurso, a lo único que puede aspirar es a consolidarse como tal, reafirmando y expandiendo a otros ámbitos su rol. Allí el sentido del Arte y lo categorial se diluyen en la cultura mediática de la vida cotidiana.

INADECUACIONES DEL ARTE

¿Que nos queda de aquella idea de Arte en nuestra contemporaneidad y, especialmente, en nuestro contexto latinoamericano? Nos queda un discurso. Un discurso bastante grandilocuente que expone inadecuación e impotencia ante la cambiante diversidad actual.

Tal vez esa inadecuación se corresponda con otra: la desestructuración del tiempo histórico. Es decir, la ruptura temporal de una cadena de sucesos de acontecimientos progresiva y dialécticamente evolutivos. Esa temporalidad que nos caracterizó tradicionalmente como modernos, y que surge con la modernidad del Renacimiento, era una concepción del tiempo histórico que

nos estabilizaba como sujetos históricos; una temporalidad que nos daba un lugar, una certidumbre. En esa concepción del tiempo, en ese cronotopo, en esa espacio-temporalidad, el futuro se consideraba como un horizonte abierto de posibilidades y el pasado era un espacio de experiencias y memoria que se podía aprovechar para seleccionar, para elegir un futuro pleno de posibilidades. Precisamente, esa situación en la que se dispone el presente entre un futuro y un pasado vivido como experiencia, confirmó categorialmente al presente como el *espacio-tiempo-del-sujeto*. Lo que llamamos *sujeto*, la *subjetividad* sólo puede existir en esa espacio-temporalidad. Ese sujeto tuvo dos funciones: la de producir subjetividad (intenta escoger futuros posibles, dándole forma al proyecto; y la de interprete (debe interpretar el pasado para fundar sobre esa interpretación la selección del futuro). Así, caracterizado el presente, el *lugar del sujeto*, entre pasado y futuro, es un momento transitorio. Casi imperceptible. Breve. Eso que llamábamos presente resultaba algo sólo posible de definir por su referencia a un pasado y un futuro, por lo que nuestra contemporaneidad no remitía a un presente actual, sino a otros presentes que operaban como relato de alguien que al igual que nosotros tuvo un presente. Y esto es un verdadero problema, pues concebido así nuestro presente es ficción, es representación; pues esta espacio-temporalidad (propia de la mirada historicista) se fundamenta en la escisión experiencia-conocimiento. A través de ella, el *ahora* tiene que ver con la experiencia-del-presente y el conocimiento de lo actual tiene que ver con lo históricamente-actual. Y esto es la sumisión

al relato de un tiempo homogéneo, despojado de la experiencia y reflejado en el enunciado que lo representa, por lo que *sentir es sentir-ahora*, es *producción-de-ahora* y representar es traer al *ahora* algo que pasó. Implica habitar un espacio-tiempo necesariamente progresivo y una producción de sentido homogénea. Sin grietas. Que impone la presencia de un sujeto-histórico único, también homogéneo y apartado de la experiencia.

Pero entonces, ¿qué significa ser contemporáneo? ¿cómo concebir nuestra contemporaneidad? En nuestro caso, y ante estas inadecuaciones, contemporaneidad supone superar la tensión entre el sentir y el representar. Para referir a la contemporaneidad es preciso situarnos en una apertura, por lo que contemporaneidad significa desestabilizar el marco del orden donde el conocimiento siempre estaba condenado a llegar tarde a la escena de la experiencia. Es apartarnos del modelo autárquico de la modernidad, donde el conocer debe ser abordado atendiendo a sus propias formas de auto-entendimiento. Es superar la dialéctica que nos conduce a pensar en nuestra pertenencia como inclusión o exclusión acorde con el modelo de estructuras heredadas de conocimiento.

Así contextualizado, el Arte es territorio y su sentido acontece en el intercambio simbólico. Es horizonte de aconteceres multívocos, donde creador y espectador cobran otro protagonismo diferente del que tuvieron en otros tiempos. Ya no se trata de posturas de acogimiento, sino concebirnos en el rumbo del sentir encarnado en el ser—en—el—mundo que tiene posibilidad de conocer. De un conocer que habita un espacio y un tiempo que no reside ni en el pensamiento ni en el cuerpo objetivo,

sino en el cuerpo como mediador. Esta experiencia-del-cuerpo nos manifiesta que éste no es más que un núcleo significativo, manteniendo el presente vivo como un espectáculo visible, que lo anima continuamente y que eso es sólo una de las tantas formas “para el cuerpo humano de celebrar el mundo y finalmente vivir”³.

Concebir el arte como juego de sentido(s) es precisamente abordar esa posibilidad de mediación con nosotros mismos, desde nosotros mismos; como sujetos-de deseo, como corporeidad-de sí. Allí el sentido deja de ser único, deja de ser logocéntrico o estetocéntrico. Allí se abre al horizonte hermenéutico de la experiencia; no como fundación de un nuevo orden, sino como acaecer. Entonces, cabe interrogarse:

¿Qué se exhibe cuando se exhibe una obra de arte? ¿Quién se exhibe cuando se exhibe una obra de arte?

Vivimos en una era de simulacros, de ornamentación plural⁴, de *reproductibilidad* inmediata; de coexistencia de modalidades culturales, de producción de subjetividad desde lo diverso; de *autopoiesis*⁵; de desarraigo y pertenencia; de oscilación experiencial que contiene lo que Heidegger llama *Angst*: la angustia existencial. La pre-comprensión existencial del mundo es anticipación, es el uso de lo que está disponible como lenguaje; no desde la conciencia-de-sí, sino del intercambio encarnado en el lenguaje, en la experiencia-del-lenguaje, en la interpretación diversa que deviene en sentido(s). La experiencia es dialógica, epocal, es intercambio encarnado del lenguaje y como tal *hermenéutica de co-habitación*⁶. Es intercambio encarnado del lenguaje desenmarcado de cánones de estabilidad del juicio y referencialidad. El despliegue de la expe-

riencia como experiencia-de-la-diversidad-del-lenguaje debilita el horizonte utópico de lo veritativo. Despliega la heterotopía. Así, la experiencia del Arte es contextual. Es el pliegue y despliegue del ser-ahí, apartándose de la formalización estable, del dato-sensible.

Si se piensa en el *ser* como acontecimiento, como dar-se, incluso como no-ser, como acaecer y no como fundamento de estructuras eternas y universales, la multiplicación del lenguaje-del-arte sólo adquiere sentido en la convivencia con las cosas, con lo “inauténtico del ser” heideggeriano. Con la obra de arte se con-figura el mundo real como contexto, como inevitable ruido de fondo, como interferencias de lenguaje que constituyen hermenéuticamente la obra en sí, pues “*ya no es concebible la identificación metafísica del ser con el objeto*”⁷.

En nuestra contemporaneidad, el sentido del Arte se diluye en la expe-

riencia plural de interpretaciones, paradigmas científicos y juegos de lenguaje que quiebran su -a veces-pretendida unidad, normatividad e incluso protagonismo.

Al tradicional rol del Arte como mediador entre la norma y la vida cotidiana hermenéuticamente sobreviene un horizonte de inteligibilidad de racionalidades diversas; que no sólo conviven, sino que se entrecruzan e influyen recíprocamente, y donde las prácticas artísticas parecen no distinguirse de la vida misma.

¿Qué es una cosa? es la pregunta: ¿Quién es el hombre?

Hay que comprender al hombre como aquel que desde siempre va más allá de las cosas, pero de modo tal, que este ir más allá sólo se hace posible en cuanto las cosas salen al encuentro...⁸

EL JUEGO

El Arte se corresponde a la *phýsis*⁹ como primer nombre del *ser*. Como

aquello que deviene en tanto poiesis y que no es reproducción ni imagen de lo ya presente. *Phýsis* y *techné* se co-pertenece de una forma misteriosa. La interrogación acerca de esa co-pertenencia nos desarraiga, pues ella encierra la eventualidad del ser (*Wesen*). La obra de arte, el autor y el Arte se co-pertenece. Por ello el sentido del Arte en nuestra contemporaneidad se diluye en tanto busca nostálgicamente una esencia fundadora. Al interrogarnos sobre el origen de la obra, nos remitimos al Arte y al ser y su eventualidad en tanto verdad. Pero todo ello se mantiene oculto en el devenir del círculo del eterno retorno.

Por esto nos interrogamos una vez más y junto a Nietzsche decimos:

¿Hemos superado el mundo verdadero; que mundo ha quedado?

¿Acaso el aparential? En absoluto al suprimir el mundo ‘verdadero’, hemos suprimido también el aparential...¹⁰ ●

Notas:

¹ Gadamer, H.G., (1968). *La verdad en Arte*. Madrid: Aguilar

² Vidart, Daniel. (1985). *El juego y la condición humana*. Montevideo: Banda Oriental

³ Merlau-Ponty, H. (1984). *Fenomenología de la Percepción*. Buenos Aires: Planeta

⁴ Vattimo, G. (1990). *La sociedad transparente*. Barcelona: Paidós

⁵ Maturana, F. (1996). *El árbol del conocimiento*. Madrid: Debate

⁶ Vattimo, G. (1990). *La sociedad transparente*. Barcelona: Paidós

⁷ Heidegger, M. (1935). *El origen de la obra de arte*. Madrid: Aguilar

⁸ Ibidem.

⁹ Naturaleza no en un sentido positivo como lugar, sino como la permanencia cambiante de su autocreación.

¹⁰ Nietzsche, F. (1886). *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*

Bibliografía:

Bozal, Valeriano (1996). *Historia de las ideas estéticas y las teorías artísticas contemporáneas*. Madrid: La balsa de la Medusa

Deleuze, G. (1994). *Lógica del sentido*. Barcelona: Planeta

Gümbrecht, H. (1999). *Las revoluciones de los medios y el futuro que les queda a las Humanidades*. Conferencia dictada en la celebración de los 150 años de la Universidad de la República en el Instituto de Bellas Artes.

Heidegger, M. (1935). *El origen de la obra de arte*. México: Fondo de Cultura

Merlau-Ponty M. (1984). *Fenomenología de la Percepción*. Buenos Aires: Planeta

Vattimo, G. (1994). *La sociedad transparente*. Barcelona: Paidós

Buen diseño,

Un alumno exhibe un boceto de gráfica en el cual superabundan datos de índole visual, a menudo confusos; y en un rincón, casi desapercibido y en cuerpo tres, luce un texto. Interrogado el alumno sobre el contenido de ese texto, la respuesta es que el texto le ayuda a equilibrar la imagen. Pero ¿y el significado?. ¿Qué dice allí? No importa, contesta el alumno.

Pues sí importa. Más allá de la reiterada constatación de que los jóvenes subestiman el valor de lo textual, de que no leen y que su mundo se compone solamente de imágenes, lo que emerge de este episodio es *la renquera comunicacional* a que son conducidos, por el despotismo que la cultura contemporánea ejerce al privilegiar el uso de lo icónico.

¿Es ello inevitable? Umberto Eco dice que los problemas culturales que las imágenes resuelven, se plantean nuevamente; y que es en la época moderna cuando surge la inapelable naturaleza paternalista de este tipo de relación comunicativa. Vale decir, el problema subsiste. Que prime lo icónico sobre lo conceptual no redime de ponderar la naturaleza de los significados.

En realidad nuestro tiempo ha tomado atajos para resolver lo que por manes de la complejidad es difícil de dirimir. Porque al decir de Gillo Dorfles, corremos el riesgo de que nuestra civilización pase a la posteridad no como una “civilización de la imagen”, sino “imagen de la incivilización”. Se refiere específicamente no al valor semántico de las imágenes, sino al conjunto de “solicitaciones visuales artificiales”: elementos creados por el hombre para ser observados; y que han conseguido diferenciar a nuestra Era de todas las anteriores de la historia, porque han llevado el aspecto visual de la vida de relación a un grado jamás alcanzado.

Señales, carteles callejeros, filmes, TV, publicidad, periódicos y revistas creados para ser vistos y para imprimir su signo a toda la deriva de la información. Que actúan además por repetición y sedimentación hasta que su imagen es sumergida por la próxima versión del ícono del momento: Marilyn es sustituida por Madonna (o por Marilyn Manson).

Aún el devenir orgánico de la imagen, la voluntad de orden visual, las identidades corporativas actúan como muletas visuales para mejor entender el mundo actual y se convierten también en dictadoras de la libertad perceptual. No es posible imaginarse Londres sin autobuses rojos de dos pisos. Esta preocupación semantizadora nos ha convertido en “iconóforos”, según Dorfles; es decir, portadores de imágenes y ya no individuos libres de obrar espontáneamente. La propia arquitectura que antaño obrara de heraldo del poder de la Iglesia a través de las catedrales, hoy es portavoz de la poshistoria a través de los shopping centers o de los edificios emblemáticos como la torre Pirelli de Milán o las fenecidas Twin Towers.

Esta presencia omnimoda de lo icónico no significa que agote el tema de la imagen, pues la enorme mayoría las señales icónicas que nos rodean no han sido creadas para durar. Su carácter efímero está instaurando el gran cernidor de cuáles de ellas perdurarán. Porque sólo las que adquieran un carácter estable y una capacidad de permanencia pasarán al firmamento de la imagen, al núcleo indisoluble de la cultura de nuestro tiempo. No obstante, varias acechanzas esperan a la vera del camino.

EL KISTCH Y LA BASURA COMUNICACIONAL

La expectativa optimista de Dorfles

de que un día los textos constituirán un relleno o un apéndice de la imagen expresa, se da de bruces contra la metabolización que la cultura contemporánea realiza de sus contenidos.

Al respecto, Vilém Flüsser concibe la transformación que el hombre hace de su entorno en términos de cultura de acuerdo con el siguiente tránsito: los objetos son arrancados de su entorno natural mediante la “producción” y manipulados, así adquieren una nueva forma (“trabajo”). Estos objetos transformados (“informados”) constituyen la cultura y su almacenamiento, la “historia” conduce hacia la naturaleza informada. Este tránsito supone abonar fe en la Modernidad, en la ciencia, la tecnología y el progreso.

Sin embargo, el concepto de acumulación que deviene en cultura se contradice con el concepto de uso en nuestro tiempo, según el cual toda información lleva a la desinformación. Es decir, el optimismo progresista se diluye en el fenómeno de “basura”, que demuestra que la información en tránsito hacia la información se degrada y no se condensa en cultura.

El modelo lineal de la Modernidad debe ser abandonado y sustituido por un modelo circular: Naturaleza – recursos (o soportes de la información) – cultura – basura – Naturaleza. Esto sucede, por ejemplo, si consideramos un animal, la vaca. La vaca es un soporte material para un zapato. Se le arranca el cuero y se lo in-forma como zapato. El zapato, objeto cultural, es usado, luego tirado (basura) y finalmente se descompone, vuelve a la Naturaleza.

Este círculo puede dividirse en dos sectores. El llamado “comunicación”, que corresponde con el ciclo ascendente: “Naturaleza – recursos – cultura”; y “descomunicación (olvido de la información)”, que corresponde al ci-

¿mala comunicación?

(CONTRA LA BASURA VISUAL)

clo descendente y su oposición dialéctica: “cultura – basura – Naturaleza”.

Sin embargo, Flüsser señala cómo se desvirtúa este ciclo “metabólico”. La dialéctica señalada es contradicha por lo que él llama “ciencias de la basura”. O sea: los intentos que la sociedad realiza para no digerir los sedimentos culturales, sino reintegrarlos, “reciclarlos” y retornarlos al ciclo cultural. “El propósito del *Kitsch* es preservar la basura”, afirma Flüsser y lo ejemplifica: “una pluma estilográfica que enseña la catedral de San Pedro con nieve cubriéndola; cuando se la vuelca, la tecnología empleada aglutina turismo, arquitectura y romanticismo vulgar”. Pero también el *Kitsch* hace que el complejo psicológico que ha sido reprimido sea hecho consciente. Que las ciencias sociales devengan en el estudio del comportamiento del consumidor. “En resumen, las informaciones que desde la memoria tienen que encaminarse hacia el olvido, son reinsertadas en la comunicación”.

Los resultados para Flüsser son: los recursos se vuelven cada vez más escasos, la cultura ya no puede almacenar la masa de objetos informados, desbordan en la basura y no se descomponen con la suficiente rapidez para volver a la naturaleza. “De esta manera la basura vuelve a desembocar en la cultura. El *Kitsch* es un método para regular esta corriente de regreso. Lo vuelve bonito.” Y lo que en la verdadera comunicación es primero diálogo y luego discurso, en el *Kitsch* se vuelve programa, es anticomunicación irradiada y ampliada por los medios. Se forma un nuevo circuito: programa – reaprovechamiento – programa, carente de drenajes ni aperturas.

Los ejemplos nos abruman. ¿De cuántas variedades de tipografía disponemos hoy? ¿Y plugins de

Photoshop y recursos para la animación de páginas web? ¿Y bancos de imágenes? Ni que hablar de teorías acerca del marketing y de la fidelidad de los consumidores. De cómo generar oportunidades de negocios, nuevos nichos. De cómo determinar la voluntad política de los ciudadanos. El resultado es una gran confusión, una saturación de conocimiento prosaico, un amaneramiento de los productos culturales: el diseño del alumno plagado de elementos y carente de significados.

EL DISEÑO EN LA ENCRUCIJADA

El ruido no nos impide preguntarnos cuál camino hay que tomar. Qué puede hacer el Diseño para echar un poco de luz sobre las tinieblas.

Antes que nada, reconocer el escenario (nunca más apropiado el término) en que se debate. Joan Costa define tres estructuras al respecto:

- La estructura mental del *destinatario* del mensaje, su cultura condiciona la tarea del diseñador.

- La estructura creativa y técnica del *diseñador*, su cultura se expresa en el producto de su diseño.

- La estructura significativa del *mensaje* que actúa de nexo entre ambos.

Un cuarto y no menor elemento es la estructura mental y económica del cliente: comitente del trabajo de diseño, determinante del resultado ya que, como todos sabemos, es quien le paga la factura. Estas interacciones y conflictos se dilucidan en lo que Costa denomina campos de libertad. Cada uno de estos actores ejercita su libertad en su propio ámbito. Así, el destinatario construye su proyecto de vida utilizando los recursos de su entorno (espacios, objetos y mensajes diseñados), cada vez más complejos y confusos.

El diseñador a su vez es condicio-

nado en su libertad por el destinatario y por el cliente. No es libre su accionar, el diseñador no es un artista en el sentido laxo. El diseñador tiene varios cometidos, pero en todos tiene un designio humanístico: calidad de vida, información y placer estético son categorías de su trabajo que son afectadas por el *campo de la ética de su libertad de elección*.

Aquí se produce la encrucijada del Diseño (y del diseñador): ¿alimentar acríticamente el consumismo irresponsable u optar por una actitud de responsabilidad social?. Joan Costa, señala: “En el límite, el diseñador está en el centro de dos situaciones fuertes: la sociedad de la opulencia y el despilfarro (del deseo, del hartazgo y de la destrucción del planeta) y la sociedad de la penuria (de la necesidad, del hambre, la enfermedad y la perentoria educación). Es entre ambos extremos donde se plantea el campo ético de elección del diseñador”.

Pero convengamos que el diseñador no puede cambiar los términos de esta ecuación de hierro. Sí puede contribuir a cambiar el significado del entorno. “Él es capaz”, según de Costa, “de reducir la tasa de complejidad y de ruido del entorno. De simplificar si no el mundo, por lo menos la vida cotidiana de la gente y hacerla más interesante y humana”.

Esta obligación nos compromete también, como docentes, a dotar de significados la enseñanza que transmitimos; no para generar polémicas estériles, sino para despertar el espíritu crítico y fermental en los educandos. Para que la sobreabundancia de estilos y tecnicismos no nos oculten el bosque. Para lograr que lo menos sea más y signifique devolverle a la escena el “paradigma perdido” de Morin; y al hombre, la medida de todas las cosas. ●

Buen diseño, ¿mala comunicación?

Convertir cada **clase** en una experiencia **inolvidable**

Más allá del pizarrón

Este trabajo se creó especialmente para el ciclo *Jornadas de reflexión académica* y se desarrolló en función de 12 años de experiencia docente en 3 universidades, 4 facultades, 6 carreras, más de 50 grupos y más de 1000 alumnos.

POSIBLES PROBLEMAS

La duración de la clase: Uno de los desafíos más complejos es mantener una tensión positiva en una clase de tres horas de duración. Los riesgos principales son el agotamiento del docente y el agotamiento de los estudiantes; que pueden determinar que el recreo se extienda más de lo que corresponde o que una parte del grupo se retire al final de la primera parte de la clase.

La predisposición negativa: Reiteradamente los alumnos plantean: “esto ya lo vi” o “esto ya lo sé”. En estos casos el docente deberá precisar si es cierto, por qué sucedió y cuál es el nivel de profundidad con el que el grupo conoce el tema; para luego decidir si sigue adelante con la clase planeada o no. Es posible que otro docente se haya referido lateralmente al tema, pero no con la profundidad que está planteado en su programa.

La duda sobre la utilidad del tema o la materia: El estudiante se plantea (a veces lo expresa, otras no) cuál es el rol de la materia o de un tema dentro de la materia. Duda también si el tema tratado “se le cruzará” alguna vez en su vida profesional. Si el estudiante no resuelve estas dudas, tendrá la sensación de que está perdiendo el tiempo.

LOS DESAFÍOS

La primera clase: Seguramente el transcurso del semestre depende, en buena medida, de cómo el docente presente su materia. O sea: el rol que cumplen el programa, la metodología y la bibliografía. Hasta aquí tenemos la parte formal del primer día de clase, pero es aconsejable que el docente presente su propio “contrato” con el grupo.

Contrato: Por ejemplo: “no voy a hablar nunca ni ustedes tampoco”, “no voy a estar saliendo y entrando de la clase, no voy a hablar por celular ni voy a llegar tarde o irme temprano, espero exactamente lo mismo de ustedes”. A partir de

aquí, el docente propone una relación profesional con los estudiantes; dándole valor al tiempo que todos van a dedicarle a su materia durante el semestre. Es fundamental en esta instancia explicar cómo aplicarán los conocimientos adquiridos en su vida profesional.

El curso y el examen: Por último, el docente deberá estar preparado para debatir sobre el examen. Aunque esté en el primer día de clase, debe dedicar un tiempo a este punto. También es aconsejable sacar el foco del examen y pasarlo al curso; plantearle al estudiante que, aunque estudie para el examen, no va a recuperar lo que vio en el curso. De esta manera el docente valora al curso como una experiencia fundamental para el aprendizaje, no así a la preparación del examen. Esto asegura, además, mayor asistencia a clase.

DE LA SEGUNDA A LA PENÚLTIMA CLASE

Programa y asistencia: A partir de la segunda clase, el docente debe ser riguroso con el cumplimiento del programa. Una buena práctica es prometerle a los estudiantes que en cada clase se llevarán -como mínimo- un concepto, un consejo y la recomendación de un libro; algo que justifique la asistencia a clase ese día. Esta promesa es el comienzo para convertir cada clase en una experiencia inolvidable. El docente debe crear en el alumno la sensación de “si hoy no voy, me perderé algo muy importante”. Cada vez que pueda, el docente debe demostrarlo; marcando, por ejemplo: “esto que vamos a ver ahora, justifica la asistencia de hoy”.

El Clima: Para crear un clima en la clase, se debe comenzar con una anécdota corta que refiera al tema de ese día; aprovechar un tema que esté siendo noticia en esos días y adaptarlo a nuestro punto: crisis bancaria, inflación, devaluación, espectáculos, deportes, etc.

Las herramientas: El pizarrón debe ser un recurso necesario, pero debemos estar dispuestos a utilizar otras herramientas. Por ejemplo: el documental *Imagine* de John Lennon puede ser un buen recurso para comenzar una clase de creatividad y la película *Una mente*

brillante es un gran recurso para explicar la teoría del equilibrio. Estos recursos generan en la clase un clima positivo, mejoran la atención y facilitan el debate en forma ordenada y enfocada. Otros recursos son las fotos proyectadas en PowerPoint, por supuesto, Internet.

Una buena uso de Internet es que el docente sugiera sitios web con noticias específicas de su materia; y que al comienzo de todas las clases dedique unos minutos para comentar las noticias de la semana. Esto conecta a los estudiantes con autores, marcas, empresas, etc. y les crea el hábito de hacer un seguimiento de las noticias semana a semana. Juegos, simulaciones y presentaciones serán otros recursos para mantener el interés en clase, sin salirse un minuto del programa.

En algunas ocasiones es conveniente cambiar el orden del programa o recurrir a un punto específico para aprovechar alguna situación, por eso es recomendable que el docente vaya a clase con todo “el armamento” y no sólo con la clase del día.

El orden en clase: El docente, en lo posible, no debe participar en debates que se generaron en otras clases, considerando por lo menos dos puntos: está interviniendo en una clase de otro docente y le falta información sobre lo sucedido. El docente deberá fomentar el debate, administrarlo, animar a los “callados”, controlar a quienes hablan más, no desenfocar el punto que están analizando y dramatizar cómo afectaría este punto en la vida laboral.

LA ÚLTIMA CLASE

Conclusión: Esta clase es la última oportunidad para cumplir con el programa, repasar, contestar preguntas, hablar -ahora sí- del examen; pero debe ser también una oportunidad para hablar del futuro de los estudiantes en la carrera o en la vida laboral. Esta clase no supone el final del “contrato”, es de esperar que el docente quede a las órdenes del alumno por cualquier duda que surja posteriormente.

El examen: Aquí el docente debe tener la precaución de preguntar qué estaba en el programa, luego de asegurarse que los temas fueron tratados en clase con la misma profundidad que se espera en la respuesta. ●

Alfabeto para niños: proyecto educativo-recreativo multisensorial

Años de trabajo en talleres de lenguaje visual en la *Escuela de Lenguaje*¹ propiciaron la idea de crear un alfabeto adecuado al tratamiento de las dificultades del aprendizaje. Concretamente, la observación de los esfuerzos que los niños disléxicos hacen para aprender a distinguir entre **p, q, d, b, m, n, e y a** impulsó la búsqueda de una alternativa original y lúdica para contribuir a la resolución de este problema. Los niños disléxicos enfrentan un mundo no pensado para ellos². Las tipografías usuales en los libros de texto ignoran, aproximadamente, al 7% de la población escolar que presenta esta disfunción. Disfunción, de origen genético, que perturba el aprendizaje (y la autoestima) de quienes la padecen.

Los disléxicos confunden palabras similares (*caso por paso*), presentan dificultades en relacionar una letra con un sonido, tienen una ortografía inconsistente (en una página escriben la palabra de tres modos diferentes) y no pueden recordar el orden en el que vienen las letras en una palabra. En cuanto a la lectura, omiten sílabas y palabras en un texto; agregan letras a una palabra, cambian la b por la d (entre otras) y utilizan tanta energía para decodificar cada palabra que pierden el sentido en un texto breve³.

El problema es severo si tenemos en cuenta que estos niños no solamente demoran más de lo normal en incorporar la lectoescritura, sino que pasan años en tratamientos psicopedagógicos desarrollando estrategias compensatorias para poder cumplir con los requerimientos curriculares

básicos. Todo el que fue a la escuela sabe que ésta se vuelve realmente difícil si, además, las tareas domiciliarias se hacen eternas. A pesar de tener una inteligencia normal, ellos, para terminirlas, demoran hasta tres veces más que los otros niños. Mientras... la hora del juego pasa.

Desde mi formación plástica y de diseño me interesé en contribuir a la compensación de este problema de aprendizaje. En el caso del diseño gráfico el método proyectual implica la planificación de una solución óptima a un problema real, aunando la componente estética al resultado. Dentro de este marco desarrollé un alfabeto, desde una perspectiva de ilustración más que de diseño de tipografía, que incluye el aspecto lúdico en la memorización de formas y relaciones con el objetivo de facilitar la interpretación de signos netamente abstractos.

Todos los que trabajan en el campo del diseño gráfico saben que si la imagen se relaciona con los intereses del receptor cumple un papel importante en cuanto a la atracción y a la retención de la atención. Con ese objetivo, la necesidad de aumentar la implicación de los lectores y por esa vía producir una participación activa de los usuarios, es que las imágenes de las letras representan a niños de entre 6 a 13 años. El material está pensado para la franja que está aprendiendo el alfabeto desde el punto de vista formal, su ordenamiento secuencial y su sonido. En el caso de los más pequeños -los que están recién aprendiendo a leer-, es importante el acompañamiento de educa-

dores o padres en la tarea de facilitar los procesos ordenadores que el sistema perceptual/cognitivo requiere para asignar significados, comprender signos y establecer conexiones entre ellos.

Se ha demostrado que las personas recuerdan 10% de lo que leen, 20% de lo que oyen; 30% de lo que ven; 50% de lo que oyen y ven; 70% de lo que dicen y escriben y 90% de lo que hacen. En el caso de los disléxicos, se sabe que tienen los sentidos más desarrollados que la media normal, por lo tanto, los tratamientos multisensoriales son imprescindibles. El enfoque multisensorial⁴ ayuda, entre otras cosas, a asegurar una memoria automática difícil de desarrollar por quienes carecen de facilidad natural para aprender el lenguaje escrito. Pareció interesante, entonces, agregar al alfabeto la palabra.

Esa idea: lograr una vía integral, llevó a incorporar al trabajo a Rosana Malaneschi⁵, quien suma a las ilustraciones textos breves pertenecientes a diferentes géneros literarios. A su creatividad corresponde que las letras puedan recordarse no sólo presentándolas jugando con el cuerpo-asociándolas con movimiento- y a través de la memoria visual. A partir del texto escrito, cada letra se asocia con nociones de ritmo mediante rimas, sonetos, haikus, juegos de palabras, adivinanzas, y genera un sentido propio. Al presentar las letras simultáneamente a través del hacer, oír, ver y sentir, las debilidades de estos niños se reducen al integrar todas las vías de aprendizaje. ●

Notas:

¹ Instituto psicopedagógico interdisciplinario de atención a las dificultades de aprendizaje (Caramurú 5774, Montevideo).

² *Lo que se necesita saber sobre la Dislexia*. Material de la International Dyslexia Association en internet.

³ Implica la retención en la memoria por unos cuantos segundos de una pequeña cantidad de información, normalmente no más de siete ítems. Esa información puede luego ser enviada a la memoria a largo plazo para su almacenamiento y posterior recuperación. Philomena Ott -miembro de la International Dyslexia Association.- Seminario: *"Detección y manejo de la dislexia en la escuela"*. (agosto de 2001). Buenos Aires.

⁴ El método Orton-Gillingham enfatiza la Instrucción Multisensorial porque muchas personas tienen problema con la memoria visual y auditiva en el aprendizaje del lenguaje. Surgió del trabajo del Dr. Samuel Torrey Orton (1879-1948) y Anna Gillingham (1878-1964). El Dr. Orton, profesor de neuropsiquiatría y neuropatología en el Instituto Neurológico de la Universidad de Columbia, fue pionero en concentrar la atención en las diferencias del lenguaje relacionando información neuropsiquiátrica y principios para remediarlas.

⁵ Escritora y poeta, socióloga. Docente de Teoría de la Comunicación en la Universidad ORT del Uruguay / Licenciatura de Diseño Gráfico.

viviana barletta

Educación:

una experiencia

1. Muchas veces consideramos a la enseñanza como una simple transmisión de información o el adiestramiento del alumno en el manejo de una herramienta, y fácilmente podemos olvidarnos de nuestra tarea esencial: la responsabilidad de formar personas, seres que piensan y sienten por sí mismos, seres humanos íntegros; y éste es el regalo de educar.

La palabra *educar* viene del latín *educere*; o sea: *educir*, hacer emerger lo que se lleva adentro. Y *alumno* viene de *lumen*; o sea: *luz*, de allí «alumbrar la mente del discípulo». Así lo veían en los comienzos de la educación greco-latina. Entonces, deberíamos hacer que el alumno sienta que lo que aprende le sirve para su vida; pero no sólo para ganarse la vida, sino para «ganar vida». O sea: dotarse, capacitarse, ganar valores humanos y ética.

“Voy a ganarme la vida educando, pero lo voy a hacer enriqueciéndome. Voy a hacerlo para realizarme, disfrutarlo, y el secreto está en que si yo disfruto mi tarea, el alumno disfrutará también”: debe decirse el profesor.

Como docentes tenemos que hacer de cada clase una experiencia disfrutable, profunda, ser nosotros mismos un ejemplo de la lección aprendida. Ser, con nuestro ejemplo, «una lección de vida». Capaces de darle a nuestra clase un valor agregado: más conocimiento que información.

Nunca paramos de enseñar ni de aprender, está en nuestra naturaleza. Transmitir nuestras experiencias a quienes nos rodean permite que nos sintamos gratificados, útiles, valorados. Como hijos, al nacer, abrimos nuestros

ojos y ya estamos recibiendo nuestra primera lección; más adelante, como padres, devolvemos nuestras vivencias a nuestros hijos con nuestro afecto y sabiduría de vida.

Muchas veces, aunque todos conocemos la diferencia entre transmitir un conocimiento y transmitirlo con afecto, como docentes, frente a nuestro alumnado, hemos separado lo cognitivo de lo afectivo. Entonces, para recuperar esta verdad en nuestra educación, debemos reconocernos como *seres completos*. Debemos cubrir todos los aspectos: el *hacer*, el *saber*, el *relacionarnos* y el *ser*.

Deberíamos evitar los juicios negativos o prematuros sobre cualquier alumno y detectar a aquéllos con baja autoestima; para acentuar sus progresos y presentarlos en clase como merecedores del afecto y la consideración de todos. Deberíamos contribuir a que cada alumno se perciba como un ser único y valioso, sin margen para las comparaciones. Ellos necesitan ser comprendidos, sentirse respetados y valorados como personas.

DAMOS LECCIONES CON NUESTRAS PROPIAS ACCIONES

Como es nuestra actitud en el salón, así será nuestra postura y la imagen que transmitiremos, y eso repercutirá en la atmósfera que reine. Cuando creamos una atmósfera basada en valores, esto es captado por los alumnos y emerge de su interior lo mejor de su naturaleza positiva. Ellos captan cuándo hemos creado la atmósfera y el espacio propicios para que puedan expresarse y sentir que no sólo son apreciados por lo que hacen, dicen o tienen, sino

por lo que son. De esta manera cooperamos en construir conductas positivas y se genera una comunicación fácil y fluida, basada en el respeto y la confianza.

CUANDO YO CONFÍO, ELLOS CONFÍAN

Esta ley de mutuo respeto se cumple naturalmente. Nuestra mirada sobre ellos, la visión que tenemos de ellos y la confianza que tenemos en su potencial determinarán su éxito o fracaso.

1.1. LOS JÓVENES NECESITAN PARA SUS RELACIONES Y EN UN MEJOR APRENDIZAJE:

- a) Potenciar su actitud positiva (del presente y el futuro).
- b) Conocer sus fortalezas y especialidades.
- c) Tener la oportunidad de tomar sus propias decisiones.
- d) Tener objetivos claros y planes de acción concretos para lograrlos.
- e) Que nos comuniquemos fácilmente con ellos (verbalmente, corporalmente e incluso a través de nuestros silencios y nuestra mirada)
- f) Que relacionemos lo que enseñamos con el mundo que los rodea.
- g) Novedad constante (juegos, cambio de roles, etc.).
- h) Ejercicios creativos que potencien su imaginación e inviten a la reflexión.
- i) Trabajos de investigación, etc.

1.2. EVALUANDO MI PROPIA ACTUACIÓN

La primera pregunta que podría hacerme es ¿de qué manera estoy llegando a los alumnos?. Y luego: ¿estoy transmitiendo los

disfrutable

conocimientos de forma lúdica, natural y sencilla?

Pero antes de evaluarme con el alumnado quizás debería ir a la raíz de mis propios deseos, metas y objetivos; para descubrir qué es aquello que me motiva a enseñar y querer transmitir mis experiencias a los demás. Pues sólo puedo compartir con los demás lo que estoy viviendo.

PARA DESCUBRIR ESTO DEBERÍA CONTESTARME PREGUNTAS COMO:

- a) ¿Cuáles valores influyeron en mí para que me convirtiera en docente?
- b) ¿Qué es lo que más disfruto

al enseñar, qué valoro?

c) ¿Cuáles valores transmito al moverme, al hablar, al escuchar?

Después que he descubierto los valores que me empujan y dan fuerza para educar, debería poder evaluar desde una perspectiva más abierta y completa la actuación del alumnado.

ÉSTOS SON ALGUNOS DE LOS FACTORES QUE PODRÍA EVALUAR:

- a) Ecuanimidad ante el fracaso y el éxito.
- b) Claridad mental.
- c) Actitud positiva.
- d) Propósito o dirección clara.

e) Entusiasmo por los esfuerzos.

f) Valentía ante el cambio.

g) Apertura y aceptación frente a la crítica.

h) Disposición para el diálogo.

i) Aceptación de los errores propios.

j) Autoestima.

Este texto es fruto de mis experiencias como docente en ORT y otras instituciones. Algunos conceptos fueron tomados del material bibliográfico *Valores para vivir*, Programa Educativo Internacional apoyado mundialmente por UNESCO y asesorado por UNICEF. ●

El diseñador gráfico

Dice el *Diccionario de la Real Academia Española* (2001):

Ciente. (Del lat. *cliens*, -*entis*). 1. com. Persona que utiliza con asiduidad los servicios de un profesional o empresa. (...) **Comitente.** (Del ant. part. act. de *cometer*; lat. *committens*, -*entis*). 1. adj. Que comete. U. m. c. s. (...) **Cometer.** (Del lat. *committere*) 1. tr. Caer, incurrir en una culpa, yerro, falta, etc. 2. tr. Usar una figura retórica o gramatical. 3. tr. Com. Dar comisión mercantil. 4. tr. p. us. Dicho de una persona: Ceder sus funciones a otra, poniendo a su cargo y cuidado algún negocio.

Según el diccionario, comitente es aquel que delega una responsabilidad a otro, en este caso a nosotros. Pero ocurre que en nuestra profesión el comitente también es cliente, ya que utiliza con asiduidad los servicios de un profesional o empresa, otra vez nosotros. O al menos eso es lo que deseamos que ocurra, y con mucha asiduidad.

Esto que parece un simpático juego de palabras, tiene consecuencias importantes en el desarrollo de nuestra práctica profesional. La diferenciación o no de los dos conceptos anteriores va a determinar el tipo de relación comercial que se establecerá entre la empresa y el diseñador.

Lamentablemente en inglés no existe una palabra para expresar el concepto *comitente*. Sí existe esa diferenciación en francés y en alemán, por lo menos. Pero dada la difusión del inglés, y sobre todo de la bibliografía en esa lengua, es frecuente olvidar que existe el concepto de “ceder sus funciones a otra persona”, y

peor aun, de usar como sinónimos ambas palabras, ya que los angloparlantes sólo usan el término *cliente*.

Si se hace un paralelismo con los arquitectos, la responsabilidad de diseñar la casa donde uno va a vivir, el propio hábitat acorde con los usos y costumbres particulares de cada familia, es una función intrínseca del comitente; quien comisiona al arquitecto para que interprete adecuadamente sus necesidades y las transforme en espacios físicos habitables. Al menos así deberían ser las cosas.

De igual forma, la empresa nos comisiona a nosotros, los diseñadores, para resolver su problema de comunicación visual; es decir, para transmitir adecuadamente su imagen. Esa imagen es única y personal de esa empresa, y es su función intrínseca cultivarla. Sin embargo, por una cuestión de formación y especialización, lo más sano es que deleguen esa responsabilidad en un diseñador gráfico.

Hay otra concepción, errónea a nuestro modo de ver, que prioriza la relación cliente -diseñador sobre la del comitente - diseñador. A partir de esta concepción, se entiende que el diseño se compra como un bien cualquiera, y se dispone libremente de él porque al fin de cuentas “se pagó por él”. Si extrapolamos ese razonamiento, también podríamos vender diseño “ya hecho”, y los clientes podrían elegirlo como quien elige un apartamento que más o menos se adecua a sus necesidades o posibilidades. Por absurdo que parezca, existen clientes dispuestos a hacer algo así.

Por ahora, el trabajo de enseñar la diferencia entre ambas posiciones a los empresarios depende exclusivamente de nosotros; y establecer adecuadamente una relación co-

mitente - diseñador, requiere, en muchos casos, un esfuerzo extra.

No es un secreto que nuestra región, el Uruguay en particular, ha sufrido una crisis muy aguda en los últimos años, y aún seguimos inmersos en ella. Sería ocioso ponernos aquí a detallar esa situación que afecta a cada uno de nosotros en lo personal, y a todos como sociedad. Pero sí nos interesa ahora analizar con más detenimiento algunas circunstancias que nos atañen, vinculadas con el ejercicio de nuestra profesión.

Nuestros potenciales comitentes provienen fundamentalmente del sector secundario y del sector terciario de la economía. Mucho menores son las necesidades de diseño vinculadas directamente con el sector primario, aunque hay algunas excepciones. No es un secreto que el aparato industrial ha decrecido mucho en los últimos años, y eso ha significado consecuentemente una pérdida de mercado también para nuestro trabajo. Podemos además afirmar que nuestro medio tiene poca cultura de diseño, si entendemos por tal al conocimiento de las funciones que el diseñador puede desempeñar, y del valor agregado que nuestra actividad le aporta a las empresas y sus productos. Predomina desgraciadamente una concepción que considera el diseño como un hecho meramente cosmético. Desde ese punto de vista, el diseño es un gasto, y cuando llega la hora de los recortes de gastos, nuestro trabajo cae en la misma bolsa que las fotocopias, el café o el papel higiénico. Cambiar esa visión está también relacionado con nuestro esfuerzo pedagógico en el trato con los potenciales comitentes.

Hasta ahora el panorama no es alentador. Pero también, aún dentro

en un mercado alterado

de esta crisis, hay aspectos positivos que debemos rescatar, aunque sea para igualarnos a los chinos y su optimismo. Dicen que en chino *crisis* y *oportunidad* comparten un mismo ideograma. No sabemos si es cierto, pero viene bien para levantar el ánimo. Rescatemos, pues, otro sector del mercado con una visión diferente. Esta visión diferente lo encontramos, básicamente, en las empresas que han salido al exterior a tratar de vender sus productos o servicios. Son esas empresas que han aprendido “a los golpes” que para poder competir en los mercados externos no basta con tener un producto intrínsecamente bueno; sino que además esas bondades deben denotarse. Se trata mayoritariamente de empresas que venden productos de alto valor, como pueden ser algunos tipos de software especializado o hecho a medida, o las bodegas que exportan vinos finos, que no pueden competir ni remotamente por precio.

Curiosamente, hay veces en que esas mismas empresas se manejan con una dualidad de criterios muy particular: pretenden diseño barato para productos caros. Según nuestra experiencia, si bien no es fácil revertir ese criterio, debemos ejercitar, una vez más, una labor docente con los comitentes para explicar la importancia del diseño, su valor y consecuentemente su precio.

Es fácil ceder a la tentación de bajar los precios para “no quedar afuera”. Sin embargo, ese camino sólo nos conduce a deteriorar más el mercado de trabajo, a malvender nuestro esfuerzo y a perder el reconocimiento del comitente. Es claro que no todos lo entienden así, y las circunstancias particulares de cada diseñador y de cada comitente los harán llegar a acuerdos no del todo beneficiosos para alguna de las par-

tes (casi siempre, la de los diseñadores).

No está de más señalar que, en general, los diseñadores somos buenos gestores pero malos negociadores, y solemos llevar las de perder frente a empresarios que se caracterizan por lo contrario. Es por eso que resulta importante complementar nuestra formación profesional con cursos de negociación y también de manejo empresarial. Eso nos posibilita tratar con los comitentes en mejores condiciones y comprender más sus puntos de vista y sus necesidades.

Nos dice Jonn Gorden, diseñador australiano:

Un negocio sólo resulta si se hace ganancia. Claro que es lindo pensar en contribuir con un servicio valioso o que es un lindo lugar de trabajo, pero al final del día el margen de ganancia es lo más importante. Es fácil olvidar este principio, porque la mayoría de las veces nos hacen sentir culpables por ganar dinero por divertirnos. Por lo menos esa es la impresión que tienen muchos que miran de afuera y no toman en cuenta nuestros horarios ilimitados de trabajo y la presión que soportamos.

(...) Ciertamente, mi experiencia de trabajo pago, promocionado por uno mismo, buscando y generando la oportunidad de trabajo, es habitualmente -de una relación de tiempo- de 1:2. A no ser que sea Ud. verdaderamente afortunado, lo mejor que puede llegar a ser es 1:1. Eso significa que de esas 46 semanas [al año] que Ud. planea trabajar, las que efectivamente serán pagas son entre

15 y 23 solamente. Ud. se preguntará por qué la relación es tan baja, cuando hay muchas empresas de producción que sacan un mejor promedio. Bueno, la razón es simple. Las empresas están en una posición de tener empleados dedicados a la promoción, mientras tiene otros que realizan el trabajo. Por el otro lado Ud. sólo se tiene a sí mismo para hacer las 2 tareas. Cuando hay presión por parte de un cliente para realizar un trabajo con plazo de entrega, raramente tiene Ud. la oportunidad de salir a promocionarse. Por supuesto, con el tiempo la gente llegará a conocerlo y lo llamarán para darle trabajo y Ud. tal vez hasta tenga que rechazar alguno o subcontratar a alguien porque tiene mucho trabajo.

Hace algunos años estaba conversando con algunos colegas sobre tarifas horarias. Les sugerí que podían aumentar sus tarifas considerablemente, y que sus aranceles estaban muy por debajo de los estándares industriales. Para entonces yo ya había ajustado los míos. Cuando les comenté cuáles tarifas podrían estar cobrando y les dije mis nuevos aranceles, se rieron de mí y me dijeron que estaba loco. Pocas semanas después tuve un trabajo que me llevó tres meses a los precios nuevos, y aquellos colegas seguían trabajando en horarios absurdos simplemente para pagar el alquiler.

¿Les suena familiar este problema? Sin duda es un tema que nos preocupa día a día, y si bien es fácil poner miles de excusas, mientras no cobremos adecuadamente nuestro trabajo, seguiremos, como cuenta Gorden: “trabajando en horarios absurdos simple-

mente para pagar el alquiler". Pero lo más grave es que arrastraremos también a los demás colegas a hacer lo mismo. Por eso considero de fundamental importancia el esfuerzo de actualización y puesta en vigencia de los Aranceles Profesionales que ha encarado esta Universidad. Y también se vuelve indispensable poder volver a contar con una asociación profesional que defienda los intereses de nuestro gremio.

Más redituable a largo plazo, si bien más difícil, es presentar adecuadamente nuestro trabajo y cobrarlo de un modo acorde. Esto requiere sobre todo una cuidadosa fundamentación de nuestro trabajo, para evitar caer en aquello de "me gusta" o "no me gusta". Esa fundamentación será buena si hemos podido previamente elaborar un buen briefing del trabajo.

Decía Michael Hardt en su charla en el Congreso Mundial de Icograda, en Punta del Este, 1997:

Honestamente, ¿cuántas veces reciben un briefing suficiente, con problemas orientados, con todos los parámetros que necesitan para llegar a una buena solución? No contesten. Yo estoy trabajando en Europa, que se supone que es muy profesional. En 20 años, posiblemente he tenido un puñado de briefings buenos.

De allí se desprende que en la mayoría de los casos, una de las etapas más importantes de nuestro trabajo es ordenar la información disponible y plantear co-

rrrectamente el problema.

Michael Hardt decía al respecto:

El comitente tendrá ciertas expectativas que ustedes no satisfarán. Está nervioso, inseguro y el único criterio que tiene es su propio poco gusto. En un 95% de todas mis presentaciones he escuchado 'me gusta' o 'no me gusta'. Si no le gusta, no ayuda decir que la lombriz tiene que satisfacerle el gusto al pescado, no al pescador. Pero si lo dijeron antes de que el comitente haya visto el diseño, él podría haberlo pensado antes de abrir la boca. Para evitar que el gusto sea el único criterio, ustedes deben forjar confianza y entendimiento. La mejor manera es haciendo el proceso visible. Muchos comitentes hoy en día creen que pueden diseñar solos usando un MAC o un PC. Eso en parte es culpa de nuestros colegas que diseñan en secreto y le hacen creer al comitente que es por la habilidad de dibujar. Ahora que pueden 'dibujar con Corel' se creen diseñadores.

Yo les digo a los comitentes exactamente lo que estoy haciendo y porqué lo hago. Antes de que vean el diseño. Y se lo doy en forma escrita. Siempre comienzo cada presentación repitiendo el briefing para recordar al comitente qué fue lo que me pidió que hiciera. Ningún briefing tiene el criterio de satisfacer el gusto de la

esposa del jefe ni el de su secretaria.

El siguiente paso es explicarle al comitente lo que yo consideré, qué criterios he utilizado y cómo estructuré el proceso del diseño. Construyo la imagen del diseño en su imaginación. Siempre quedo fascinado cuando funciona. Algunas veces el comitente dibuja el resultado en su block antes de que yo se lo enseñe.

Deben construir más que confianza en la solución. El comitente debe excitarse y deben hacerlo participe del equipo creativo.

Dicen que a la ocasión la pintan calva. Es claro que las oportunidades no vienen con manija para que nos agarrremos de ellas sin más trámite. Ser diseñador gráfico hoy en día, y en particular en nuestro país, no es tarea fácil. No bastan las habilidades específicas de nuestra profesión. Parfraseando a un antiguo jefe: "no alcanza con ser bueno; también hay que demostrarlo". Además de nuestra solvencia profesional, debemos ejercitar nuestras capacidades pedagógicas con los comitentes para transmitirles lo que es el diseño, y debemos desarrollar nuestra habilidad para negociar, defendiendo así nuestros intereses personales y los de nuestros colegas. No hacerlo puede significar un grave problema para nosotros y para las nuevas generaciones de diseñadores.

Las oportunidades, verdaderamente existen. Aprovecharlas requiere esfuerzo, pero se puede. Prueben, y se enorgullecerán como nosotros de haber podido constatar en la práctica la veracidad de estos conceptos. ●

Bibliografía:

Gorden, Jonn. (2002). *Working as a freelance artist* - part 1. Design Graphics N° 85.

Michael Hardt. (1997). *Cómo hablarle a un comitente*. Conferencia en el XVII Congreso Mundial de Icograda, realizado en Punta del Este, en Octubre de 1997.

El método operativo de expresión en la enseñanza

(Esta experiencia es respaldada desde 1996 por la Universidad ORT)

El Método Operativo de Expresión se ha ido configurando a través de múltiples acciones que permitieron evaluar resultados en un extenso período de tiempo, ratificar y rectificar procedimientos. Si bien esta metodología recibe aportes de diferentes campos del pensamiento psicosocial, está básicamente sustentada por una experiencia continua de quien suscribe en diferentes contextos y escenarios que van desde el área industrial y empresarial hasta instituciones del área social, la salud y la educación. Sus objetivos apuntan a enriquecer la construcción de los diferentes roles sociales y profesionales, y orientar la creación de condiciones que permitan discriminar, elaborar y resolver las complejas situaciones en las que la interacción humana es el contexto primordial

Podríamos sintetizar la tarea de investigación que se fue realizando, en paralelo a las tareas concretas, en cuatro aspectos:

Los procedimientos grafoplásticos: La investigación se ha centrado en los efectos que el gesto gráfico tiene en quien lo realiza independientemente de los objetivos, y en el análisis de consecuencias que trascienden la intención específica y que son beneficiosas para quien acciona mecanismos gestuales y expresivos.

Las configuraciones sociales: El foco se ha orientado hacia las características que adquiere la interacción social, pensada como una forma compleja con modos propios que superan los sucesos individuales.

La concepción del sujeto: Se intenta vincular el pensamiento humanista de la modernidad con los

desafíos que lo contemporáneo plantea, interrogándonos por el destino de las necesidades humanas y las consecuencias de una visión fragmentadora y escéptica vinculada con la pasividad, la soledad y las posibilidades de una concepción integradora que apuesta al cambio sostenible y a la acción creativa.

La intervención social: Es pensada como un acto que habilita o cierra la creación de hechos transformadores, generadores de protagonismo y satisfacciones de necesidades básicas. Las formas de intervención son fundamentales en la construcción de roles que se vinculan con los procesos de promoción de salud, los procesos educativos y en todas aquellas acciones en las cuales la promoción del sujeto es tarea central.

Para la construcción de esta metodología de trabajo se han tenido en cuenta los aportes de diversos autores. Cabe la mención de aquéllos, que en cuanto a la técnica en particular, tienen mayor relevancia:

Kurt Lewin, por sus aportes en relación con los campos de interacción, vistos como procesos de tensión entre fuerzas antagónicas, y en donde la tensión cobra diferentes valores. A medida que las tensiones aumentan, de acuerdo al manejo que se haga de la mecánica de intervención, los efectos serán eficaces u obstaculizadores. Sus experiencias e investigaciones se orientan a promover intervenciones que no presionen a los involucrados. Sus aportes en relación con las resistencias son comprobables en el día a día del trabajo social y educativo. Otra reflexión que promueve este autor está en relación con el manejo de

los elementos sincrónicos y diacrónicos que están presentes en toda tarea colectiva.

Decimos que en nuestro método buscamos trabajar en los dos aspectos, incluyendo la perspectiva histórica en los procesos; mientras que Lewin apunta a un manejo sincrónico de las intervenciones. El otro elemento clave de K.L. es su preocupación por los procesos de segregación, marginalidad y exclusión; que hoy tan desafiantes y significativos.

Jacob-Lévi Moreno, por la reflexión que genera su propuesta, también estimulada por los procesos de segregación, y que apunta a generar un cambio en los estereotipos sociales a través de acciones catárticas expresivas como forma de romper lo que él llama “conservas culturales”.

Didier Anzieu, por sus aportes en relación con los imaginarios grupales y las fantasías que se despliegan y circulan en todo proceso donde estén presentes varios sujetos que compartan tiempo, espacio y una tarea. En la base del Método Operativo de Expresión está el potenciar el despliegue de estas fantasías en relación con las tareas explícitas, en la medida que esto posibilita realizar diagnósticos más acertados e intervenir con mayor eficacia. Los procesos lúdicos y gráficos permiten la expresión de los elementos latentes que podrían estar obstaculizando la construcción de contextos de aprendizaje adecuados.

W.R. Bion, por sus conceptualizaciones en relación con lo que llamó “supuestos de dependencia”, concepto importante en el momento de analizar la construcción de distancias y la vivencia de las asimetrías.

eduardo fornasari

Enrique Pichón Riviere, de sus aportes seleccionamos un conjunto de herramientas y conceptualizaciones, entre las que destacamos los procesos de fragmentación y reconstrucción, la unidad de tarea, las contradicciones y los momentos grupales y una concepción del aprendizaje como relación dialéctica entre el mundo interno y la realidad.

El Método Operativo de Expresión procura a partir de un conjunto de procedimientos, que tanto quienes lo implementan como quienes participan como integrantes, consigan un beneficio instrumental que les permita operar en la realidad con un buen equilibrio entre el nivel emocional (epistemofílico), el nivel conceptual (epistemológico) y la productividad concreta. Se trata de generar modelos de apropiación y resolución que cuestionen prejuicios y preconceptos tanto sociales como individuales. El sujeto, al ser esencialmente cognoscente, recibe de estos dispositivos efectos vinculados con aprender a aprender, aprender a organizar y significar experiencias, sensaciones, emociones y pensamientos.

El Método toma como material básico las *escenas resultantes*, lo que tiene importantes aplicaciones en toda intervención social pero fundamentalmente en el área de la educación. Se trabaja con un formato de intervención que comprende un *contexto complejo* que multidetermina los hechos, un *contexto específico* que es el lugar de los hechos, *diversas acciones* (intervención, y proceso) y un *contexto resultante* que promueve el logro de un producto como cierre del proceso

La estructura del Método consiste en un tiempo y un espacio acordado previamente, con un objetivo específico, en el que se aplica en forma esporádica o permanente un dispositivo que consiste en ingreso de información, procesos de apropiación, acciones expresivas, acciones reflexivas, productos, una instrumentalización, una puesta en común y procesos de evaluación.

Se articulan diferentes sistemas, siendo el más importante el *sistema figural* concebido como la vía regia de acceso a los sistemas preverbales, desde este punto de vista el conocimiento de las *configuraciones resultantes* es profundo y eficaz en el momento de acompañar y realizar un seguimiento de los procesos individuales.

El sistema informativo se implementa en función de los *emergentes situacionales*, se busca promover una investigación activa de los fenómenos, teniendo en cuenta el conocimiento vulgar como paso previo a la inclusión del conocimiento conceptual o habilidad específica.

El sistema productivo busca concluir los procesos en la elaboración de productos concretos que no tendrán determinaciones previas valorativas, eliminando los miedos subyacentes y los patrones rígidos de resolución, valorando el proceso como un todo estructural.

El sistema vincular promueve un intercambio fluido entre los actores de la experiencia y los diversos aspectos de la misma. Evaluamos el vínculo con la tarea, con los objetivos explícitos y con quien la promueve, procurando mostrar el alto valor de la productividad cuando el

campo grupal es tenido en cuenta.

En términos generales consideramos: el nivel atencional, la potencialidad de los *atractores*, los montos de ansiedad que se generan, los procesos de fragmentación e integración, los niveles de cooperación, la incidencia de los roles históricos, los montos de productividad, la capacidad de salir de lo dilemático construyendo problemas, los modelos de aprendizaje, los niveles de autonomía, las formas de comunicación, el nivel semiótico de procesos y productos, los niveles de despliegue y proyección del mundo interno en los hechos reales y las determinaciones recíprocas entre el afuera y el adentro de la experiencia.

Las tareas en ORT se inician en 1996 como una experiencia de apoyo al estudiante, los resultados obtenidos promueven una ampliación del campo de aplicación hacia el área pedagógica, trabajando con docentes y catedráticos. También se ha utilizado esta metodología en actividades preuniversitarias tanto con jóvenes como con docentes de secundaria. Desde el año 2000 el modelo se ha adaptado a diversas necesidades curriculares trabajando prioritariamente las resistencias y obstáculos que se presentan cerca de los últimos semestres.

Es en el **Taller de creatividad** donde se ha podido investigar con mayor profundidad por su extensión en el tiempo y la variedad de aplicaciones posteriores al mismo en el seguimiento de procesos grupales e individuales.

En ocho años han transitado por el mismo más de 600 estudiantes, la demanda se mantiene constante,

el grado de abandono es prácticamente nulo y el nivel de asistencia siempre está por encima del 90%. Consta de 10 reuniones de dos horas cada una, se inicia con ingreso del material teórico durante unos 45 minutos, luego se trabajan resonancias del mismo y se inician las acciones propias del taller con una impronta fuerte de lo grafoplástico, alternando lo individual con lo grupal de acuerdo con las situaciones que se presenten en cada reunión. Siempre se realiza un cierre con opiniones de cada integrante sobre lo experimentado. Las primeras reuniones son prospectivas, luego se inician los procesos de investigación acción y se termina siempre con la construcción de un producto. La información teórica toma como eje al Sujeto creador, al Proceso de creación y al Producto creado. En relación con los productos la variedad es una constante, productos de comunicación gráfica, literatura, música, videos, maquetas, multimedia, proyectos sociales, esculturas, artesanías etc. son una muestra de la diversidad alcanzada.

Las más de 700 evaluaciones de todas las experiencias realizadas, nos permiten considerar alcanzados los objetivos iniciales. De los resultados obtenidos y del conjunto de evaluaciones de los participantes podemos considerar como logros: mejores niveles de autopercepción y autoestima, una mejor incorporación de los conocimientos adquiridos, un encare eficaz en el momento de crear y realizar proyectos, cambios significativos al desplazar actitudes de resignación en beneficio de la construcción de problemas con probabilidades de resolución y el haber alcanzado grados de eficacia considerables en el momento de determinar la causa de los obstáculos y su ubicación en las etapas del proceso.

Evaluamos como beneficios adicionales de gran relevancia en un nivel institucional y educativo, un positivo cambio de actitud frente a las circunstancias de aprender y enseñar, asumiendo responsabilidades y evitando ubicar la dificultad y la frustración generada por la difícil tarea de trabajar

y trabajarse, en aspectos parciales del proceso como la institución, el docente, el alumno, la sociedad, etc.

Se percibe un aumento del nivel de pertenencia, al poder compartir logros, dificultades, dudas, situaciones personales y otras experiencias, lo que permite aliviar miedos y ansiedades y sentir la institución como más confiable. Pensamos como muy posibilitador el que se alcance una reflexión profunda sobre los estereotipos de resolución y aprendizaje generando un mejor nivel de integración de los resultados obtenidos y un aumento de la capacidad de contener en forma más autónoma las diversas experiencias equilibrando las vivencias negativas en relación con las exigencias curriculares. Podemos evaluar que esta metodología puede ser un aliado valioso en el momento de responder a los desafíos que las condiciones actuales de asimilación y estimulación plantean a educadores, educandos e instituciones educativas. ●

El rediseño en los medios de prensa

El pintor, escultor y diseñador húngaro-estadounidense, Moholy Nagy (1895-1946), dijo que: “El diseño no es una profesión, es una actitud, es la actitud del planificador”.

A menudo, la *planificación* no es el fuerte en la redacción de un medio de prensa escrita; y muchas veces eso tiene que ver con el vértigo de la noticia y el hecho de esperarla hasta último momento para tener la página actualizada. Pero en una sociedad donde la información se caracteriza por los rápidos avances tecnológicos, no se pueden permitir esos “lujos”.

El éxito de los diarios depende de dos cosas fundamentales: lo bien que informan a sus lectores y lo bien que utilizan la tecnología de la información para mejorar el rendimiento global, en un mercado cada vez más competitivo. Todo esto requiere: prevención, innovación y sobre todo planificación.

Se deben tener presentes los objetivos del medio de comunicación, éstos deben ser claros y quedar bien establecidos. El diario debe saber lo que quiere ser. Cada proceso de rediseño que se realice en un medio debe involucrar a todos los integrantes, desde el editor hasta el distribuidor, por eso la clave está en la planificación; nada debe dejarse librado al azar.

En cualquier nuevo diseño, si se mantiene hasta la estructura convencional de la redacción, se asume inevitablemente los vicios del pasado. Para rediseñar un periódico hay que rediseñar su funcionamiento. Entonces la planificación se vuelve el preámbulo esencial para un diseño bien concebido.

Quizá se pueda explicar mejor el proceso de planificación como una serie de diálogos subconscientes que el planificador mantiene consigo mis-

mo. Cuanto más lúcido sea el pensamiento y más coherente la comunicación de ideas, mejor será el plan; que debe ser el de un periódico orgánico, funcional, ágil, original y -ante todo- equilibrado.

Muchas veces las noticias como los pensamientos llegan sin estructura alguna, desordenadas; entonces, así como lo hace la escritura, el diseño debe ofrecerles un orden que las aclare y las haga entendibles.

La investigadora de mercado Chris Urban (presidenta de Urban y Asociados) sostiene: “debido a años de condicionamientos y fomento de la costumbre, los lectores esperan ciertas cosas de los periódicos, entre ellas: noticias (es obvio decirlo, pero es necesario que encabecen la lista), exactitud, buen criterio editorial, claridad, credibilidad, profesionalidad, consistencia y respeto por su tiempo”.

Por la necesidad de cambiar, muchos diarios han apuntado hacia el cambio de diseño como forma de resolver los problemas, pero sólo con eso no alcanza. Las soluciones gráficas son muy importantes; y si responden a las necesidades de los lectores, pueden llegar a aumentar la capacidad de comunicación con mayor eficacia. Esto significa que el diseñador, como comunicador que es, debe emplear con eficacia la variedad de técnicas a su alcance para manejar lo complejo del mundo de la información y poder ser entendido por el destinatario de ese mensaje informativo: el lector.

Se debe lograr entonces un diseño que se adecue a la comunidad en la cual está inserto el diario o semanario. Que despierte interés en los lectores y que esté organizado de forma tal que ilustre la noticia, proporcionando determinados elementos gráficos que guíen al lector y no lo

aburran. Que esos elementos sean piezas de unión, un hilo de conducción para que puedan seguir con facilidad el desarrollo de la noticia. El diseñador no debe cambiar permanentemente las piezas de la información, porque esas piezas identifican a una sección del diario y el lector se acostumbra a determinado tipo de diseño.

No hay que olvidarse que los lectores muchas veces dejan de comprar diarios no sólo por razones económicas, también dejan de hacerlo porque a veces los diarios carecen de contenido, o peor aun, porque les cuesta encontrarlo.

En su trabajo en Italia, Lockwood ponía énfasis en la diferencia entre periodismo y comunicación. Y sostenía: “un periodista italiano puede saber todo sobre periodismo pero puede no saber nada de comunicación”. Entonces, la tarea debe ser también la manera cómo le damos al lector esa información. Con una comunicación más efectiva se llega a más gente. Eso implica, dice Lockwood: “suministrar noticias y ayudar al lector a navegar por ellas; que llegue a la contratapa del diario como si fuera un paseo por una ciudad que recién conoce, y que para ir de un lugar a otro necesita un plano”.

Así como en la calle las señales nos guían, nos dirigen, nos marcan las zonas de interés, los lectores nos agradecerán si les damos instrucciones para ayudarlos a recorrer un camino de información cada vez más abundante. Con un buen plano y señales claras, pueden fijar su velocidad a través de los diversos caminos que han elegido. Tenemos que lograr que el lector se sienta *gratificado*.

Un diseño que respeta el tiempo de los lectores hace tres cosas: organiza la información, usa señales visuales para dirigir al lector hacia la información y la desglosa para permitir un rápido acceso.

La etapa de organización se logra creando una lógica interna; o sea: encontrando un ritmo que tenga sentido. La utilización de señales visuales claras para acceder a la noticia sólo tendrá efecto si se aplican correctamente. Cada señal gráfica tiene su propia función y su propio atributo, pero todas tienen algo en común: conectan enseguida al lector con la noticia que se está desarrollando (gráficas, símbolos, logotipos, mapas, etc.).

También el color juega un papel fundamental: es un llamado de atención. Alguien dijo una vez que el color es como la voz humana, tiene volumen igual que el matiz y el tono. Al poner color en una página, su volumen sube inmediatamente. Por lo tanto, hay que hacerlo bien ya que el color mal utilizado puede inducir al lector a mal interpretar la noticia que está leyendo. Un diario mediocre, por más que se pinte la cara, va a seguir siendo un diario mediocre.

Con respecto al desglosamiento de la noticia, la información no sólo debe ser una consecuente y ordenada narración de los hechos; sino también de las explicaciones. Generalmente las informaciones más importantes deben ser más largas y estar mejor escritas; y las de menor jerarquía deben ser más cortas y estar desglosadas adecuadamente. A veces se confunde longitud con profundidad. Si todos los relatos son largos y necesitan seguir en otras páginas, no sería nada raro que los lectores terminasen hartos y aburridos. Simplifiquemos la lectura con piezas cortas o noticias más breves. Se debe organizar y desglosar la información de manera lógica e inteligente para el lector; de forma tal que cuando empiece a leer el diario o semanario lo

haga con facilidad y sienta que invirtió bien su tiempo. Un nuevo diseño gráfico debe ser agradable para los lectores, sin perder el encanto del tabloide.

En relación con las imágenes, hay que lograr que (junto a las noticias) den forma a la página. La noticia puede ser transmitida de diversas maneras, pero es la información la que nos va a decir cuáles elementos gráficos debemos utilizar para comunicarla mejor. Los tipos de letras y las fotografías pueden ser imágenes gráficas dominantes. No se debe perder de vista lo que hoy representan la imagen, una foto o una infografía.

Muchas veces se dice que una imagen vale más que mil palabras, y es cierto. Cada día más la tarea del fotógrafo es revalorizada en los medios de comunicación. A través de una foto se puede informar sin necesidad que medie una sola frase, una sola palabra siquiera. Es ahí también donde vemos la valiosa tarea del reportero gráfico, cuando a través de la fotografía genera en el consumidor un sentimiento bueno o malo, una actitud positiva o negativa; pero algo al fin, algo que llega a ser una especie de guiñada al lector.

Esa comunicación visual es también como la del diseñador, sin palabras. El aspecto que presenten las páginas y cómo se logra presentarlas deben reflejar la personalidad, la esencia del diario o semanario. Por lo tanto, hay que ser consecuentes con los diferentes elementos de la publicación. Por ejemplo: la sección deportes o cultura puede tener un aspecto algo diferente del resto del diario, pero no debe parecer que pertenece a otro diario u otra publicación.

Dos páginas enfrentadas deben

concebirse como una unidad, no como una casualidad que no tengan nada que ver una con la otra. Para que el nuevo diseño tenga éxito, debe estar bien asentado; que involucre a todas las secciones del diario, sin olvidarse de alguna, de lo contrario será un diseño por decreto y estará condenado al fracaso.

Hay que tener claro que en el barco están todos: periodistas, fotógrafos y diseñadores; remando uno al lado del otro. No se debe diseñar teniendo en la vereda de enfrente a los periodistas, hay que hacerlo juntos, para compartir inquietudes y enriquecerse mutuamente. Los diseñadores deben integrarse a las redacciones para aportar y enseñar todo lo que saben de comunicación visual; pero sin llegar a imponer su teoría a los comunicadores sociales, transformando el proyecto de cambio visual en una dictadura del diseño. Muchas veces lo difícil no es cambiar el diseño de un diario, sino la mentalidad de quienes lo hacen.

Un cambio de actitud cuesta más de lo que pensamos. Así como las personas, el diseño cambia. Debe hablarse de un diseño evolutivo, que debe ser revisado por quienes lo hacen y también por quienes lo leen, y cada tanto refrescarlo. No sólo diseñamos los diarios, somos parte del negocio de la comunicación. Es imprescindible el uso de nuevas tecnologías para poder captar información y trasladarla con mayor eficacia. En esa tarea están todos involucrados: comunicadores sociales, visuales y, sobre todo, el ser máspreciado: el lector.

Por eso diseñar es también la forma de rehacer lo viejo. Creo que de a poco lo estamos logrando. ●

Bibliografía:

Lockwood, Robert. (1992). *El diseño de la noticia*. Barcelona: Ediciones B

El placer de diseñar

CONCEPTOS GENERALES: EL ENCARGO

Las características del trabajo en diseño hacen que se pase por instancias colectivas de planificación, ejecución y reflexión. Surgen, sin haber sido pensados, nuevos roles y necesidades. El intercambio grupal de experiencias, la toma de decisiones, la casi convivencia previa al cierre hacen del diseño una actividad desafiante y rica. La revista *Placer* adquiere una nueva dimensión: el placer de diseñar.

Desde los primeros contactos quedó claro que la premisa del trabajo era diseñar una revista de excelente calidad gráfica pero plena de contenidos. Una de las características más importantes, en un proyecto editorial es el proceso de aprehensión temática. El diseñador debe involucrarse con los contenidos a fin de “apropiarse” de los valores, las ideas, los conceptos, las imágenes. Esto obedece a la necesidad de obtener una efectiva transmisión en el terreno visual, por medio de la compatibilidad de los distintos códigos manejados en el proceso de diseño (escrito, visual, tipográfico, etc). Esa pluralidad de códigos implicó buscar un equipo de trabajo con integrantes de perfiles definidos. Finalmente, el grupo se conformó por Vicente Lamónaca y Fernanda Núñez, docentes y licenciados de ORT, María Laura Fernández, docente, y Juan Manuel Díaz, egresado de la tecnicatura en diseño.

Las características profesionales y personales de los integrantes del equipo aseguraban, desde su diversidad y al fundirse a través de los procesos de discusión y evaluación, un constante enriquecimiento del proyecto. Estas instancias del trabajo grupal (ricas en justificacio-

nes, síntesis, reformulaciones y encadenamiento de ideas) conferían a cada diseñador una amplia visión del resto de los integrantes del equipo y del estado conceptual de la globalidad del proyecto. Este mecanismo de trabajo hizo posible que la tarea individual se desarrollara siempre dentro de los lineamientos de aceptación grupal.

Como punto de partida se estableció una metodología de trabajo: un cronograma de actividades separado en etapas, definiendo objetivos y alcances en cada una, y la división de roles de los integrantes del equipo. Los aspectos más técnicos en cuanto al diseño editorial los asumió Vicente Lamónaca; los criterios de elección, utilización y retoque de imágenes, Juan Manuel Díaz; logotipo y paleta tipográfica, Fernanda Núñez; la paleta de color y el ritmo visual, María Laura Fernández. La diagramación y los aspectos de composición en página fueron tarea u ocupación de todos.

Aunque no se pudo cumplir exactamente con el cronograma de trabajo, por atrasos en la línea de producción, se aprovecharon los aspectos más positivos. En determinado momento los roles predefinidos suavizaron sus límites y surgieron otros, nuevos, espontáneos. No fue necesario estipularlo ni analizarlo, hubo una suerte de pacto interno. Silencioso, pero muy fuerte y enriquecedor.

ETAPAS DEL PROYECTO

Definición del cronograma de trabajo. Etapas, roles y responsabilidades.

1. Aspectos conceptuales
 1. Logotipo
 2. Retícula
 3. Criterios de utilización de imágenes y color.

4. Paleta tipográfica.
5. Tapa
2. Diagramación
3. Imprinta

LOGOTIPO

Para el diseño del logotipo se trabajó siguiendo dos puntos de partida. El primero de ellos estuvo dado en los conceptos generales que debía transmitir el proyecto. El segundo, se encontró en las ideas gráficas que el equipo de diseño consideró pertinentes, de las expresadas por el contratante. A partir de la consideración de estos aspectos se llegó a las primeras tomas de partido con respecto al diseño.

En primera instancia, se decidió que el logotipo sería exclusivamente tipográfico. Por lo tanto se eligió trabajar con una tipografía cercana a lo caligráfico; que se desarrollaría, especialmente, para este proyecto. En resumen: la tipografía debía reforzar los conceptos de buen gusto y, calidad en el logotipo, éste último marcaría tales conceptos desde la tapa. Otro punto importante fue la elección de la caja baja para la tipografía. A través de las ascendentes y descendentes de la letra se refuerza el ritmo visual que se ve enriquecido por la elección tipográfica.

En la medida que se concretaba la resolución en lo visual, se observó que el nombre (que en una primera instancia no había resultado convincente para una revista de estas características) estaba, por decirlo de alguna manera, incompleto. Fonéticamente no poseía la fuerza necesaria. Se decidió, entonces, agregarle el punto al final ya que esa idea gráfica le agregaba algo al nombre. Ya no es “placer”, es “placer y punto final”.

Aunque el punto no posee valor fonético, ofrece al lector una pausa

en la lectura, realza la importancia del nombre y de lo que representa. También da mayor presencia al logo. Lo hace visualmente más pesado y lo estabiliza como unidad gráfica. Por otro lado, el punto se convirtió en un elemento conductor a lo largo de la revista, formando parte del diseño a través de los íconos identificatorios de sección o de los puntos que son cierre de nota.

RETÍCULA

La retícula es el método para organizar la página a partir de los valores tipográficos. Su uso asegura la coherencia visual en la presentación de los contenidos, desde la letra hasta la doble página.

Revista Placer requería la utilización de una retícula para dotar a sus contenidos de una presentación visual firme y segura, organizada. Una presentación que realzara el carácter objetivo y prestigioso de la publicación. A su vez, el equipo gráfico aseguraba, mediante su uso, un mecanismo de control del trabajo de cada uno de sus integrantes en la búsqueda de la compatibilidad.

CRITERIOS DE USO DE IMAGEN Y COLOR

Se definió como concepto rec-

tor en el uso de imágenes un excelente nivel de calidad, tanto visual como técnica. La imagen tiene un papel preponderante dentro de la revista, pero nunca compete con los contenidos: los acompaña y complementa.

El color es usado como nexos, crea el ritmo visual y define los sectores de la revista. Orienta y ubica al lector. Divide en secciones, jerarquiza la información y la define.

PALETA TIPOGRÁFICA

La tipografía es elemento fundamental de una publicación. Su elección no debe basarse únicamente en sus características estéticas, sino que necesita contemplar fundamentalmente sus cualidades funcionales.

Rotis fue la tipografía utilizada para elementos jerarquizados. Se aprovechó al máximo la diversidad gráfica que le confiere el poseer variantes con y sin serif. Esto permitió la creación de páginas singulares que, sin embargo, no escapaban a la generalidad del conjunto.

La Garamond se usó en textos y elementos jerarquizados. Las razones fundamentales de su elección fueron su alto grado de legibilidad y la elegancia de su trazo.

PRIMER NÚMERO VERSUS SEGUNDO

Placer necesitaba que el diseño le presentara como una revista “elegante” y de “buen gusto”. El apoyo en algunas premisas básicas permitieron lograr este objetivo. Tales premisas fueron, por ejemplo, jerarquizar el espacio en blanco, usar un elevado nivel técnico y estético en cuanto a las imágenes, respetar la legibilidad, Estos criterios gráficos se establecieron en el número 0. Ya en el número 1, con contenidos reales, comenzó la tarea de defender las decisiones tomadas para hacer frente a las modificaciones propias de la vorágine editorial (tiempos, estandarización técnica, coordinación grupal).

En el momento cuando la imprenta empieza a funcionar, el diseñador avanza a una nueva etapa del trabajo y, en cierto grado, se disuelven los límites cronológicos del número 1 y del número 2. Es la etapa en donde la comprobación de la realidad y la autocrítica se agregan al grupo de premisas del diseño, redefiniendo la globalidad del proyecto. El trabajo para el número 2 consiste en una revaloración de las opciones gráficas, así como una profundización de los perfiles estéticos que singularizan la propuesta editorial, dotándola de un perfil propio. ●

El juego y el humor

Como en el diseño no hay un sólo final, hay más finales para este principio...

Estoy tentado a afirmar que todo ejercicio propuesto por un docente, es en sí mismo un juego, y por tanto siempre estamos de alguna manera jugando o haciendo jugar a nuestros estudiantes. Y, en términos esquemáticos o totalitarios, podríamos afirmar que sólo puede ser docente aquel que esté dispuesto a jugar.

Que no hay enseñanza sin juego.

Pero ese camino parece cerrado y en paz. Todos contentos y jugando.

Como siempre: una verdad tajante no nos deja nada, o nada más que estar o no de acuerdo, o sí o no. Intentemos desmadejar las ideas. Bocetar.

Tal vez tendríamos que reflexionar un poco más en el cómo.

Cuando le planteamos a nuestros estudiantes un ejercicio: ¿en qué términos lo hacemos? ¿Lo que le proponemos (imponemos) al estudiante es una tarea a cumplir, una obligación -con luz roja incluida: la nota, el riesgo de la no aprobación del curso, el castigo, o una actividad que uno realiza por placer (además de ser una obligación con luz roja incluida)? Y esta alteración de los términos altera el resultado, es decir: no es lo mismo.

Sencillamente no es lo mismo porque el espacio generado en el aula es otro, el código de comunicación y el vínculo docente/estudiante es otro. Comprender esta diferencia es capital para el buen resultado de la docencia, nuestros estudiantes.

Como en diseño gráfico: no sólo importa el QUÉ, también importa el CÓMO.

Todo juego implica cierto grado de libertad. Está en el docente generar ese ámbito, trazar la rayuela. Establecer los códigos, delimitar las reglas y los encuadres necesarios, posibilitar que

las piedras se echen a rodar. Esto implica de alguna forma manejar elementos aparentemente ajenos a la disciplina que se está enseñando (tipografía, relación texto-imagen, puesta en página) y a veces no tan ajenos. Desde la forma en que se plantea el ejercicio, hasta la forma en que se presenta el propio docente (la articulación de su discurso, su manera de pararse, su aspecto general, etc.). Obviamente, sin dejar de ser uno mismo. (Sin perder la frescura, la espontaneidad, ese grado de improvisación... a veces un grado de desorden es una forma sutil del orden.). Pero aceptando que se está "actuando", "representando".

Es decir: jugando. Es decir: diseñando.

Así como se diseña un trabajo concreto, se diseña una clase, se diseña el rol del docente en la clase, qué tipo de enseñanza o educación.

Es decir: naturalidad y conciencia, simultáneamente.

Todo juego implica cierto grado de libertad, el individuo no juega por imposición, sino por placer, por el gusto que le causa hacerlo. De la misma manera, sería de esperar que los estudiantes se inscribieran a nuestros cursos y estudiaran Diseño Gráfico por placer, por el placer de ser diseñadores gráficos, por el placer que les generará a ellos y a los otros (la sociedad, el público objetivo, determinado conflicto comunicacional solucionado) su actividad. El diseño sin duda tiene una función social profunda y vital. Se diseña para vivir mejor, para mejorar la vida de los destinatarios de nuestros diseños, para hacer la vida de alguna manera más agradable, más funcional, más hermosa. También para ganarnos nuestro sustento, obviamente. Pero sólo "también". El objetivo de una profesión no es hacer dinero. El poeta Juan Gelman nos dice: "no es para quedarnos en casa que hacemos una casa / no

es para quedarnos en el amor que amamos / y no morimos para morir / tenemos sed y / paciencias de animal".

Sin embargo, sabemos que no siempre se opta por una carrera o una profesión con esa seguridad casi hedonista, con ese grado de convencimiento o conocimiento. Existen -no hay porqué negarlo- una serie de estudiantes que comienzan a estudiar Diseño Gráfico sin tener muy en claro de qué se trata, sin saber realmente si es "eso" lo que quieren hacer.

Es decir, nos llegan un montón de jugadores con distinta cantidad de fichas (conocimientos, capacidades, intereses). Convencidos y no convencidos, "creyentes" y "no creyentes", talentosos y mediocres. Diversos, distintos, únicos.

Siempre va a haber buenos y malos estudiantes, buenos y malos diseñadores, así como bomberos, arquitectos, ciclistas o docentes.

Pero... ¿cómo hacemos para hacer jugar a tan distintos jugadores?

EL PROPIO JUEGO/ LOS JUGADORES

La única manera que tenemos los docentes para "engancharse" o seducir al estudiante desmotivado o confundido es haciendo, haciéndolos jugar, que hagan «de cuenta» que son diseñadores, es decir: diseñando. Jugando a ser diseñadores gráficos. Generar el espacio que posibilite que se produzca ese "clic" del entusiasmo y se involucren, se apasionen y en definitiva: juegan. O que, por el contrario, se den de bruces con el tedio, se aburran y bueno... se convencerán de que el Diseño Gráfico no es lo suyo, y bien hecho está que busquen otra cosa. De lo contrario: ¿qué sentido tiene todo esto?

Para los estudiantes que realmente están convencidos, que -por así decirlo- son «creyentes» del Diseño Gráfico, que saben que lo que quieren hacer durante gran parte de su vida es dise-

en la práctica docente

ñar, no hay mayor conflicto. El juego se establece inmediatamente, no hay mayor necesidad de estímulo. Se ponen a jugar sin más. La satisfacción está asegurada (para el estudiante/ para el docente).

El problema o conflicto parecería estar en la amplísima franja del medio. Ni en esos poquitos estudiantes muy talentosos ni en los que decididamente están en el lugar equivocado.

En el proceso, el devenir de las clases, los semestres, más tarde o más temprano (preferentemente más temprano), siempre termina por haber dos opciones: o se convencen de una cosa o de la otra, o se transforman en diseñadores o no. (Mejor dicho: se autoconvencen, ya que de lo contrario, la certeza les duraría una primavera, al primer vientito se le volarían los apuntes). Es decir, la decisión última siempre es de ellos.

Ahora bien, tampoco el problema o los límites deberían resolverse por su propio peso, por la ley de gravedad. Lo grave sería que nos desentendiéramos del tema y quedarnos contentos así como así, como si el juego fuera de otro.

Pero... ¿dónde está el límite de nuestra confianza, hasta dónde confiamos en que podremos entusiasmar a esos estudiantes?

El límite no está -o no debería estar- en el docente, para empezar porque no puede predecir exactamente las capacidades muchas veces ocultas, dormidas o taponeadas del estudiante. Es más, tenemos que intentar por todos los medios hacerlas visibles, despertarlas, liberarlas. Ésa es nuestra tarea: procurar que se produzcan los cambios, que el estudiante salga distinto de como ingresó (con otros elementos, conocimientos o aptitudes; la mayor cantidad de estudiantes y simultáneamente, la mayor cantidad de elementos). Intentarlo una y otra vez, y de todas las maneras posibles.

Aun en aquellos casos en los cuales creemos o intuimos que está todo perdido, se producen -cada tanto- sorpresas altamente gratificantes. Y quizás sean estas sorpresas, esos pequeños cambios o logros en esos estudiantes con dificultades, realmente justifican y dignifican un proceso de enseñanza. No hay que olvidar que el éxito de un docente no es (sólo) que los buenos y talentosos estudiantes realicen cosas muy buenas, ese resultado es demasiado previsible. Sino también que los que tienen carencias las solucionen o por lo menos que tengan menos.

Es decir: no hay límite.

Una estrategia posible es la de no no repetirse. Estar siempre ensayando nuevas soluciones o alternativas para nuestra tarea. Estar también el docente cambiando, o mejor dicho: dispuesto a cambiar. Desde el orden o planteo del ejercicio hasta el tipo de ejercicio o juego propuesto.

Obviamente, esos cambios (o variantes) tienen que ser dosificandos. Cambiar algunos recursos y mantener algunas constantes de encuadre o de modalidad. El cambio total y permanente también puede ser contraproducente, y generar una inseguridad muy grande en el estudiante y terminar por no comprender cuáles son las reglas de juego. Ni se trata de cambiar por cambiar, sin ningún tipo de criterio, injustificadamente... por la simple novedad.

Se trata de estar alerta, latente. Un camino no del todo estable o seguro, en una zona de riesgo controlado o vigilado. Un lugar donde el docente y sus prácticas están también creándose, estudiándose, cambiando. Un lugar donde la investigación y la auto-reflexión tienen que ser continuas.

Es sencillo, y en algunos aspectos, natural, pero no permite descanso; consiste en tener, al mismo tiempo y en permanente in-

teracción, dos preocupaciones: la de conocer mejor los recursos del alumno y la de descubrir constantemente nuevos caminos para nuestros saberes con el fin de operar, sin ilusión mecanicista y siendo conscientes de la precariedad de la gestión, sobre las posibles correspondencias. Es así, respetando la integridad del sujeto y sin renunciar a nuestro proyecto de instruirlo, y en constante tensión entre el 'haz lo que quieras' y el 'haz lo que quiero yo', como puede esbozarse un querer común, un querer aprender (Meirieu, Phillippe *Aprender; sí. Pero ¿cómo?*).

EL PROPIO JUEGO, EL JUEGO

De una manera general, sin contradicción alguna, se suele tomar como punto de partida de cualquier investigación científica que el juego posee una considerable importancia, que cumple una finalidad, si no necesaria, por lo menos útil. Los numerosos intentos para determinar esta función biológica del juego son muy divergentes. Se ha creído poder definir el origen y la base del juego como una descarga de un exceso de energía vital. Según otros, el ser vivo obedece, cuando juega, a un impulso congénito de imitación, o satisface una necesidad de relajamiento, o se ejercita para actividades serias que la vida le pedirá más adelante o, finalmente, le sirve como un ejercicio para adquirir dominio de sí mismo. Otros, todavía, buscan su principio en la necesidad congénita de poder algo o de efectuar algo, o también en el deseo de dominar o de entrar en competencia con otros. Hay to-

avía quienes lo consideran como una descarga inocente de impulsos dañinos, como compensación necesaria de un impulso dinámico orientado demasiado unilateralmente o como satisfacción de los deseos que, no pudiendo ser satisfechos en la realidad, lo tienen que ser mediante ficción y, de este modo, sirve para el mantenimiento del sentimiento de la personalidad (Hui-zinga, Johan *Homo Ludens*).

Hay que lograr ese espacio de encantamiento (el niño está convencido de que está montado arriba de Plata, pero a la vez tiene total conciencia de que es una escoba, pero a la vez la persecución de su primo es lo más importante de la vida en ese momento aunque te llamen para tomar la leche, suena el timbre del recreo y uno esté arriba de una escoba y no se quiere bajar).

Lo que se aspira es que el propio juego pase a ser el juego propio.

Es fundamental que el estudiante logre alguna vez ese grado de posesión, esa penetración, ese "jugarse". Si una vez, al menos, el estudiante puede descubrirse a sí mismo / estar en trance / entrarse / encontrarse en el juego, ya habremos logrado bastante. Si puede descender unavez hasta la profundidad, va poder bajar todas las veces que quiera o lo crea necesario.

De lo contrario siempre se quedará en la mitad. Sí y no.

(Bueno... se puede serlo y no serlo a la vez, pero resulta poco gratificante: nunca serán buenos diseñadores, ni obtendrán satisfactorio por ello. A lo sumo podrán ganar dinero, con suerte, pero aburridamente. Así la vida.)

Por supuesto que no sólo jugando o haciéndolos diseñar, el docente cumple su función. Además debe proporcionarle las herramientas y/o conocimientos (ya sea teóricos, ya sea prácticos o técnicos), o haciendo cosas para que ellos

mismos las encuentren (mediante jugarettas, trampas o pequeños engaños).

Pero eso es parte del juego. ES el juego.

También la tarea del docente es hacerles ver sus aciertos y errores o carencias (y de todas las maneras posibles: a veces diciéndoselo directamente, a veces con rodeos, haciéndoles chistes y sacudiéndolos, rezongándolos y estimulándolos). Mecanismos que el docente debe utilizar de acuerdo con cada estudiante y cada momento.

De la misma manera, y antes que nada, debe hacer visible las reglas del juego, establecerlas claramente. Cuál es la currícula a cumplir, cuáles son los niveles de exigencia, cuáles los resultados previstos. E incluso los roles, de cada uno de los involucrados (institución, docentes, estudiantes).

VAYA, VAYA... HAY UNA VALLA

Uno de los problemas más comunes, producto ya sea de una mala formación previa, ya sea por necesidades económicas o sociales, por imposiciones familiares o por simple desconcierto, es la sobrevaloración de la nota. Hay una tendencia (a veces desmedida) a creer que estudiar es una especie de carrera con vallas, donde lo importante es alcanzar la meta (pasar de grado, obtener un título... en definitiva: "sacarse de encima" tal o cual instancia). Todo esto genera una confusión, el estudiante no está en el lugar correspondiente, está en un casillero equivocado, no sabe cuál es el juego.

No se toma en cuenta que lo importante es el desarrollo, el propio proceso (adquirir conocimientos y/o habilidades).

Incluso, tal vez, nuestro sistema de evaluación (LAS REGLAS DE JUEGO/tres instancias muy precisas o marcadas en tan poco tiempo, dieciséis clases), lo colocan -indirectamente- en esa diná-

mica de hacer **para**, de correr hasta la próxima valla, no terminan de recuperarse de una entrega cuando ya están pensando en otra -con luz roja incluida: la nota, el riesgo de la no aprobación del curso, el castigo-.

Hay -o puede haber- una alteración del proceso de aprendizaje, simplemente porque está puesta la mira en otro lado y no en el lugar preponderante. La tan famosa y temida ENTREGA no es más que el resultado lógico, inevitable y hasta obvio de un proceso (una serie de ejercicios o tareas), de una construcción (el semestre). Aprobar o recurrir a una materia es casi un detalle.

"No es para quedarnos en casa que hacemos una casa..."

El objetivo de un equipo juvenil de fútbol (estudiantes) no es ganar el campeonato, lo cual es un hecho circunstancial y pasajero, prácticamente no sirva de nada, una estadística. El objetivo último y fundamental es lograr jugadores (diseñadores). Es decir, que cada participante se encuentre a sí mismo, se haga. Construya su identidad o su estilo como jugador (persona).

Estos mecanismos (la preponderancia de la nota) generan en los estudiantes mucha ansiedad, un excesivo dramatismo o angustia: presión / prisión: falta de libertad.

Lo cual implica la abolición del juego / diseño.

LA EDUCACIÓN ES COSA SERIA (SERIA / RÍASE)

Una posible herramienta para desdramatizar y generar un clima distendido es la utilización del humor. Quitarse cada tanto el cuello duro y acartonado, la solemnidad, la grandilocuencia o la trascendencia innecesaria. Mediante un chiste, una ocurrencia, un juego verbal o un retruécano -todo lo que podría definirse como HUMOR BLANCO o liviano- se propicia un clima mucho más abierto.

(...) En el humor siempre hay un desfasaje, un fuera de lugar, un desajuste, una exageración o distorsión. Con el humor se activa el mecanismo de lo inesperado. ¿Por qué nos causa risa el chiste más inofensivo del cine mudo, el actor que le quita la silla a otro, y éste que se cae?

El humor, la sorpresa del humor, crea una especie de agujero en la conciencia del estudiante, una suspensión. “Éste soy yo que estoy en la Universidad”. “Éste es mi docente, me está enseñando tipografía”. “Me va a calificar”. Esa rendija nos permite acceder más fácilmente al estudiante. Se crea una zona de una cierta confianza o una bajada de guardia del estudiante.

En algunos casos, mediante algún tipo de humor (a veces con una parodia, a veces satirizando o ironizando) podemos decirle o hacerle ver al estudiante cosas que éste no estaría dispuesto a aceptar en un discurso más frontal.

Es un rodeo que muchas veces nos deja en el centro del problema.

Entre los antecesores del surrealismo están tres grandes admiraciones de Cortázar: Lautréamont, Apollinaire y Jarry. ‘Desde muy joven’, dice Cortázar, ‘admiré la actitud personal y literaria de Alfred Jarry. Jarry se dio perfecta cuenta de que las cosas más graves pueden ser exploradas mediante el humor; el descubrimiento y la utilización de la patafísica es justamente tocar fondo por la vía el humor negro. Pienso que debió influir mucho en mi manera de ver el mundo, y siempre he creído que el humor es una de las cosas más serias que existen’. Para Cortázar, que ha conseguido siempre ver ‘el lado cómicamente serio de las cosas’, el empleo del humor como un instrumento de investigación es un síntoma de

alta civilización. Cortázar se declara a favor de ‘esa actividad liviana con que la mejor literatura europea ha sabido buscar las cosas, sin necesidad de utilizar las grandes palabras ni caer en esas retóricas de la solemnidad que tanto abundan por nuestras playas’ (Harss, Luis *Los Nuestros*).

Se trata de mecanismos esencialmente intelectuales (del pensamiento). Son como guiñadas -a veces trágicas, a veces socarronas- dirigidas al otro. Los involucra, los hace partícipes de un código en que sólo los integrantes conocen las claves o los datos.

Tal vez habría que profundizar un poco más y diferenciar entre lo cómico y el humor.

Pero al mismo tiempo el humor es lo más serio que existe. Deja al hombre colocado en el centro mismo de los problemas, así como lo cómico aleja al hombre de los problemas. Por eso el humor no es alegre, es angustiante, y a menudo la vestidura perfecta del pesimismo más hondo (Pellegrino, Aldo *Prólogo a las OBRAS COMPLETAS de Isidore Ducasse, El Conde de Lautréamont*).

-Pero en fin, ¿qué es el humorismo para tí?

-Lo que dice el Diccionario de la Academia, en uno de sus miles de aciertos: humorismo es ‘el estilo literario en que se hermanan la gracia con la ironía y lo alegre con lo triste’.

Creo que difícilmente se puede dar una definición mejor; pero a uno le gusta complicarse la vida y luego quiere averiguar qué es lo alegre, de donde no hay más que un paso para meterse en el problema de lo que es la risa y enredarse con

Freud y Bergson y terminar investigando si el hombre es humano por qué se ríe y ese tipo de cosas. En todo caso, el humor no es un género sino un ingrediente. Cuando el ingrediente se vuelve el fin, todo el guiso se hecha a perder; pero siempre habrá quienes gusten de él, así y todo. Bueno, para las vacas la sal no es un ingrediente sino el alimento propiamente dicho, y tal vez por eso las vacas son más amables y felices, aunque no se rían (Monterroso, Augusto *Viaje al centro de la fábula*).

¿Cómo hacer para normatizar el humor y que siga siendo humor?

Parecería que cuanto más lo queremos analizar o esquematizar, menos humor se vuelve. Pasa, tal vez, que debe actuar en una situación de libertad, no forzada o normatizada. El humor practicado por alguien sin «gracia», sin esa tendencia natural no surge efecto. Cuando alguien quiere hacerse el cómico, termina por dar tristeza, se vuelve patético.

No creo que pueda dar resultado ni serviría de mucho que el docente vaya a la clase con un montón de chistes u ocurrencias aprendidas de memoria o ensayadas. El humor más eficaz es aquél que surge inesperadamente, esas ocurrencias espontáneas y frescas, con esa cuota de improvisación. Y eso se nota, trasciende.

Lo que quiero decir es que debemos tomar en cuenta las características propias de cada docente y que no son extrapolables unas con otras. Menos que menos impuestas. El humor, si es que el docente tiene esa naturalidad, esa tendencia, si se siente cómodo o inspirado para utilizarlo como un recurso más, puede hacerlo y sacar mucho provecho de ello, pero esto no necesariamente es aplicable a todos los docentes, a todas las materias, a todos los dictados. ●

Comunicación: comunicadores,

INTRODUCCIÓN

La comunicación se presenta omnipresente, valorizada sin que uno sepa si las referencias que la rodean tienen todavía algún tipo de relación con los ideales en nombre de los cuales se las instrumenta. La misma polisemia se encuentra en las palabras información, libertad, democracia, identidad, etc.; pero pocas están en el corazón mismo de la experiencia individual y colectiva. Nadie es ajeno a la comunicación, nadie tiene distancia con respecto a ella¹.

Esta definición siempre fue problemática, sin embargo hoy se hace más difícil comprender su significado si leemos el contexto histórico de la sociedad de la comunicación - información.

Hay quienes no pueden diferenciar estos conceptos. Sin embargo, esta omnipresencia está vinculada a una concepción ideológica de la comunicación. Es fundamental para la formación de los futuros profesionales contar con las herramientas teóricas que les permitan comprender la delimitación del campo y sus posibilidades laborales.

Considero interesante compartir con ustedes ciertas definiciones necesarias para quienes trabajamos con la formación; de cómo yo los denomino, comunicadores. Esta reflexión parte de la difícil conjunción teoría-práctica que se visualiza en la carrera, problemática que tiene sus orígenes en el desarrollo histórico contextual del campo académico de la comunicación.

¿QUIÉN DEFINE A QUIÉN?

El campo académico ha intentado dar respuesta a las necesidades del entorno, sin embargo el constante cambio social no permite que los contenidos académicos tengan vigencia por mucho tiempo y por otro lado en el campo laboral, al ser

los medios masivos el campo obvio de trabajo de los egresados resulta difícil legitimar otras aplicaciones, ya que en otros contextos la comunicación es aplicable y necesaria.

Entonces, centramos esta discusión en la indefinición. El problema de la indefinición del objeto de estudio se da a partir de la imprecisión de la noción de comunicación. Pues la comunicación es una experiencia antropológica fundamental; y lo propio de toda experiencia personal, como de toda sociedad, es definir las reglas de comunicación. Es también un conjunto de técnicas que ha quebrado las ancestrales condiciones de la comunicación directa para sustituirlas por la comunicación a distancia que refiere McLuhan con su aldea global en forma justa desde el punto de vista técnico. Finalmente, se ha transformado en una necesidad social funcional para las economías interdependientes².

Por lo tanto, la comunicación implica dos dimensiones que presentan cierta ambigüedad: la normativa y la funcional. La comprensión de estas dimensiones permite leer la vinculación teórico-práctica necesaria en el estudio comunicacional.

Nosotros revisamos en teorías de la comunicación los diferentes modelos: el funcionalista conductista, que hace hincapié en los efectos; el estructuralista, para comprender el sentido de los mensajes, es decir, se centra en el análisis de los mensajes; y el interaccionismo simbólico, que revisa las situaciones de comunicación en determinados contextos y desde los estudios culturales, que es el hilo de esta exposición que refiere a la construcción de sentido del mensaje en determinados contextos de recepción situados en un contexto mayor (el histórico, social, eco-

nómico) que nos permite entender el estudio de la comunicación y el comunicador en una recorrida histórica regulada por la cultura.

Según María Cristina Mata, se trata de:

pensar la cultura y la comunicación masivas como espacios claves para la producción de sentidos predominantes del orden social en tanto emisores y receptores, productores y consumidores negociarán allí sus sentidos, aunque la negociación se realice en términos desiguales ya que mientras unos actúan en situaciones de poder, otros lo hacen desde posiciones subalternas.

Un discurso producido por un emisor determinado en una situación determinada no produce jamás un sólo efecto. Un discurso genera, al ser producido en un contexto social dado, un cuerpo de efectos posibles. Por esto es importante reconocer que el sentido no opera según una causalidad lineal.

Otro aspecto del problema de la indefinición del campo es la legitimación social que existe de su campo de acción. Históricamente el comunicador se ha concebido como cronista de los acontecimientos de la comunidad, crítico de la industria cultural, pasando por los expertos en tecnologías informacionales; los egresados buscando medios alternativos, los comunicadores de pantalla, creativos, videoastas, guionistas, publicistas, diseñadores de la comunicación institucional, etc. Esta falta de precisión produce un auténtico efecto de universalidad en la carrera; que tiene además una generalidad difusa, nuestra carrera todo lo abarca. El cuestionamiento, según Calletti, se da cuando se plantea qué se debe enseñar y para qué, y existe un campo de incertidumbre.

Es necesario definir la identidad en los dos sentidos: por un lado, la fría y exigente mirada de la ciencia; y

comunicólogos y comunicantes

por otro lado, frente al mercado, las posibilidades de acción. Decimos entonces que el problema se arrastra desde los inicios de la carrera, por este motivo me gustaría abrir un debate con las siguientes definiciones, las cuales se presentan generales y amplias para no reducir el objeto de estudio ni el campo profesional. Vale aclarar que estas definiciones no pretenden ser confundidas con eclecticismos, sino comprender la complejidad del campo comunicacional.

¿QUIÉNES SON LOS COMUNICADORES?

Entonces debemos formar comunicadores, entendiéndolos no sólo como emisores privilegiados sino como mediadores sociales.

Aquellos que sirviéndose de las herramientas y los recursos propios de la comunicación están en capacidad de contribuir a los grupos, las empresas, las comunidades y las instituciones, ya sea para desenrañar y comprender mejor la realidad de cada una, ya sea para aportar a la construcción de esos mismos colectivos.

Los comunicadores son quienes haciendo uso de las ciencias y técnicas de la comunicación actúan de manera sistemática para incidir, comunicacionalmente hablando sobre las prácticas sociales. Como

sostiene Uranga, el comunicador se pregunta por el escenario social en el que tiene que desenvolver su acción; por las habilidades que le da su saber específico con relación a ese escenario y por su modo de inserción en esa realidad³.

¿QUÉ ES LA COMUNICACIÓN?

En primer lugar, entender que no es todo. Es decisivo no caer en el imperialismo de la comunicación: todo es comunicación y ésta se constituye en la salvadora. No existen soluciones comunicacionales para conflictos económicos o políticos. Aunque sí se puedan entender a través de los mensajes de los actores, de sus expresiones de comunicación.

Por este motivo es imprescindible contar -recalcamos nuevamente- con saberes, herramientas y técnicas que permitan reconocer cómo lo comunicacional se constituye en ese espacio y cómo colabora en la construcción de las relaciones entre los actores individuales y colectivos. En este sentido, la formación del futuro profesional contempla las teorías como una caja de herramientas. Pues la teoría constituye a la praxis y ésta a la teoría.

Comunicación: acto social fundamental, fruto de la experiencia compartida, del diálogo y el intercambio entre las personas entendido como un proceso de significación y producción de

sentido que puede ser mediado tecnológicamente. Este proceso de mediaciones se vincula con todas las realidades humanas, incide sobre las demás disciplinas y recibe información de ellas⁴.

La comunicación dice, Orozco Gómez, no sólo es asunto de medios y de grandes masas, sino de procesos redes y de grupos o individuos que con su accionar van configurando prácticas sociales.

CIERRE

Entonces, el sujeto (comunicador) y el objeto sólo pueden ser entendidos en sus contextos, en los desarrollos históricos donde adquieren verdadero sentido. Allí se visualiza la relación entre la teoría y la práctica: la ciencia y el trabajo profesional.

Al intervenir en las prácticas sociales, el comunicador se constituye en articulador de saberes y prácticas. La interacción con el sistema productivo es considerada como una más deseable ya que así las escuelas de comunicación pueden tener acceso a innovaciones profesionales sin perder la capacidad crítica; mientras que a las empresas les sirve la utilización de parámetros científicos (Marques de Melo, 1992). ●

Notas:

¹ Wolton Dominique. (2001). *Pensar la comunicación*. Buenos Aires: Editorial Docencia

² Sosa García, Gabriel (2001). Hacia una configuración del ser y hacer del profesional de la comunicación, sus posibles escenarios de acción para el siglo XXI. Revista electrónica *Razón y Palabra*. En www.cem.hesm.mx

³ Uranga Washington. (2000). *Introducción a la planificación de procesos comunicacionales*. Mimeo

⁴ Definición propuesta en maestría PLANGESCO. (1998). Buenos Aires.

Bibliografía:

Uranga, Washington. (2000). *Introducción a la planificación de procesos comunicacionales*. Mimeo

Wolton, Dominique. (2001). *Pensar la comunicación*. Buenos Aires: Editorial Docencia

Perelló, Luciana. *Apuntes de clases de Teoría de la comunicación*

Más allá de la ingenuidad: el diseño gráfico

El Diseño Gráfico es una disciplina que incide sobre los procesos comunicativos en varios niveles, a pesar de que una visión ingenua lo asocia únicamente a la comunicación visual. Es posible cuestionar esa definición a través de hechos relevantes ocurridos en los ómnibus montevideanos, entendiéndola como agente de un proceso general.

ÓMNIBUS Y COMUNICACIÓN

Los ómnibus delimitan un espacio de convivencia social que tiene sus propias reglas. Se “*sabe*” cómo actuar en ellos. Todos los usuarios saben definir la situación “*andar en ómnibus*”. Para definirla hay que aplicar los llamados “*marcos*” (frames): “*conjunto de premisas mediante las cuales se define una situación*” (Wolf, 1994). Esto implica decidir cuál es el grado de compromiso de los individuos, quién es uno para los demás y viceversa. Es evidente, entonces, que los marcos sirven para establecer rutinas y para tener claro que todos los implicados comprenden la situación de igual forma. Porque un marco es compartido, es ponerse de acuerdo.

Se está de acuerdo, por ejemplo, en que no es posible pegarse a alguien en el pasillo del ómnibus si el resto está vacío. También hay un acuerdo en que las condiciones del viaje son aceptables porque entran dentro de lo que se entiende por andar en ómnibus (cuando en realidad introducen una distorsión dramática, corregida en parte por el marco, del tiempo y el espacio personales).

Ahora bien, observar esta cuestión de los marcos sesga en cuestiones comunicativas, por-

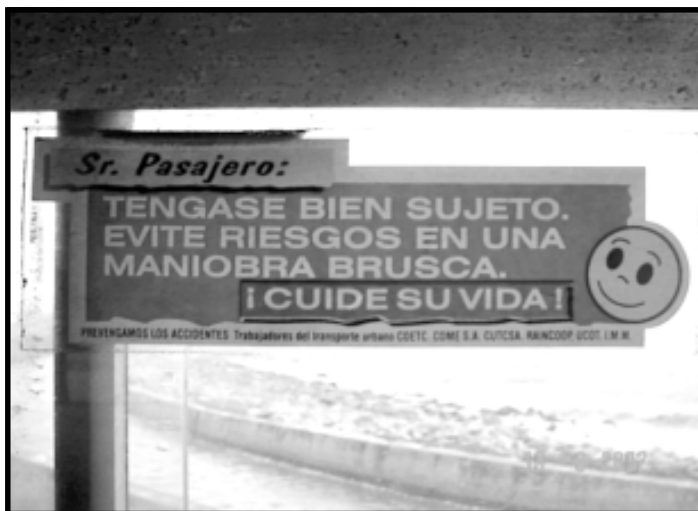
que el marco se construye con la interacción de una multiplicidad de códigos. Es decir, que se construye a través de una variedad de lenguajes y cada uno de ellos actúa precisando los otros. Si una dama se siente apretada de más y no sabe, por qué sucede, si es intencional o no. Mirará a la persona que se le pegotea y ésta, con su actitud, buscará tranquilizarla; mirando hacia otro lado tratará de minimizar la situación. Si el pegoteo persiste, la dama, finalmente, entenderá que la cosa no va por el marco andar en ómnibus. Lo que se admite entonces es que toda conducta comunica y, dando un paso más, que también los objetos de uso lo hacen (Eco, 1994). A veces los ómnibus parecen diseñados para hacer que los usuarios comprendan que no son importantes: en este sentido se puede pensar en la temida fila del medio, en el escalón muy alto, en los timbres que parecen taladros, etc.

Es posible preguntarse ahora ¿qué comunica el guarda?. Muestra pregunta. Es difícil establecer una generalidad pero lo impor-

tante, en esta ocasión, es lo que la gente cree en base del marco que aplica. Del guarda se espera un trato correcto, pero se admiten particularidades. Se espera que observe el manejo de los cuerpos e indique, en última instancia, cómo ser operativo dentro de las unidades. Se espera, en fin, que regule. A veces cumple sus funciones “monedeando”, hecho que nos demuestra que se le tolera un matiz grosero. Podría decirse que aparece un cierto grado de antagonismo con los pasajeros porque se establece una relación de jerarquía que se justifica porque “está trabajando”. El guarda es un posible verdugo porque puede dejar en evidencia a quien no cumpla con las reglas. Sus atribuciones se manifiestan plenamente cuando decide dejar individuos molestos en la comisaría. En última instancia, los guardas ejercen una función de control.

TELÉGRAFO VS ORQUESTA

Estas definiciones enfocan una dimensión de la comunicación: aquella que, metaforizada por la figura de la orquesta, nos permite



y la reflexión científica

verla como un proceso de puesta en común, que es coincidente con la etimología de la palabra (Winkin, 1987). Lo que se pone en común, a través de los marcos, es la situación que se vive y qué se puede o debe esperar de parte de los participantes: que serían como los músicos tocando una sinfonía. El guarda, como tal, tiene una identidad precisa. De él son esperables ciertas conductas. Ahora bien, hace un tiempo en los ómnibus capitalinos apareció otra dimensión de la comunicación: aquella que se sirve de la idea del telégrafo, basada en la teoría matemática de la información (Winkin, 1987). Esta idea difiere en mucho de la anterior. Supone un proceso mediado, una transmisión de señales, una cantidad de información que organiza el mensaje. Se estudia la precisión en la transmisión y no el sentido. Ya no existiría un proceso circular sino uno líneal; alguien que emite (emisor) y alguien que recibe (receptor) (Rodrigo, 1989). La referencia es a una serie de pegotines que, con el fin de "informar" a las personas sobre cómo proceder en los ómnibus, apareció puesta en éstos por el sindicato de trabajadores del transporte urbano. La serie, como se verá, implica toda una definición del diseño gráfico y sus posibilidades a través de su elección como mecanismo capaz de solucionar un problema de comunicación.

Es preciso sumar estos conceptos al ejemplo que se manejaba. ¿Por qué? Porque a partir de la aparición de "la campaña de los pegotines" los guardas salen del marco habitual. En otras palabras: el marco actual posibilita que el guarda obligue (el monedeo) pero no que eduque. La campaña se

vuelve absurda, increíble. Se produce una paradoja comunicativa porque la conducta habitual, precisando un sentido para los pegotines, da instrucciones sobre los mismos (Wazlawick, 1971).

¿Es creíble que, por ejemplo, hablen a la gente de "su" ómnibus? Dicho en términos vulgares: lo que se escribe con la derecha se borra con la izquierda, piden corrección pero mantienen su trato incorrecto. Esta serie que, seguramente, se creó para evitar el conflicto se integra a él enriqueciendo ese círculo vicioso que es el viaje en ómnibus. En cierto sentido, es casi un vínculo esquizofrénico porque se pide negar la realidad y obliga a ignorar lo evidente.

LA REFLEXIÓN

Estas observaciones pueden ser analizadas desde muchos ángulos interesantes. Desde el punto de vista social son reveladoras sobre los sindicatos, sobre la convivencia social, sobre los mecanismos de control de nuestra ciudad, entre otras cosas. Desde el punto de vista del

diseño gráfico importan, entre otras cosas, por lo que dicen de él. Lo muestra en acción desde una óptica social, es cierto, no profesional sino apropiada por un conjunto de neófitos. Esto enfatiza su importancia como mecanismo social capaz de facilitar la comunicación. Es evidente que la concepción que se trasluce del diseño gráfico, aquí, es ingenua pero coincidente con una corriente que, desde la profesión misma, lo conceptúa como disciplina generadora de "eventos comunicacionales" (Frascara, 1994). Esto equivale a decir que el diseño gráfico transmite información, que la misma pasa por él como si fuera un puente y la comprensión entre las puntas adviene. Se confunde información y sentido. Y la pregunta importante no es por el contenido de los pegotines, sino saber qué sentido tienen. Enfatizar la dimensión orquestal de la comunicación, en este caso, supone comprender que ellos son un punteo más en la orquesta, que los participantes de la comunicación están inmersos en ella y que no es algo que les sucede



Más allá de la ingenuidad: el diseño gráfico y la reflexión científica

sino que generan. En todo caso se trataría de ver cómo modificar los marcos que rigen el andar en ómnibus (¿cuestión que podría, en este caso, entroncar con la de los géneros?) Finalmente, que el asunto de la comunicación visual no es sólo la transmisión de información y la comunicación eficaz, sino la pregunta por el sentido y por la recepción. En otras palabras: por obvio que parezca, la comunicación visual es parte de la comunicación. La alternativa posible es la del sindicato: apelar a la magia. ●



Bibliografía:

- Arfuch, Leonor; Chavez, Norberto; Ledesma, María. (1997). *Diseño y comunicación. Teorías y enfoques críticos*. Buenos Aires: Paidós
- Eco, Umberto. (1994). *La estructura ausente*. Barcelona: Lumen
- Frascara, Jorge. (1994). *Diseño Gráfico y Comunicación*. Buenos Aires: Infinito
- Rodrigo Alsina, Miquel. (1989). *Los modelos de comunicación*. España: Tecnos.
- Winkin, Yves. (1987). *La nueva comunicación*. Barcelona, Kairós.
- Watzlawick, Paul. (1971). *Teoría de la comunicación humana*. Buenos Aires: Tiempo contemporáneo
- Wolf, Mauro. (1994). *Sociologías de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra